

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКИЙ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені В.Н. КАРАЗИНА

**ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ  
НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

**МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ**

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ. ДОСВІД. ПОШУКИ

Збірник наукових праць

Випуск 21

*Започаткований у 1996 році*

Харків  
2012

**УДК 811: 37.02**

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол № 13 від 21.12.2012.)

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

Для методистів, викладачів, аспірантів та здобувачів.

***Редакційна колегія:***

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

***Відповідальний секретар:*** І. І. Черненко

***Адреса редакційної колегії:***

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

Статті пройшли внутрішнє та зовнішнє рецензування.

Свідоцтво про державну реєстрацію KB 8072 від 29.10.2003.

© Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2012

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ,  
МОЛОДЕЖИ И СПОРТА 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 21

*Основан в 1996 году*

Харьков  
2012

## ЗМІСТ

Артеменко Т.М., Липко І.П. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ .....	8
Бондаренко В.В. ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ УКРАЇНИ .....	17
Варава С.В. ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА З НАУКОВОГО СТИЛЮ МОВЛЕННЯ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ .....	25
Венгринюк М.І., Веселовська Н.В., Сахній М.П., Вовчук А.Я. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ НАФТОГАЗОВОГО НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІННОВАЦІЙНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ .....	32
Давер М.В. ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И УРОВНИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ .....	38
Иванова Т.А., Винниченко С.Д., Бегжанов Ш. К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ УДАРЕНИЮ .....	47
Кобзар О.І., Лешньова Н.О. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ .....	53

Коваль А.В. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТЬ ПРАВООХОРОННОЇ СФЕРИ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ І МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	59
Колбіна Т.В. ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ .....	65
Котова А.В. ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	75
Куплевацька Л.О. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КИТАЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ .....	81
Мисенёва В.В., Чжан Ицы ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИО-ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ .....	90
Михайлова О.Г. ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЩОДО ВІДТВОРЕННЯ СУБКУЛЬТУРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОРИГІНАЛЬНОГО ТЕКСТУ .....	101
Пелепейченко Л.М., Іщенко С.О. РОЛЬ МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ОСОБОВИМ СКЛАДОМ .....	110
Петрушова О.В., Черненко І.І. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК УСНОГО НАУКОВОГО МОВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ПОГЛИБЛЕНОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ .....	120

Пономарьова О.І., Ковальова А.В. ВІДБІР НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ .....	126
Посмітна В.В. МОВНОКОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА-ПРАВООХОРОНЦЯ .....	134
Ревуцька С.М. ТЕКСТИ ВИВИСОК ЯК ВІДДЗЕРКАЛЕННЯ КУЛЬТУРИ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ .....	143
Руденко М.С. ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНОЛОГІЇ ТА УКЛАДАННЯ ТЕМАТИЧНОГО СЛОВНИКА ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ .....	152
Томіліна А.О. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПАРАМЕТРУ ТРУДОМІСТКОСТІ КОНТРОЛЬНИХ ЗАХОДІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....	159
Ушакова Н.І. МОДЕЛЮВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТ У СТВОРЕННІ ПІДРУЧНИКА З МОВИ НАВЧАННЯ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ .....	167
Шульга І.М. ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНІ ВМІННЯ В СТРУКТУРІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ АБІТУРІЄНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ВНЗ .....	176
Шумський О.Л. ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	184

## ПЕРЕДМОВА

Удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців неможливо без оптимізації процесу вивчення й викладання рідної та іноземної мов. Збірник наукових праць присвячено дослідженню широкого кола проблем мовної освіти.

Потреби сучасного суспільства вимагають розгляду питань про виокремлення та формування нових складових комунікативної компетенції різних категорій студентів. На прикладі мовного навчання майбутніх фахівців у галузі охорони правопорядку аналізуються комунікативні стратегії і тактики, здатні забезпечити ефективність комунікації у правоохоронній сфері, комунікативна та перекладацька компетенції курсантів-правоохоронців.

Науковці вирішують питання відбору навчального матеріалу для формування іншомовної професійної компетенції, аналізують моделювання й експеримент як методи науково-методичного дослідження при створенні підручників і навчальних посібників як з іноземної мови, так і з мови навчання для іноземних студентів.

Автори чергового випуску збірника розглядають проблеми міжкультурної комунікації, рівні міжкультурної стратегічної компетенції при вивченні іноземних мов, формування міжкультурної перекладацької компетенції.

Психологічні аспекти проблемного навчання, принципи організації самостійної роботи студентів, формування умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності, проблеми перекладу термінологічної лексики також стали предметами досліджень, що знайшли відображення у статтях збірника.

Важливим аспектом удосконалення сучасної мовної освіти є вивчення можливостей та шляхів використання сучасних мультимедійних технологій, аудіовізуальних засобів навчання.

Редакційна колегія сподівається, що публікація чергового збірника сприятиме науково-методичному розвитку викладачів мовних дисциплін, науковців, методистів, аспірантів, що спрямовують свої зусилля на розв'язання проблем мовної освіти.

**Редакційна колегія**

УДК 378.016:81'243

## РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Артеменко Т.М., канд. філол. наук,  
Липко І.П., канд. філол. наук (Харків)*

Стаття присвячена дослідженню ефективного функціонування констативних реплік-відповідей у діалозі з урахуванням реальних явищ комунікації. Надається семантична та прагматична характеристика реплік з урахуванням комунікативних інтенцій адресата. Розглядається важливість розвитку комунікативної компетенції у процесі вивчення іноземних мов.

**Ключові слова:** комунікативна інтенція, діалог, мовленнєва діяльність, комунікативна компетенція, репліка-відповідь.

**Артеменко Т.Н., Липко И.П. Развитие коммуникативной компетенции в процессе преподавания иностранных языков.** Стаття посвящена исследованию эффективного функционирования констативных ответных реплик диалога с учетом реальных явлений коммуникации. Представлена семантическая и прагматическая характеристика реплик с учетом коммуникативных интенций адресата. Рассматривается важность развития коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранных языков.

**Ключевые слова:** коммуникативная интенция, диалог, речевая деятельность, коммуникативная компетенция, ответная реплика.

**Artemenko T., Lypko I. Development of a Communicative Competence in the Process of Foreign Languages Teaching.** The purpose of the paper is to investigate the effective functioning of dialogical constative statements in real communication. Semantic and pragmatic peculiarities of the reply statements are given depending on the hearer's communicative intentions. The importance of the communicative competence development in the process of foreign language learning is considered.

**Key words:** communicative intention, dialogue, speech activity, communicative competence, reply statement.

Комуникативна спрямованість процесу навчання є однією з провідних тенденцій сучасної методики викладання іноземних мов. Проблеми комунікації є дуже актуальними у наш час, і їх вивчення



ведеться у різних напрямках. Протягом вже багатьох років лінгвістичні дослідження спрямовані на вивчення взаємодії мовних одиниць у процесі комунікації. При цьому інтеграція теоретичної лінгвістики і методики навчання іноземних мов дає можливість формування комунікативної компетенції, яка пов'язана з мовною комунікативною діяльністю. Комунікативна компетенція – це можливість реалізувати лінгвістичну компетенцію у різних умовах мовленнєвого спілкування з урахуванням комунікативної цілі висловлення.

Формування комунікативної компетенції є основною ціллю навчання іноземних мов. Основним об'єктом навчання при викладанні мов є мовна комунікативна діяльність, функціональні властивості мови і мовлення. При цьому, лінгвістичний напрямок вивчає, наприклад, стилістично марковані елементи мовної системи і притаманні їм емоційні і експресивні компоненти з точки зору їх співвідношення з поглядами тих, хто їх використовує [3: 25]. Комунікативний підхід обумовлений роллю мови у функціонуванні суспільства в цілому. Зазначений підхід до викладання іноземних мов вимагає від викладача використання нових методичних прийомів, які спрямовані на розвиток комунікативної компетенції і інтерактивної діяльності тих, хто навчається, він ураховує як лінгвістичні, так і екстралінгвістичні фактори. Закономірності організації мови слід вивчати за допомогою дискурс-аналізу. Реальна практика сучасного дискурсивного аналізу пов'язана з вивченням закономірностей передачі інформації у межах комунікативної ситуації, яка здійснюється насамперед через обмін репліками [3: 30]. При цьому аналізуються як прагматичні, так і семантичні аспекти обох реплік, вивчаються як цілі комунікантів, так і умови комунікації. Репліки-відповіді, як і початкові репліки відбивають основні соціальні процеси міжособового спілкування. Умови комунікації, соціальний статус тих, хто спілкується, впливають на розуміння комунікантами ситуації спілкування. Зворотній зв'язок демонструє ефективність спілкування, реалізацію комунікативних задач співрозмовників. Реакція на початкову репліку може реалізовуватися різноманітними тактиками спілкування, які демонструють не тільки згоду чи незгоду зі словами адресанта, але й можуть додавати різні відтінки значень. **Об'єктом** дослідження даної статті є дисоціативно-спрямовані констативні репліки-відповіді діалогу, у яких дисоціація конкретизується у тактиках вказівки на

недоречність висловлювання, ретракції, неоднозначної відповіді, роз'яснення, ухилення від ведення бесіди на запропоновану тему.

**Актуальність** такого дослідження обумовлена широким використанням констативних форм спілкування в комунікативному процесі. **Предметом** дослідження є прагматичні й семантичні особливості дисоціативно-спрямованих констативних реплік-відповідей у констативному діалозі. **Мета** статті – аналіз прагматичних і семантичних аспектів дисоціативно-спрямованих констативних реплік-відповідей діалогу й виділення діалогічних взаємодій вказівки на недоречність висловлювання, ретракції, неоднозначної відповіді, роз'яснення, ухилення від ведення бесіди на запропоновану тему.

Аналіз мовного матеріалу свідчить про те, що зміст дисоціативно-спрямованих констативних реплік-відповідей характеризується не тільки значенням заперечення, а також може характеризуватися значеннями вказівки на недоречність висловлювання, ретракції, неоднозначної відповіді, роз'яснення, ухилення від ведення бесіди на запропоновану тему.

Наше дослідження дає підставу зробити висновок про те, що не всі репліки-відповіді можуть бути зрозумілі просто як згода чи незгода зі змістом початкової репліки. У практиці діалогічного спілкування є випадки, коли відповідь адресата має додаткові відтінки змісту. Тактика адресата при такій відповіді може бути навмисно спрямованою на експлікацію недоречності, абсурдності змістовних і формальних параметрів початкової репліки. Комунікативною метою адресата у цьому випадку є бажання припинити розмову на запропоновану адресантом тематику або бажання змінити перспективи розмови. Вказана тактика актуалізується різними видами реплік-реакцій. До них належать, наприклад, реакції з метою оцінювання, які демонструють абсурдність початкової репліки.

*Mrs. Monkams: I must sit down and rest for a minute. I'm getting old.*

*Clive: Nonsense, Mother /R. Ackland/.*

Також до вказаного типу реплік належать такі, які спрямовані на семантичне і синтаксичне продовження початкової репліки. Такий вид реплік може містити в собі іронію. Репліка-відповідь приєднується до початкової репліки за допомогою сполучника *and*. Наприклад:

*Mc Grath. My mother's family in Scotland were Covenantors – in fact, they were straight camoronians.*

*Duquesne. And fought the Church of England for all they were worth, and hated the other Presbyterians who accepted the authority of the government /E. Wilson/.*

До тактик, які навмисно спрямовані на експлікацію недоречності, абсурдності змістовних і формальних параметрів початкової репліки, також належать формули соціального етикету, які містять ярку іронічну конотацію. Наприклад:

*The Emissary. I have here an agreement for transference of property drawn up in the government offices and signed by Mr. Rudolf. According to this agreement, your house and the contents of the house are to be taken over by Mr. Rudolf's government for the sum of thirty thousand zukors.*

*Old Mrs. Negrin. Indeed? That is very generous /E. Wilson/.*

Як бачимо, ситуація спілкування розкриває комунікативну мету таких псевдо етикетних відповідей. Такий формулі передуює риторичне питання.

Слід звернути увагу також на репліки-відповіді, які коригують функціональні характеристики початкової репліки. Комунікативна ціль адресата у цьому випадку полягає у демонструванні неадекватності прагматичного оформлення початкової репліки в плані соціально-рольових відносин тих, хто спілкується. Вони містять критику репліки адресатом. Наприклад:

*Clare: Guzzling! Your job's to look after his lordship, Tucker.*

*Tucker: I know my job, Lady Claire, and my place /P. Barnes/.*

Слід звернути увагу на реакції адресата, які коригують формальні характеристики початкової репліки. Такі реакції представляють собою критичне зауваження з приводу вибраної адресантом форми ведення бесіди. Вони спрямовані на зміну тону ведення бесіди. Дуже часто такі реакції відображають соціально-рольові очікування і є емоційно забарвленими. Наприклад:

*Frank. She's evil.*

*Andrew. That's hardly a kindly epithet to apply to a lady whom, I gather, you have asked to marry /T. Rattigan/.*

Функціональна взаємодія учасників діалогу часто базується на звертанні до попереднього діалогічного тексту, попередньої

мовленнєвої діяльності адресанта. Процес зміщення вектора реагування від тексту початкової репліки до діалогічного тексту, який передував їй, або до попередньої діяльності адресата розуміється нами як ретракція. Тактика ретракції може актуалізуватися різноманітними репліками. Це можуть бути репліки, які вказують на дію або стан адресанта в момент, який передує повідомленню адресанта. Такі висловлювання розкривають недоречність висловлення адресанта. Наприклад:

*Monica: I hate them. Particularly Eggie, he's got a mind like a third-rate housemaid.*

*John: You said he was a darling a little while ago, and terribly funny ! /N. Coward/.*

Слід також звернути увагу на репліки-вказівки на нерелевантність, повтор інформації, яка надається. Репліка-відповідь у цьому випадку носить відтінок роздратування, невдоволення. Наприклад:

*Mrs. Paradock: It's Aunt Chloe's birthday next week.*

*Mr. Paradock: So you keep saying /N. Simpson/.*

При вивченні й аналізі намірів, які реалізують дисоціативно-спрямовані стратегії, інтерес викликає аналіз реплік, які формально висловлюють підтвердження, згоду зі змістом початкової репліки, але насправді вони містять елемент скритої опозиції. Розмежування між тактикою унісонного підтвердження і тактикою ретракції, яка спрямована на визначення нерелевантності повідомлення, полягає у різниці пресупозицій. У випадку дисоціативно-спрямованої стратегії пресупозицією висловлювання може бути “я вже це знаю, ця інформація не релевантна”. При цьому репліка адресата може привести до комунікативного конфлікту і припинення бесіди на запропоновану адресантом тему. Наприклад:

*Lady Mereston: I must say it amuses me that Lady Frederick should have had both my brother and my son dangling at her skirts. Your respective passion are separated by quite a number of years.*

*Mereston: Lady Frederick has already told me of that incident /S. Maugham/.*

У випадку унісонного підтвердження пресупозицією висловлювання буде “так, я розумію, про що йдеться”, і репліка адресата буде відображати його бажання співпрацювати, як, наприклад, у наступному прикладі:

*Marvin: I'm awfully fond of you, Freda. I am, dear.*

*Freda: I know you are, Godfrey /M. Hoffe/.*

До реплік, які актуалізують тактику ретракції, також належать репліки-вказівки на безглуздя виконання дій, про які йдеться у початковій репліці. Наприклад:

*I'm going to marry Kathleen.*

*But you're already married /M. Spark/;*

Зазначена тактика також розкривається репліками-вказівками на обізнаність адресанта. При цьому ці репліки можуть підкреслювати його нещирість.

*Rose: I've been looking everywhere for you, Ben.*

*Griggs: Rose. You know where I was /L. Hellman/.*

У практиці діалогічного спілкування комуніканти можуть використовувати репліки, зміст яких є неоднозначним. Така мовна поведінка визначається нами як тактика неоднозначної відповіді. До реплік, які реалізують цю тактику, можуть належати репліки, які позитивно характеризують зміст початкової репліки. Репліки-відповіді даного типу можуть бути інтерпретовані як згода або як незгода. При такому способі реагування справжня точка зору адресата може бути прихована. Вона може бути розкрита при додаванні іншої контрадикторної інформації. Така інформація робить відповідь однозначною і висловлює, наприклад, незгоду:

*Anna. F.J. McCormick was good too.*

*Deeley. I know F.J. McCormick was good too. But he didn't bring us together /H. Pinter/.*

Тактика неоднозначної відповіді також реалізується репліками, які нібито демонструють невпевненість адресата. Наприклад:

*Claire: My husband's an idiot.*

*Dr. Herden /icily/: I've no idea what he's playing at, and it's not strictly my concern. The Earl's no longer under my care /P. Barnes/.*

Незгода також може бути проілюстрована тактикою роз'яснення, яке є контрадикторним відносно змісту початкової репліки.

Контрадикторне роз'яснення може мати різні варіанти. Воно може висловлювати виправдання подій з точки зору адресата. Це виправдання підкреслюється часткою *only*. Наприклад:

*I think that child should be taken home.*

*She is only tired, don't take notice, she's only a child /M. Spark/.*

Емоційний стан адресанта може відобразитися у репліці-відповіді не тільки контрадикторністю, але й мати характер заспокоєння. Мовним засобом реалізації цього комунікативного наміру адресата є, наприклад, семантика використаних у репліці слів:

*Mannoury: This human head fills me with anticipation, my dear Adam.*

*Adam: It's a common enough object /J. Whiting/.*

Висловлення заспокоєння може мати відтінок іронії. Наприклад:

*Lady Mareston: It's too bad of you, Paradine, to devour a substantial meal when I'm eating out my very heart with anxiety.*

*Fouldes: It seems to agree with you very well. I've not seen you look better for years /S. Maugham/.*

Слід також звернути увагу на репліки, які передають негативне ставлення до змісту початкової репліки. В той же час такі репліки спрямовані на користь адресанта. До них належать пояснення-попередження про негативні наслідки можливої події, яка може здійснитися по відношенню до адресанта. Наприклад:

*Wife. I must see it once more, I must kiss it for the last time.*

*Peasant. That won't do you any good /E. Bond/.*

Стратегія незгоди також може актуалізуватися за допомогою тактики ухилення від ведення бесіди на запропоновану тему. Узагальнена непряма відповідь з використанням певних мовних засобів є суттю даної тактики. Неадекватна інтерпретація комунікативного наміру адресанта порушує логічний хід діалогу, демонструє небажання адресата продовжувати спілкування у запропонованій манері. Цьому сприяє семантична неоднозначність початкової репліки. Вказана тактика також дозволяє адресату уникнути розмови на неприємну тему шляхом ухилення від прямої реакції на слова адресанта. Наприклад:

*Louka /with searching scorm/: You have the sole of a servant, Nicola.*

*Nicola /complacently/: Yes: that's secret of a success in service /B. Shaw/.*

Під час комунікації адресат може також намагатися дискредитувати адресанта шляхом реагування не на актуальну інформацію, а на кваліфікаційну пресупозицію. Адресат у такому випадку навмисно порушує структуру комунікативної ситуації з метою припинити спілкування на певну тему. Наприклад:

*Marshall: Some of my best friends are criminals.*

*Fitzpatrick: What I can't abide is a man who can point his finger at other people but can't bear the same one to be pointed at himself /D. Storey/.*

Порушення структури комунікативної ситуації з метою припинити спілкування може бути здійснено шляхом неототожнення, наприклад, часу виконання дії.

Виходячи з вивчення дисоціативно-спрямованих реплік констативного діалогу можна зробити висновок про синкретизм прагматичних значень незгоди і вказівки на недоречність висловлювання, ретракції, неоднозначної відповіді, роз'яснення, ухилення від ведення бесіди на запропоновану тему. Такі репліки-відповіді можуть бути спрямовані на здійснення впливу на адресанта. Це може бути досягнуто за допомогою вживання певних експліцитних елементів у даних репліках. Цими елементами можуть бути частка *only*, ступені порівняння прикметників, семантика слівформ, які використані в репліці, та ін. Такі елементи показують ставлення того, хто говорить, до проблеми, яка обговорюється.

Виходячи з аналізу мовного матеріалу слід зазначити, що необхідною складовою навчання іноземних мов на сучасному етапі є комунікативна компетенція, яка надає можливість використовувати знання системи мовних форм у цілях комунікації. Підхід, який вимагає вивчати мову в самій собі і для себе не може привести до розуміння її дійсної суті [2: 257]. Комунікативний підхід до вивчення мови відображає комунікативне призначення мовної одиниці, її співвідношення з поведінкою і діяльністю того, хто говорить. Нейтральних висловів не існує. Будь-який вислів несе на собі відбиток особистості людини. При комунікації людина не тільки може передавати свої почуття і думки, а й складати свій образ. В результаті мовленнєвої взаємодії адресант намагається вплинути на адресата, а адресат не тільки отримує інформацію, а й отримує уявлення про комунікативні наміри адресанта. Будь-яка фраза комунікантів показує їх відношення до теми бесіди.

Під час навчання студенти повинні навчитися обирати такі мовні засоби, які в певній мірі відображають їх наміри при спілкуванні, при цьому слід урахувувати соціокультурний контекст. При навчанні іноземних мов слід розглядати мовленнєву взаємодію як основну ціль

комунікації, на досягнення якої спрямовано вибір мовних засобів. Слід аналізувати зі студентами можливі інтенції комунікантів, які можуть бути висловлені по-різному. Аналіз емоційних, експресивних, образних засобів мови допоможе правильно використовувати їх для успішної комунікації. Існують різні аспекти мовленнєвого спілкування, знання яких надає можливість здійснити певні комунікативні наміри при спілкуванні. Мовна комунікативна діяльність повинна бути об'єктом навчання іноземних мов. Такий підхід до їх навчання пов'язаний з розширенням сфери спілкування сучасної молоді, життя і діяльність якої вимагають знання правил вживання мовних одиниць, а не тільки розуміння їх семантичних особливостей. Аналіз певних мовленнєвих стратегій комунікантів і відповідних мовних засобів реально допоможе вирішити питання формування комунікативної компетенції, яка є необхідною складовою процесу навчання іноземних мов. Кожний елемент мови є дуже складним і чуттєвим інструментом, на якому грає той, хто користується мовою. Таким чином, сприйняття і розуміння повідомлення адресатом залежить від того, як використовує цей інструмент адресант [1: 97]. Аналіз реплік діалогічного спілкування навчає студентів свідомо підходити до вибору стратегій і тактик спілкування, вести аргументовану дискусію, що сприятиме здійсненню у майбутньому їх певних комунікативних намірів.

Подальше **перспективне** вивчення дисоціативно-спрямованих реплік-відповідей у складі констативного діалогу, які демонструють стратегії комунікантів у процесі спілкування, пов'язано з семантико-прагматичним аналізом реплік незгоди у констативно-квеситивному діалозі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти / Р.М. Блакар // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М. : Прогресс, 1987. – С. 88-125.
2. Будагов Р.А. Что такое развитие и совершенствование языка? / Р.А. Будагов; 2-е изд., доп. – М. : Добросвет-2000, 2004. – 304 с.
3. Гаврилова М.В. Методы и методики исследования политической коммуникации / М.В. Гаврилова. – СПб. : Изд-во Нев. ин-та языка и культуры, 2008. – 91 с.
4. Есперсон О. Философия грамматики / О. Есперсон. – М. : Изд-во иностр. лит., 1958. – 404 с.



**СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ**

1. Barnes P. Collected Plays / P. Barnes. – London : Heinemann Educational Books Ltd., 1981. – 468 p.
2. Bond E. Narrow Road to the Deep North / E. Bond // Modern English Drama. – Moscow : Raduga Publishers, 1984. – P. 275-335.
3. Coward N. Plays / N. Coward. – London : Eyre Methuen Ltd., 1980. – Vol. 2. – 360 p.
4. Maugham W.S. Collected Plays / W.S. Maugham. – London : Windmill Press, 1952. – 310 p.
5. Pinter H. Old Times / H. Pinter // Modern English Drama. – Moscow : Raduga Publishers, 1984. – P. 336-381.
6. Priestley J.B. Time and the Conways and other Plays / J.B. Priestley. – London : Penguin Books, 1977. – 302 p.
7. Storey D. The Restoration of Arnold Middleton / D. Storey // Modern English Drama. – Moscow : Raduga Publishers, 1984. – P. 158-274.
8. Thompson E. On Golden Pond / E. Thompson. – New York : New American Library, 1981. – 191 p.
9. Wesker A. Plays / A. Wesker. – London : Penguin Books, 1980. – 266 p.

УДК 378.663.015.3

**ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ  
В УМОВАХ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО  
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ УКРАЇНИ***Бондаренко В.В., канд. пед. наук (Харків)*

У статті досліджуються проблеми педагогічного спілкування у системі вищих технічних навчальних закладів освіти України, оскільки ефективність навчального процесу у ВНЗ залежить не лише від педагогічних здібностей викладача, а й від його комунікативних умінь і навичок.

**Ключові слова:** педагогічне спілкування, одиниця педагогічного спілкування, комунікативний акт, комунікативне завдання, стиль спілкування.

**Бондаренко В.В. Особенности педагогического общения в условиях высшего технического учебного заведения Украины.** В статье исследуются проблемы педагогического общения в системе высших технических учебных заведений образования Украины, поскольку эффективность учебного

процесса в вузе зависит не только от педагогических способностей преподавателя, но и от его коммуникативных умений и навыков.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, единица педагогического общения, коммуникативный акт, коммуникативное задание, стиль общения.

**Bondarenko V.V. Peculiarities of Pedagogical Communication in the System of Ukrainian Technical Universities.** The article deals with the problems of pedagogical communication in the system of Ukrainian technical universities so far as the efficiency of university training depends on the pedagogical abilities as well as the communicative skills of a teacher.

**Key words:** pedagogical communication, pedagogical communication unit, communicative act, communicative task, communicative style.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Завдання сучасної системи вищої технічної освіти України зазнали певних змін, що стосуються, у першу чергу, переорієнтації кінцевих результатів своєї професійної діяльності. На перший план сьогодні вже вийшла не підготовка висококваліфікованого інженера, який досконало володіє набором фахових знань, а підготовка різносторонньо розвиненої конкурентоздатної на ринку праці особистості. Під різносторонньо розвиненою особистістю сучасного випускника вищого технічного навчального закладу ми розуміємо людину, яка, окрім інженерної підготовки, досконало володіє комунікативними та управлінськими, психолого-педагогічними та економічними, екологічними та етико-естетичними і т.д. знаннями, навичками та уміннями. Сучасний інженер – це не “довідник” з точних наук чи “технар” з обмеженим колом інтересів і знань, це високоосвічена людина, яка в будь-якій ситуації здатна спілкуватись не лише на вузькопрофесійні, а й на будь-які загальнокультурні, чи загальнолюдські теми. Але, щоб досягти такого результату, кожному викладачеві технічного ВНЗ потрібно відповідати вимогам аксіоми: високопрофесійного фахівця може підготувати тільки високопрофесійний фахівець. А високопрофесійний фахівець – це людина, яка не тільки досконало знає предмет, що викладає, а й людина яка може й уміє передати свої знання, донести їх до тих, кого вона навчає. І тут на перший план виступає одна з найголовніших проблем сучасної вищої технічної школи – проблема педагогічного спілкування викладача технічних дисциплін зі студентом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** У вітчизняній педагогічній теорії та практиці дослідження даної проблеми починали такі видатні педагоги, як А.С. Макаренко та В.О. Сухомлинський.

Сьогодні теорія та практика педагогічного спілкування отримала подальшого розвитку в роботах Ш.О. Амонашвілі, І.О. Зимньої, І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, Г.М. Сагач, С.О. Сисоєвої та інших вчених.

Питання педагогічного спілкування вивчали такі зарубіжні вчені, як Г. Баннер, П. Екман, Б. Скіннер, В. Фрізен та інші.

**Формулювання мети статті.** Завданням статті є вивчення проблем педагогічного спілкування у системі вищих технічних навчальних закладів України, оскільки ефективність навчального процесу у ВНЗ залежить не лише від педагогічних здібностей викладача, а й від його комунікативних умінь і навичок.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Комунікаційні здібності учасників освітнього процесу формуються у спілкуванні та закріплюються у структурі особистості як своєрідна життєва позиція [2: 226]. Рівень досягнення взаєморозуміння між тими, хто спілкується, значною мірою залежить від якості їхньої мови. Взаєморозуміння є можливим за умови використання знакових кодів однієї мови та однакового їх смислового навантаження. Цьому сприяє літературна мова, нормативність якої – запорука поглиблення контактів між людьми. Порушення власне мовних закономірностей та основ мовного етикету створює перешкоди на шляху встановлення психологічного контакту, що є важливим чинником продуктивної професійної діяльності [1: 4]. Головною структурною одиницею педагогічного спілкування є комунікативний акт – ситуація побудови мовного висловлювання одним з партнерів по спілкуванню й одночасного сприйняття та смислового опрацювання цього висловлювання іншим партнером. Таким чином, комунікативний акт являє собою двобічну взаємодію. Педагогічне спілкування реалізується в комунікативному акті того, хто говорить і того, хто слухає, де в обох ролях по черзі виступають викладач і студент. Кожний із партнерів по спілкуванню ставить перед собою конкретне комунікативне завдання, що вирішується через посередництво комунікативного акту. Комунікативне завдання – це мета, на досягнення якої спрямовані різноманітні дії, що реалізуються у процесі

спілкування. При постановці комунікативного завдання викладачу необхідно враховувати педагогічне завдання, наявний рівень педагогічного спілкування студентів і групи, індивідуальні особливості студентів і власні індивідуальні особливості.

З позиції викладача можна виділити такі групи комунікативних завдань:

- передача інформації;
- запит інформації;
- спонукання студента до дії;
- ставлення до дій студента.

Презентація інформації викладачем найчастіше реалізується через доказ, пояснення та переконання. Для молодих викладачів це є не завжди простим завданням, адже постановці та вирішенню таких комунікативних завдань їх ніхто не вчив.

Система вузівського педагогічного спілкування на рівні системи “викладач – студент” якісно різниться від шкільної самим фактом їх прилучення до спільної професії, а це значною мірою сприяє зняттю вікового бар’єру, який заважає плідній спільній діяльності.

Педагогічне спілкування відбувається в межах суб’єкт-суб’єктної (міжособистісної) взаємодії викладача та студента й має безпосередній вплив на якість навчального процесу у вищому навчальному закладі. Організатором педагогічного спілкування в навчальному процесі, зазвичай, виступає педагог, і від його комунікативної компетенції значною мірою залежить результат роботи з навчання студентів. Незважаючи на актуальність проблеми фахового педагогічного спілкування, у сучасній науковій теорії та практиці, як правило, досліджуються лише її окремі аспекти. Окремо слід зазначити, що більше уваги цій проблемі приділяють учені-мовознавці, такі як М.С. Вашуленко, Г.М. Кацавець, Л.М. Паламар, Г.М. Сагач, С.В. Шевчук.

Педагогічне спілкування є головним засобом вирішення навчальних завдань, в якому педагог виступає одночасно в кількох “іпостасях”: безпосередньо взаємодіє зі студентом, тримає під контролем дії студента та свої власні з точки зору їх відповідності завданням навчального процесу (рефлексія), слідкує за доцільністю змістовного наповнення комунікативного процесу (раціональність). А це, у свою чергу, впливає на особистісні якості педагога, зокрема на ті, що реалізуються у процесі педагогічного спілкування.

Викладача із значним педагогічним стажем роботи завжди можна пізнати саме за цими поведінковими та мовними ознаками: особливий тон (повчальний, вимогливий, владний), категоричність у висловлюванні власної думки, нав'язування власної точки зору, оціночна мімікрія. Усі ці якості є результатом тривалої рольової взаємодії, в якій педагог виступає як домінуюча особистість із правом контролю й оцінки. Слід зазначити, що такий підхід та характеристика педагогічного спілкування більш притаманні шкільним вчителям, оскільки у вищому навчальному закладі педагог і студент скоріше партнери з навчального процесу й функція педагога зводиться до функцій “порадника” чи “коментатора”.

У науковій літературі під “педагогічним спілкуванням” розуміють багатоплановий процес організації, налагодження та розвитку комунікації, взаємодії та взаєморозуміння між викладачем і студентом, які безпосередньо пов'язані з метою та змістом їх спільної навчальної діяльності. Його основними ознаками є соціально-психологічна взаємодія педагога та студента, обмін предметною інформацією, виховний вплив, організація взаємовідносин, наявність комунікативних засобів. Таким чином, спілкування у професійній поведінці викладача ВНЗ виступає засобом, умовою та формою вирішення освітніх завдань, а його основою є педагогічне завдання, що стоїть перед викладачем.

Окремо слід охарактеризувати дидактичне спілкування. Дидактичне спілкування – це специфічна складова педагогічного спілкування (комунікації), що безпосередньо притаманна аудиторному навчальному процесу. Воно, перш за все, пов'язане із значною питомою вагою змістовної взаємодії (переважно спілкування відбувається в аудиторії), а по-друге, із цілеспрямованим розвитком особистості студента [3: 63-64]. Метою дидактичного спілкування є передача інформації, спонукання студентів до дій, спрямованих на сприйняття та переосмислення інформації, збудження емоційно-ціннісної реакції на отриману інформацію та організація самостійної навчальної діяльності студентів.

Вибір системи дій залежить від конкретної навчальної ситуації, характеру стосунків, що склалися між викладачем і студентом, педагогічного досвіду викладача, мотиваційної готовності студента до навчання й індивідуального стилю взаємодії викладача та студента.

Оскільки одним з показників комунікації є стиль спілкування, зупинимось на ньому детальніше. Стиль спілкування, що задає викладач, значною мірою впливає на стосунки викладача та студента і, як наслідок, його ставлення до навчальної дисципліни, що викладає даний педагог. Окрім того стиль спілкування викладача характеризує його як професіонала з точки зору його комунікативних можливостей, характеру його взаємостосунків зі студентами, його творчу індивідуальність, здатність враховувати психологічні особливості студентів, мотиваційну готовність до педагогічної діяльності, емпатію тощо. Стиль спілкування задає дистанцію між викладачем і студентом, що безпосередньо впливає на результати педагогічної діяльності: надто велика дистанція між викладачем і студентом призводить до того, що студенти бояться звертатись до нього за роз'ясненнями, приховують своє нерозуміння викладеного матеріалу; надто близька відстань призводить до неформальних стосунків між викладачем і студентом, що призводить до необов'язковості й небажання глибокого засвоєння навчального матеріалу. Окремо слід відзначити конфліктність викладача, яка найбільш негативно відбивається на стосунках викладача та студента й обов'язково призводить до ігнорування, навіть справедливих, вимог викладача і, як наслідок, небажання взагалі знати предмет, що викладає цей педагог. Так само негативно позначається на результатах навчального процесу й необ'єктивність викладача до студента, адже неадекватно занижена оцінка його здібностей і знань, нетактовність у спілкуванні можуть призвести до глибокої емоційної травми. А це, у свою чергу, позначиться на подальшій професійній діяльності цього фахівця після закінчення ВНЗ – звертання до відповідних знань може бути психологічно заблокованим або можлива актуалізація слідів минулих переживань.

На формування особистого стилю спілкування у ВНЗ головним чином впливають два фактори: взаємостосунки “ведений – ведучий” та форми їхньої співпраці. Саме навколо цих факторів і вибудовується та особлива емоційна продуктивність, що притаманна системі вищої освіти. Без усвідомлення партнерства викладачеві дуже важко мотивувати студента (підтримати мотивацію) до вивчення даної навчальної дисципліни, залучити його до самостійної роботи, прищепити йому повагу до обраної професії.

Основними вимогами до особистого стилю викладача ВНЗ ми вважаємо:

- уміння побудувати, за допомогою мовних прийомів, атмосферу співпраці і партнерства;
- уміння сформувати дух корпоративності та професійної спільності;
- уміння будувати процес спілкування на рівних: колега з колегою, доросла людина з дорослою людиною;
- уміння ненав'язливо спрямовувати виховний процес на формування майбутнього високорозвинутого й висококультурного фахівця (без будь-якого авторитарного впливу).

Формування такого особистого стилю спілкування ускладнюється характерним для вищого навчального закладу протиріччям: наука й викладання спрямовані в об'їх. Проте з відцентрових вони мають перетворитися на доцентрові сили, лише за такої умови можливо побудувати ефективний навчальний процес. Тільки сполучення наукової та педагогічної діяльності є основною ланкою в соціально-психологічній структурі педагогічного спілкування.

Досягти такого сполучення зовсім не просто, особливо молодим викладачам спеціальних фахових дисциплін і пов'язано це з тим, що сьогодні жодний навчальний заклад в Україні не готує викладачів спеціальних (технічних) дисциплін до педагогічної діяльності. Адже хто сьогодні стає такими викладачами – колишні студенти-відмінники, які пізнали навчальний процес, знаходячись “по студентський бік” парти. Так, вони прослухали курс “Основи педагогіки та психології”, що становить 36 годин аудиторних занять (18 годин – лекції, 18 годин – практика). Може хтось з них прослухав курс “Риторика”. Вони володіють знаннями з дисципліни, яку викладають. Чи може бути достатнім такий “обсяг” педагогічних знань для вільного, позбавленого вікових комплексів, спілкування з аудиторією, яка не на багато молодша від самого викладача.

Окрім того, дослідження з педагогіки вищої школи свідчать про те, що й сам студент, після вступу до ВНЗ, не одразу усвідомлює себе як студент. Спочатку в нього йде процес адаптації до нових форм навчальної діяльності, не кожний може легко пристосуватися до нових умов. Адже за одинадцять років навчання в школі вони звикли до інших умов отримання знань (види та форми навчальних занять,

умови навчального процесу, самостійність, відповідальність, відірваність від батьків, нові побутові умови тощо). Саме на цьому етапі дуже важливо вміти побудувати правильну систему взаємостосунків студентів-першокурсників і професорсько-викладацького складу ВНЗ.

Усі ці особливості висувають певні вимоги до психологічного клімату в усіх ланках ВНЗ (від студентської групи, загальної чи спеціальної кафедри до ВНЗ у цілому), що реалізуються, у першу чергу, через спілкування. Це накладає певні обов'язки на кожного викладача навчального закладу освіти: сформувати власний індивідуальний стиль спілкування зі студентами через розвиток творчої індивідуальності кожного педагога.

**Висновки.** Педагогічне спілкування у системі вищих технічних навчальних закладів України ґрунтується на великій кількості наукових і методичних досліджень видатних українських і зарубіжних учених і педагогів, оскільки ефективність навчального процесу у ВНЗ прямо залежить від комунікативних умінь і навичок професорсько-викладацького складу. Але, як показує практика, у сучасній науковій теорії та практиці ще й досі відсутні системологічні підходи в її дослідженні, а дослідженими залишаються лише окремі аспекти зазначеного питання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Барановська Л.В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л.В. Барановська. – Київ, 2005. – 43 с.
2. Ніколенко Л.М. Сутність комунікаційного потенціалу особистості як педагогічного феномену / Л.М. Ніколенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 20 (73). – С. 222-228.
3. Постников П.Г. Профессиональное поведение учителя: психолого-педагогический анализ / П.Г. Постников // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 61-66.



УДК 378.147.091.64:811.161.1'243

**ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ  
НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА  
З НАУКОВОГО СТИЛЮ МОВЛЕННЯ  
ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬОГО  
ПРОФІЛЮ ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ**

*Варава С.В. (Харків)*

У статті розглядаються питання викладання наукового стилю мовлення іноземним студентам художнього профілю навчання на підготовчих факультетах ВНЗ України. Презентовано особливості навчання фахового мовлення на прикладі створення навчального посібника з наукового стилю мовлення для студентів даної категорії.

**Ключові слова:** навчальний посібник, науковий стиль мовлення, фахове мовлення, іноземні студенти, підготовчі факультети, художній профіль навчання, науковий стиль мовлення.

**Варава С. В. Лингвистические особенности учебного пособия по научному стилю речи для иностранных студентов художественного профиля обучения подготовительных факультетов вузов.** В статье рассматриваются вопросы преподавания научного стиля речи иностранным студентам художественного профиля обучения на подготовительных факультетах вузов Украины. Демонстрируются особенности преподавания языка профессионального общения на примере создания учебного пособия по научному стилю речи для студентов данной категории.

**Ключевые слова:** учебное пособие, научный стиль речи, язык профессионального общения, иностранные студенты, подготовительные факультеты, художественный профиль обучения.

**Varava S. V. Linguistic Peculiarities of a Manual on the Scientific Style of Speech for Foreign Students Specialized in Art and Design at Preparatory Departments.** The article deals with teaching the scientific style of speech to foreign students specialized in art and design at preparatory departments. The peculiarities of professionally-oriented language training are demonstrated by the example of creating the manual on the scientific style of speech for the students in question.

**Key words:** manual, scientific style of speech, professionally-oriented language training, foreign students, preparatory departments, art and design specialization.

Відомо, що навчання мови спеціальності відіграє велику роль у практиці викладання російської мови іноземним студентам, тому що рівень володіння російською мовою багато в чому визначає якість професійної підготовки студентів. Основною метою навчання російської мови іноземців є забезпечення їх активної участі в навчальному процесі. Практичне володіння мовою спеціальності необхідно студентам з метою слухання лекцій, читання спеціальної літератури, під час усних виступів на семінарах, колоквіумах, складання заліків, іспитів та ін. [5; 9]. На заняттях із мови спеціальності студенти повинні отримати необхідні початкові навички конспектування лекцій, перекладу спеціальної літератури з російської мови на рідну, складання рефератів, доповідей і т.д. Таким чином, мета занять із мови спеціальності – допомогти студентам опанувати науковий стиль мовлення, зокрема – мову спеціальності, що є необхідною умовою успішного оволодіння студентами їхньою майбутньою професією [5: 15-16]. У зв'язку з цим у навчальних посібниках з наукового стилю мовлення мають бути відображені, з одного боку, загальні особливості наукового стилю мовлення (у тому числі особливості синтаксису наукових текстів), а з іншого – специфіка мови спеціальності кожної конкретної категорії студентів (включаючи терміносистему даної спеціальності).

Отже, **мета** статті – розглянути особливості викладання фахової мови іноземним студентам на прикладі створення навчального посібника з наукового стилю мовлення для іноземних студентів, що мають навчатися за спеціальністю “Образотворче мистецтво та дизайн”. Даний навчальний посібник має бути орієнтований, з одного боку, на вивчення текстів, що базуються на спеціальній терміносистемі (образотворче мистецтво), а з іншого, – на вивчення загальних закономірностей синтаксичної організації наукових текстів. Отже, метою посібника є надати іноземним студентам лексичний мінімум, необхідний для занять на першому курсі ВНЗ художнього профілю, ознайомити їх з типовими синтаксичними конструкціями, які притаманні як загальнонауковому стилю мовлення, так і мові майбутньої професії, навчити початковим навичкам використання цих моделей при аудіюванні й конспектуванні лекцій за фахом, під час підготовки відповідей на семінарах, заліках, іспитах, а також з метою спілкування з українськими студентами та читання підручників і спеціальної літератури.

Теоретичною базою розробки навчального посібника з наукового стилю мовлення для будь-якого профілю навчання (у нашому випадку – для студентів художнього профілю) є методологія створення посібників навчання фахової мови іноземних студентів [2–10].

Під час створення навчальних посібників цього типу завжди велику увагу приділяють специфічним рисам наукового стилю мовлення. Як відомо, серед важливих ознак стилю наукової літератури виділяють точність інформації, що передається, максимально інформативний характер, строгу логічну послідовність викладу, відсутність активного суб'єкту дії, семантичну ясність й однозначність [1: 11]. Це повинно бути враховано під час створення посібника з наукового стилю мовлення для іноземних студентів підготовчих факультетів ВНЗ України художнього профілю навчання.

Наприклад, як одну з особливостей наукової мови виділяють абстрагованість й узагальненість [7: 18]. У зв'язку з цим у текстах, які надано в посібнику, має бути присутня велика кількість абстрактної лексики; у завданнях лексико-граматичного типу велику увагу треба приділяти віддієслівним іменникам (творенню та вживанню), трансформації дієслівних словосполучень в іменні і навпаки. Віддієслівні іменники не передають категорій, специфічних для вираження ряду характеристик дії (час, вид, особа, спосіб дії та ін.). Вони надають дії понятійний зміст, тільки називаючи її. Позначення дії як поняття відповідає абстрактно-узагальненому характеру наукового викладу.

Узагальнений позачасовий характер наукового стилю мовлення відображений також на синтаксичному рівні – зокрема, у формі присудка. Часто вживаним є складений іменний присудок зі зв'язками *“быть, являются, называются, представляют собой, становится / стать”* та деякими іншими (наприклад, *“Цвет является главным изобразительным средством в живописи”*; *“Эскизом называется предварительный рисунок, который делают в начале создания картины”*; *“Самостоятельным видом искусства рисунок стал в конце XV века”*).

На синтаксичному рівні також поширені речення, зі структури яких виключено суб'єкт:

– узагальнено-особові речення з присудком, який виражено дієсловом першої особи множини теперішнього або майбутнього часу

*“Сначала выбираем тему пейзажа”; “Чтобы получить розовый цвет, смешаем красную гуашь с белой”*);

– неозначено-особові речення з присудком, який виражено формою третьої особи множини теперішнього часу або формою множини минулого часу (*“Тон передают штриховкой, тушевкой, окраской”; “В XIV веке начали использовать тон, чтобы передать объем изображаемого предмета”*);

– безособові речення (*“Лист бумаги нужно зарисовывать равномерно”; “Мягким карандашом хорошо рисовать живые объекты”; “Стирать резинкой лучше на плотной гладкой бумаге”*).

У науковій мові такі речення виражають дію узагальненої сукупності осіб, конкретно позначення яких не є важливим під час передачі актуального змісту. Суб’єкт, який передбачається, характеризується узагальненістю, а не невідомістю та невизначеністю.

З метою досягнення об’єктивної узагальненості й абстрагованості без вказівки на суб’єкт дії часто вживають пасивні звороти. Тому в посібнику велику увагу треба приділяти активним і пасивним конструкціям (*“Графикой часто называют все, что нарисовано на бумаге”; “Рисунок раскрашен акварелью”; “Акварель разводится водой”*).

Крім того, в посібнику велику увагу має бути приділено складним (особливо складнопідрядним) реченням. Це пояснюється тим, що підрядні конструкції виражають складні причинні, умовні, наслідкові та інші відносини, отже, в складнопідрядних реченнях обидві частини складного речення тісніше пов’язані між собою, ніж в складносурядних реченнях (*“Чтобы изучить мир искусства, чтобы понять изобразительное искусство, нужно знать его язык”; “Когда художник соединяет три простых жанра, он получает новый жанр – сюжетную картину”; “Этюды передают общее состояние природы в тот момент, когда ее наблюдает художник, поэтому в них не рисуют мелких деталей”*).

Науковій мові притаманна економія мовних засобів, компактність вираження, стислість висловлювання при збереженні максимуму інформації, так звана синтаксична компресія. Компресія виражається конструкціями, в яких багато іменників у родовому відмінку,

дієприслівників й прислівникових зворотів, тому великі граматичні блоки в навчальному посібнику даного типу мають бути присвячені безприйменниковим іменним словосполученням із залежним словом у формі родового відмінка (“*предмет изображения, поворот головы, создание рисунка*”), а також уживанню дієприкметників і дієприслівників.

До характерних стильових рис наукового стилю мовлення відносять також логічність викладення матеріалу, причому логічність експліцитно виражена й підкреслюється за допомогою спеціальних засобів [7: 18]. Тексти, які наводяться в посібнику, повинні характеризуватися змістовною, логічною і композиційною зв'язністю. Структура текстів має бути прозорою й логічною. У тексті має бути сформульована головна тема, яка логічно розподіляється на підтеми. У цьому випадку студент зможе легко скласти план тексту, який надалі буде опорою репродукування тексту, що вивчається.

Науковому стилю мовлення також притаманна точність, що розуміється як однозначність, недвозначність передачі інформації, та стислість, тобто збільшення кількості інформації на одиницю плану вираження [7: 18]. Отже, тексти мають бути насичені великою кількістю визначень основних термінів і понять, включаючи власне терміни і терміновані слова загальнолітературного стилю мовлення. Відомо, що терміни є найбільш інформативною частиною словникового складу текстів, але кількісно становлять порівняно невелику частину лексичного наповнення текстів. Введення й використання великого числа власне термінів – лише одна, та не найважливіша, з відмінних ознак мови наукових творів [9: 34]. Тому є важливим уведення в активний лексичний запас студентів великої кількості термінованих слів і словосполучень загальнолітературної мови, які в наукових текстах втрачають частину своїх лексичних значень, скорочують свій семантичний склад, передають зміст наукових понять і перетворюються в наукові терміни. Під час використання повсякденної лексики в науковому контексті відбувається звуження її семантичного поля, звільнення від частини наявних значень, іноді виникнення нових значень. Слово (або сполучення слів) лише тоді перетворюється в науковий термін, коли воно супроводжується певним обмеженням, яке лінгвісти називають спеціалізацією [9: 35]. Так, серед власне художніх термінів, можна назвати: “*визирование, ракурс, освещенность, разбел,*

*светлота, хроматические цвета, ахроматические цвета*” та деякі інші; серед термінованих слів і словосполучень: “*нюанс (небольшое изменение цвета или тона), свет (светлое место на изображаемом предмете условно называют светом), воздушная перспектива, теплые тона, цветовой круг, рисование по представлению, рисование с натуры*” і т. д.

Таким чином, при створенні наукового посібника з наукового стилю мовлення для іноземних студентів, які вивчають російську мову на підготовчих факультетах ВНЗ України і надалі будуть продовжувати навчання у ВНЗ художнього профілю, треба відобразити характерні стильові риси наукового стилю мовлення, а також сформувані в іноземців основу необхідної терміносистеми образотворчого мистецтва.

З цією метою, з одного боку, в граматичних блоках велику увагу треба приділяти основним дієслівним та синтаксичним конструкціям наукового стилю мовлення, пропонувати завдання на трансформацію дієслівних словосполучень в іменникові, речень – в синонімічні, активних конструкцій – в пасивні, а пасивних – в активні, речень з прислівниковими й дієприслівниковими зворотами – в складні речення; побудову фраз з опорою на базову модель і т. д. Окремі граматичні блоки слід присвятити найбільш важким граматичним темам, які студенти вивчають у базовому курсі російської мови, але в даному посібнику ці теми повинні бути презентовані на матеріалі мови спеціальності (утворення дієприкметників і дієприслівників, ступенів порівняння прикметників і прислівників, трансформація активних і пасивних конструкцій, а також складні речення).

З іншого боку, тексти, які включено до посібника, мають бути наповнені лексичними одиницями та граматичними конструкціями, які є предметом вивчення в даний момент. Вони повинні бути відібрані з урахуванням програми майбутньої спеціальності студентів, насичені спеціальною лексикою, яка буде необхідною студентам для подальшого вивчення навчальних курсів “Графіка” та “Живопис”, та дозволяти не тільки формувати елементарні навички роботи з текстом, але й створювати необхідний для цієї спеціальності культурний фон. Це зумовлює тематику текстів, наприклад, основні види і жанри малюнка, процеси й засоби створення малюнка; знайомство з матеріалами та інструментами митця, основними образотворчими засобами, характеристиками предмета зображення;

види графіки та живопису. Майже всі з них можна кваліфікувати як тексти-описи: деякі з них є описами наукових понять, інші – описами-класифікаціями.

**Як перспективи подальшого дослідження** потрібно виділити необхідність розробки повного списку метатем, які є характерними для наукового стилю мовлення, специфічного для даної категорії студентів (художній профіль навчання). На сьогоднішній день є цікавою та залишається незавершеною подальша робота зі складання необхідного іноземним студентам підготовчих факультетів художнього профілю навчання лексичного мінімуму.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Адамцова Л. К некоторым лингвостилистическим особенностям языка научно-технических текстов / Л. Адамцова // Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания /: материалы VII конгресса МАПРЯЛ. – Прага, 1990. – С. 10-13.
2. Богатырева И.В. Специфика отбора и организации учебного материала по научному стилю речи (I сертификационный уровень, гуманитарный профиль) / И.В. Богатырева, В.И. Полянская // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного ; под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. – М. : РУДН, 2002. – С. 212-222.
3. Вишнякова Т.А. Обучение русскому языку студентов-нефилологов / Т.А. Вишнякова.– М. : Рус. яз., 1980. – 152 с.
4. Вишнякова Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилолога / Т.А. Вишнякова. – М. : Рус. яз., 1982. – 126 с.
5. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности / Л.П. Клобукова. – М. : МГУ, 1987. – 80 с.
6. Кутузова Г.И. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов / Г.И. Кутузова. – СПб. : Изд-во политех. ун-та, 2008. – 378 с.
7. Лариохина Н.М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений / Н.М. Лариохина.– М. : Рус. яз., 1989. – 160 с.
8. Метс Н.А. Особенности синтаксиса научного стиля речи и проблемы обучения иностранных учащихся / Н.А. Метс. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1979. – 54 с.
9. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. – М. : Рус. яз., 1985. – 128 с.
10. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. – М. : Рус. яз., 1988. – 176 с.

УДК 811.161

## **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ НАФТОГАЗОВОГО НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІННОВАЦІЙНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ**

*Венгриянюк М.І., канд. філол. наук,  
Веселовська Н.В.,  
Сахній М.П., канд. пед. наук,  
Вовчук А.Я. (Івано-Франківськ)*

У статті розглядається актуальність і перспективи використання інноваційних технологій навчання у процесі вивчення дисципліни “Українська мова як іноземна” студентами-іноземцями нафтогазового напрямку підготовки.

**Ключові слова:** інноваційні технології навчання, комунікативна компетенція, медіатека, мультимедійні засоби, Центр дистанційного навчання ІФНТУНГ.

**Венгриянюк М.И., Веселовская Н.В., Сахний М.П., Вовчук А.Я. Формирование коммуникативной компетенции студентов-иностранцев нефтегазового направления с помощью инновационных информационных технологий обучения.** В статье рассматривается актуальность и перспективы использования инновационных технологий обучения в процессе изучения дисциплины “Украинский язык как иностранный” студентами-иностранцами нефтегазового направления.

**Ключевые слова:** инновационные технологии обучения, коммуникативная компетенция, медиатека, мультимедийные средства, Центр дистанционного обучения ИФНТУНГ.

**Vengrynyuk M.I, Veselovska N.V, Sakhniy M.P, Vovchuk A.Ya. Communicative Competence Formation of Foreign Students Specialized in Oil and Gas Field by Means of Innovative Training IT.** The currency and prospects of the usage of innovative training IT in the process of learning the discipline “Ukrainian as a foreign language ” by foreign students specialized in oil and gas field are demonstrated in the article.

**Key words:** innovation training IT, communicative competence, mediafolder, multimedia means, Center of distance training IFNTUOG.



Одним із важливих завдань сучасної лінгводидактики є забезпечення належної мовно-фахової підготовки іноземних студентів різних спеціальностей вищих навчальних закладів України, зокрема нафтогазового профілю. Використання інноваційних технологій (інтерактивне навчання, мультимедійні та мережеві технології, технології індивідуалізації процесу навчання тощо) – важливий атрибут методично продуманого та якісного навчання. Вони є важливою складовою частиною навчально-методичного комплексу дисципліни “Українська мова як іноземна”.

**Мета статті:** дати всебічний і ґрунтовний аналіз особливостей використання інноваційних технологій навчання у процесі формування комунікативної компетенції студентів-іноземців нафтогазового напрямку підготовки.

Для розв’язання поставленої мети необхідно виконати такі **завдання:**

1. Розкрити актуальність, зміст та перспективи використання інноваційних технологій навчання у процесі вивчення дисципліни “Українська мова як іноземна” студентами технічного профілю, зокрема нафтогазового напрямку підготовки.

2. Описати досвід використання інноваційних технологій навчання в Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу (далі ІФНТУНГ).

Дослідження інноваційних технологій навчання було предметом розгляду таких науковців, як О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, І. Захарова, О. Зубенко, В. Кухаренко, С. Медведєва, Б. Шуневич, Н. Юсуфбекова та ін.

Проблеми використання інноваційних технологій під час викладання іноземних мов розглядали О. Андрущенко, І. Дівакова, О. Коваленко, Є. Можар, Л. Олійник, М. Папагутіна, І. Серповська та ін.

Інноваційні технології викладання іноземних мов, як зазначає І. Дівакова, передбачають поєднання інтерактивних методів викладання з використанням технічних засобів навчання (комп’ютерних та мультимедійних, мережі Internet) для контролю знань, зберігання і використання навчальних матеріалів. Таке поєднання визначає сутність сучасних технологій навчання і визначає найраціональніший спосіб досягнення навчальної мети [2].

М. Папагутіна, І. Серповська виокремлюють такі інноваційні

технології для викладання іноземної мови: розвивальне і проблемне навчання, проектування, рівнева диференціація, тестова система, ігрове навчання, заглиблення в іншомовну культуру, навчання за допомогою співробітництва, інформаційно-комунікаційні технології. При цьому, як зазначають дослідниці, інформаційно-комунікаційні технології є потужним засобом навчання, контролю і управління навчальним процесом [4].

О. Андрущенко, розглядаючи питання щодо використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов, виділяє такі позитивні моменти його впровадження: мотивує навчання; дає можливість викладачеві застосовувати індивідуальний підхід; сприяє розвитку самостійності студентів, спонукає користуватися інформацією, що безпосередньо стосується їхнього особистого чи професійного життя; підвищує поінформованість щодо інших мов та культур; завдяки наявності різноманітних типів текстів підвищує мовні компетенції; забезпечує сучасний матеріал, що відповідає інтересам і потребам студентів; пропонує автентичний і актуальний матеріал.

Роботу студентів при вивченні іноземної мови у навчальному закладі з використанням інформаційних технологій дослідник пропонує організувати як систему виконання індивідуальних завдань на основі застосування інформаційних технологій; поточної атестації за допомогою електронного тестування; використання Інтернет-ресурсів, освітніх сайтів та автоматизованих навчальних програмних засобів [1].

На нашу думку, висвітлюючи питання інноваційних інформаційних технологій навчання, варто наголошувати насамперед на їх практичній значущості. Заняття з використанням інноваційних технологій мають такі переваги:

- оптимізують аудиторну і самостійну роботу, сприяючи раціоналізації навчального процесу;
- дозволяють студентам використовувати усі можливі ресурси здобуття знань;
- урізноманітнюють форми проведення занять;
- забезпечують автоматизацію системи контролю, оцінки та корекції знань студентів.

Досвід викладання дисципліни “Українська мова як іноземна” в ІФНТУНГ свідчить, що на перший курс університету вступають

студенти з різним ступенем знання української мови і відповідно з різним ступенем комунікативної компетентності (під поняттям “комунікативна компетентність” розуміємо здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування, зокрема в умовах професійної комунікації):

- іноземні громадяни, що пройшли курс вивчення української мови на довузівському підготовчому відділенні;
- іноземні громадяни, що пройшли курс вивчення російської мови на довузівському підготовчому відділенні;
- іноземні громадяни, які виростили в україномовній сім’ї і більшою чи меншою мірою володіють українською мовою;
- іноземні громадяни, для яких рідною є російська мова (при цьому українською мовою вони або зовсім не володіють, або володіють частково);
- іноземні громадяни, які більшою чи меншою мірою володіють російською мовою паралельно з рідною мовою (наприклад, туркмени, узбеки, азербайджанці).

Різний ступінь знання української мови та сформованості комунікативної компетенції вимагає посиленої уваги до індивідуалізації навчання студентів. І ось тут на допомогу приходять інноваційні інформаційні технології. Вони дають змогу студентові ґрунтовніше засвоїти навчальний матеріал, систематизувати і узагальнити вивчені теми, раціонально використати години, відведені на самостійну та індивідуальну роботу.

Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців за допомогою інноваційних технологій навчання в Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу відбувається насамперед шляхом використання потужних можливостей мультимедійних засобів. Завдяки інтеграції текстової, графічної, анімаційної, відео- і звукової інформації мультимедійні програмні засоби дають змогу імітувати складні реальні процеси, ситуації, візуалізувати абстрактну інформацію за рахунок динамічного представлення процесів. А це особливо важливо для студентів-іноземців нафтогазового напрямку підготовки. Як показує досвід, засвоєння складних технологічних процесів видобування нафти й газу, термінів нафтогазової справи зазвичай важко дається іноземному студентові,

а тому використання під час вивчення теми лише текстового і графічного матеріалу навчального посібника чи підручника є не завжди достатнім. Сучасні електронні посібники і підручники, у яких текстовий і графічний матеріал доповнений аудіо- і відеоматеріалами, відеоуроки – перспективний підхід у вирішенні проблеми ефективності навчання іноземних студентів.

У 2012 році викладачі кафедри теорії та практики перекладу ІФНТУНГ розпочали роботу над створенням електронного навчального посібника для студентів-іноземців напряму підготовки “Нафтогазова справа”. Коротко подамо інформацію про зміст та структуру навчального посібника. Він складається з трьох розділів, які спрямовані на те, щоб студенти-іноземці засвоїли базові правила граматики української мови, оволоділи нормами слововживання та навчилися застосовувати здобуті знання в конкретній комунікативній ситуації, зокрема в ситуації професійного спілкування.

Незважаючи на змістову і структурну єдність трьох розділів, кожний із них має певний тематичний і дидактичний акцент. Так, перший розділ спрямований на розвиток усного мовленнєвого потенціалу іноземного студента. Основне завдання цього розділу – допомогти іноземцям адаптуватися в іншомовному середовищі.

Другий розділ, який умовно можна назвати “системний”, знайомить студента-іноземця з основами лексико-семантичної та морфологічної організації української мови, дає йому уявлення про слово, його значення, будову, а також про ті складні структурно-сміслові відношення, у які можуть вступати слова (синонімія, омонімія, паронімія тощо).

Третій розділ представляє комплекс професійно-мовленнєвих блоків (18), кожен із яких спрямований на розвиток професійних комунікативних компетенцій студента. Навчальний матеріал, який входить до цього розділу, покликаний допомогти майбутнім фахівцям оволодіти термінологією нафтогазової сфери, опанувати лексико-граматичні особливості сучасного українського науково-технічного тексту.

Наведемо зразок побудови одного із тематичних розділів вказаного електронного посібника, зокрема “Професійне мовлення студента-іноземця”. До комплексу завдань для виконання, наприклад, входить:

1. Чітко повторити за диктором терміни нафтогазової галузі: *бурова лебідка, долото, зубці* тощо.
2. Подивитись відеозапис до тексту.

3. Прочитати текст. Виписати з тексту незрозумілі слова, з'ясувати за словником їх значення. 4. Дати письмові відповіді на запитання до тексту (запитання озвучує диктор).

Для впровадження у процес навчання вказаних мультимедійних засобів необхідний відповідний технічний супровід. Такі можливості в ІФНТУНГ надає Центр дистанційного навчання. Основне призначення Центру дистанційного навчання ІФНТУНГ – забезпечувати фахову підготовку студентів різних напрямів підготовки, які здобувають освіту дистанційно. Однак поряд із основним навантаженням Центр дистанційного навчання ІФНТУНГ виконує функції додаткового ресурсу з організації навчання студентів, які здобувають освіту стаціонарно.

Ресурси сайту Центру дистанційного навчання ІФНТУНГ дозволяють студентам працювати з потужною медіатекою, виконувати самостійну роботу, відправляти її на перевірку викладачеві, отримувати оцінки, фіксувати їх в електронному журналі.

Подамо, наприклад, алгоритм виконання студентом самостійної роботи.

1. Заходимо на сайт Центру дистанційного навчання ІФНТУНГ. Авторизуємось. Вводимо логін і пароль.

2. Переходимо за посиланням “Українська мова як іноземна”. З’являється перелік рубрик, зокрема: відомості про автора, навчальна програма, навчальний посібник, запитання викладачеві, аудиторна робота, самостійна робота.

3. У рубриці “Самостійна робота” переходимо за посиланням “Текст для самостійної роботи”. З’являється текст і завдання до нього (при цьому одним із завдань є опрацювати відео- й аудіоматеріал до друкованого тексту).

4. Виконуємо завдання, зберігаємо виконану роботу в текстовому редакторі Word. Повертаємося назад до меню.

5. У рубриці “Самостійна робота” переходимо за посиланням “Відправити роботу на перевірку”.

6. Натискаємо на кнопку “Вибрати файл”. Вказуємо адресу збереженого документа. Завантажуємо його.

7. Відправляємо виконану роботу на перевірку викладачеві.

Таким чином, інноваційні інформаційні технології навчання, інтенсифікуючи процес здобуття знань, модернізуючи форми

проведення занять є одним із необхідних складників для формування комунікативної компетенції студентів-іноземців нафтогазового напрямку підготовки.

**Перспективами** дослідження в даному напрямку є визначення комплексу найоптимальніших інноваційних технологій для вивчення дисципліни “Українська мова як іноземна” студентами-іноземцями нафтогазового напрямку підготовки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко О. Англomовне професійне спілкування з використанням ІТ / О. Андрущенко // Відкритий урок. – 2012. – № 1. – С. 56-60.
2. Інтерактивні технології навчання ; [авт.-упор. І. І. Дівакова]. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – С. 23-27.
3. Информатика: проблемы, методология, технологии : материалы XI Междунар. науч.-метод. конф. (Воронеж, 2011 г.). – Воронеж : ВГУ, 2011. – 480 с.
4. Папагутина М.А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам / М.А. Папагутина, И.И. Серповская // Проблемы и перспективы развития образования : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011). Т.1. – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 156-159.

УДК 811.161.2'42

## ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И УРОВНИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

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

Проблемы успешности межкультурного диалога тесно связаны с формированием межкультурной стратегической компетенции учащихся. В статье выделяются 4 основные уровни развития межкультурной стратегической компетенции. Рассматривается процесс формирования компетенции иностранных учащихся с учетом национальных методических традиций контингента.

**Ключевые слова:** межкультурный диалог, стратегическая компетенция, национальные методические традиции.

**Давер М.В. Проблеми міжкультурної комунікації та рівні міжкультурної стратегічної компетенції.** Проблеми успішності міжкультурного діалогу тісно пов'язані з формуванням міжкультурної стратегічної компетенції студентів. У статті виділяються 4 основні рівні розвитку міжкультурної стратегічної компетенції. Розглядається процес формування компетенції у іноземних студентів з урахуванням національних методичних традицій контингенту.

**Ключові слова:** міжкультурний діалог, стратегічна компетенція, національні методичні традиції.

**Daver M.V. Problems of Intercultural Communication and Levels of Intercultural Strategic Competence.** The problems of a successful intercultural dialogue are closely related to the development of the students' intercultural strategic competence. The article highlights four main levels of the development of intercultural strategic competence. The focus is on reviewing the formation of the competence of foreign students according to the national traditions of Teaching/Learning.

**Keywords:** intercultural dialogue, strategic competence, national traditions of Teaching/Learning.

**Постановка проблеми.** Потребности в активной межкультурной коммуникации обусловили внимание к взаимосвязанному преподаванию языка и культуры в современной лингводидактике. Большое внимание уделяют взаимосвязи языка и культуры американские методисты, рассматривающие эту проблему в аспекте национально-культурной маркированности когнитивных стилей и компетенций учащихся. Культурологические исследования Ребекки Оксфорд убедительно доказывают важность учета национальных лингвометодических традиций для формирования учебных и коммуникативных стратегий, определяющих успешность межкультурной коммуникации [7].

**Анализ последних исследований.** Идея о преподавании языка через культуру и культуры через язык активно развивается в современной российской лингводидактике [2; 3]. Данное направление не является совершенно новым в методике преподавания иностранных языков, однако под влиянием современной глобализации ему уделяется все большее внимание. Важнейшей задачей при взаимосвязанном обучении языку и культуре, с нашей точки зрения, является формирование межкультурной компетенции, поскольку

данная компетенция предполагает владение стратегиями, необходимыми для преодоления реально существующих или антиципируемых затруднений в процессе межкультурного общения. В личностно-ориентированном подходе формирование межкультурной компетенции рассматривается в связи с развитием личности учащегося, его способности и готовности принимать участие в диалоге культур.

В “Общеввропейских компетенциях” Совета Европы [1] межкультурная компетенция не выделяется в качестве самостоятельной способности, подлежащей формированию в ходе изучения языка. Однако знания и умения, входящие в данную компетенцию, включаются в раздел “Общих компетенций”. Это так называемые “декларативные знания”, то есть, общий объем необходимой учащемуся страноведческой информации.

В межкультурную компетенцию включаются такие умения и навыки, как способность соотносить свою собственную и иноязычную культуры, умение гибко использовать разнообразные стратегии для установления контакта с представителями других культур, умение выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культуры и эффективно устранять недопонимание и конфликтные ситуации, вызванные межкультурными различиями, умение преодолевать сформировавшиеся стереотипы [1: 101].

**Изложение основного материала.** Важнейшим методическим следствием более широкого подхода к рассматриваемой проблеме является вывод о том, что человек, обладающий развитой стратегической компетенцией, характеризуется более высокой степенью обучаемости в иноязычной среде, чем студент такого же когнитивного типа, не владеющий способами преодоления трудностей в общении и учении, не имеющий опыта их преодоления. В результате отсутствия достаточного набора компенсаторных и дискурсивных стратегий возможности этого последнего в коммуникации на новом языке и получении на нем информации очень ограничены. Следствием этого становится утрата одного из важнейших источников естественного обучения в языковой среде – усвоения языка в процессе общения с его носителями. А значит, важнейшей задачей преподавателя становится развитие необходимых для этого



стратегий. Если же стратегии достаточно развиты, учащийся вполне может обойтись имеющимся стратегическим набором.

Каждый языковой субъект обладает определенным базовым уровнем межкультурной стратегической компетенции, которая должна быть развита и усовершенствована в ходе изучения нового языка. Помимо потребностей школьного обучения, которые относятся к сфере формирования базовой (исходной для взрослых учащихся) межкультурной стратегической компетенции, мы выделяем 4 основных уровня целевой компетенции в зависимости от коммуникативных потребностей изучающих.

Это: 1) туристический уровень, 2) уровень трудовых мигрантов, 3) бизнес-уровень и 4) профессиональный уровень преподавателей и переводчиков.

Первый, так называемый “туристический” уровень, требует наименьшего уровня межкультурной стратегической компетенции и может быть близок к исходному. Он включает, помимо начальной стратегической компетенции, основанной на опыте межличностного общения, знание наиболее важных формул речевого и поведенческого этикета и наиболее общих и специфических паралингвистических особенностей общения населения страны, в которой туристы собираются провести непродолжительный период времени. Стратегии и умения, необходимые для успешного общения на туристическом уровне, вполне поддаются формированию в течение непродолжительного курсового изучения языка, а затем могут быть активизированы и усовершенствованы непосредственно в процессе межкультурного общения.

Второй уровень включает социолингвистический и стратегический тренинг рабочих мигрантов, обучающихся на языковых курсах перед отбытием на работу.

Реальность современной Молдовы требует подготовки работников, знающих языки и умеющих вступать в достаточно сложные межкультурные отношения в тех областях деятельности, которые востребованы в условиях современной международной конкуренции на рынке труда. Разумеется, при обучении в данной сфере, существует более насущная потребность в скорейшем овладении тем профессиональным “межъязыком”, который позволяет осуществить успешное общение в процессе выполнения трудовой

деятельности, чем в развитии межкультурного диалога, который должен обеспечиваться представителями администрации, способными решать задачи межкультурного посредничества. Но, тем не менее, и здесь существует потребность в повышении уровня межкультурной стратегической компетенции, связанной как с работой, так и с удовлетворением витальных потребностей. Рабочие–мигранты обычно настроены на практическое усвоение межкультурных знаний в языковой среде и придают более важное значение ситуативному изучению языка с учетом разного рода контактов, возможных конфликтов и социальных факторов. Более важное внимание к межкультурной коммуникации уделяется при работе иностранцев в сферах со значительным присутствием мигрантов из разных стран. В российском строительном секторе, например, необходимость вступления в межкультурную коммуникацию между людьми, принадлежащими к различным языковым и культурным общностям, достаточно очевидна.

Третий уровень межкультурной стратегической компетенции может быть обозначен как “бизнес-уровень”, который включает в себя языково-культурную подготовку бизнесменов, имеющих дело с иностранными партнерами. Потребность в межкультурной компетенции для бизнес-контактов действительно присутствует, хотя иногда и имплицитно, поскольку она является важнейшим средством повышения конкурентоспособности при общении с партнерами на мировых рынках. Необходимость не только усвоить иностранный язык, но и ознакомиться с культурными и психологическими особенностями его носителей, обусловлена реальными потребностями в продолжении и развитии международного сотрудничества. Материалы и учебные программы, вместе с образцами для обучения и сертификации в данной сфере не являются в их современном виде в достаточной степени адекватными потребностям обучения деловому общению с усилением компонента межкультурного диалога. По сути, они довольно консервативны и недостаточны в отношении удовлетворения межкультурных коммуникативных потребностей и порой с трудом адаптируются к индивидуальным стратегическим потребностям в конкретных сферах бизнеса. Стратегии, необходимые для успешной коммуникации учащихся данного

уровня, должны усваиваться в процессе проведения бизнес-курсов по деловому общению.

Наиболее высокий уровень межкультурной компетенции необходим учащимся языковых факультетов, будущим преподавателям, гидам и переводчикам, особенно тем, кто собирается продолжать обучение и профессиональную деятельность в стране изучаемого языка. Таким образом, в качестве целевого уровня межкультурной стратегической компетенции иностранных учащихся, изучающих русский язык в странах СНГ, должен выступать наиболее высокий, четвертый уровень ее развития. Особенно актуально это положение для студентов-филологов.

Профессиональное развитие коммуникативной компетенции будущих преподавателей должно носить комплексный характер, который способствует одновременному развитию межкультурной и учебной (обучающей) компетенции, необходимой для педагогической работы. Они должны целенаправленно и эксплицитно усваивать не только межкультурную стратегическую компетенцию, но также и социолингвистический и дискурсивный компоненты коммуникативной компетенции.

Важнейший вопрос, который стоит перед педагогом – преподавателем иностранного языка, это не только необходимость изыскать способы приобщения учащегося к иноязычной культуре, но и учет того, какие роли и функции межкультурного посредничества придется выполнять учащимся в дальнейшем. Очевидно, что межкультурная компетенция студента – будущего инженера, изучающего иностранный язык для чтения профессиональных журналов и возможного участия в научных дискуссиях и конференциях, и межкультурная компетенция, необходимая будущему преподавателю иностранного языка или переводчику, будут значительно отличаться по объему и по составу. И если в первом случае знакомство с культурой и цивилизацией изучаемого языка может остаться чисто этикетным, то, например, человеку, желающему поселиться в стране изучаемого языка или найти там работу, необходимо владение всем возможным объемом межкультурных знаний и умений.

Учащиеся языковых вузов должны обладать многогранной межкультурной компетенцией, включающей в себя социолинг-

вистический и дискурсивный компоненты. Для учащихся высшего уровня это умение выразить некоторое специфическое отношение – вежливость, дружелюбие, уважение – средствами изучаемого языка и понимание оттенков того, какое именно отношение выражает иноязычный собеседник. Дискурсивная компетенция представляет собой способность к интерпретации более широкого контекста, связанного с более объемными отрезками речи с тем, чтобы выразить с помощью отдельных частей единое целое: выступления, речи, сообщения (в том числе и e-мейлы), письма, газетные статьи. То есть обе подкомпетенции основываются на способности учащегося к межличностному и профессиональному общению, но, тем не менее, также нуждаются в специальном развитии и совершенствовании в процессе изучения иностранного языка.

Национально-культурные особенности языковой личности и специфика национальных лингвометодических традиций являются важным компонентом стратегической компетенции, влияющим на ее эффективность.

Основными компонентами унаследованного от национальных методических традиций опыта можно считать следующие:

1) стратегии общения (естественного и учебного), обусловленные структурой национальной семьи, национальной спецификой традиций школьного обучения и общения, а также индивидуально выработанные приемы преодоления коммуникативных затруднений в предшествующий изучению РКИ период;

2) набор приемов, способов, стратегий учения, сформированных школьными учителями в ходе изучения родного и первого иностранного языков;

3) приемы учения, сформированные самим учащимся в соответствии со стратегиями обучения в школе, адаптивные/реактивные стратегии;

4) самооценочное представление о собственных возможностях в области изучения языков, часто искаженное: заниженное или завышенное.

5) характер методических ожиданий, которые представляют собой стереотипные представления о формах и методах изучения языка, структуре урока и даже о соответствующем поведении и облике преподавателя;

б) особенности мотивационной структуры языковой личности, специфика учебной мотивации.

При несоответствии наличествующих в исходном стратегическом репертуаре учащегося элементов предлагаемым технологиям обучения важнейшей задачей исследователя, работающего в русле личностно-ориентированного подхода, является выявление возможностей его использования в неизменном виде, а также его коррекции в адаптационных целях в случае возникновения так называемого дефицита учебных и коммуникативных стратегий.

Большое значение для формирования адекватной межкультурной компетенции имеет применяемая преподавателем технология аудиторной культурологической работы. Активное использование страноведческой и социокультурной информации является важным средством повышения интегративной мотивации учащихся и формирования положительного отношения к стране изучаемого языка. Это может быть лингвострановедческое наполнение предъявляемой устной и письменной модели, микротекстов и микродиалогов, предлагаемых для аудирования, которое имеет мотивирующий эффект. Формирование положительного отношения к изучаемому языку и стране изучаемого языка – фундаментальное условие не только успешного усвоения языка, но и развития высокой межкультурной компетенции. С этой целью при обучении иностранному языку важным технологическим элементом могут стать так называемые “комплиментные игры” – когда посредством этикетных и разговорных формул учащимся предлагается выразить как можно более положительное отношение к товарищу, к изучаемому языку, к различным сферам жизни и культуры страны изучаемого языка. При проведении подобного рода работы наиболее высоко оценивается не только максимальное количество “комплиментов”, но и их качество [5].

При работе с учащимися разных национальностей необходимо получение сопоставительной информации об исходной межкультурной компетенции учащихся для проведения сравнительной работы с культурой изучаемого языка в процессе общения. Эта работа весьма значима, так как будет в дальнейшем активно использоваться в ходе всего последующего личностно-ориентированного изучения языка. Одновременно фактор личностного общения, интерес,

проявляемый преподавателем к обстоятельствам жизни студента, его стране, создает положительные межличностные отношения, развивает умения межкультурной коммуникации. При правильной организации взаимосвязанного обучения языку и культуре для формирования межкультурной компетенции преподаватель, работающий в русле личностно-ориентированного подхода, обязан владеть достаточной сопоставительной информацией для организации естественного межкультурного общения в классе также и в ролевых играх, когда учащиеся принимают на себя роли носителей языка.

**Направление дальнейших исследований.** Формирование межкультурной стратегической компетенции иностранных студентов требует не только знания культуры изучаемого языка, но и обязательного владения национально-ориентированными характеристиками контингента. Это знакомство с национальной историей, литературой, географией, с личностно-значимой информацией, а также предоставление студентам возможности самовыражения в межкультурном общении: Таким образом, обеспечивается не только усвоение стратегий, но и естественность иноязычного общения, необходимая для формирования адекватной межкультурной стратегической компетенции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка (Русская версия). – Страсбург, 2005. – 248 с.
2. Пассов Е.И. Есть ли у методики будущее? / Е.И. Пассов. – Липецк, 2007. – 39 с.
3. Прохоров Ю.Е. Проблемы взаимосвязи языка и культуры сегодня / Ю.Е. Прохоров // Мир русского слова и русское слово в мире : материалы XI Конгресса МАПРЯЛ. Т. 4. – София : Heron Press, 2007. – С. 558-563.
4. Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности / К.Ф. Седов. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1999. – 180 с.
5. Сергеева О.Е. Коммуникативно-игровой метод обучения РКИ детей младшего возраста : дис. ... доктора пед. наук / О.Е. Сергеева. – М., 2004. – 332 с.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М., 2000.
7. Oxford Rebecca. Why is Culture important for Language Learning Strategies? / Oxford Rebecca. // Language Learning Strategies around the World. – Hawaii, 1996. – P. IX-1.

УДК 811.161.1+811.512.164]’342-115

**К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ  
ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ  
РУССКОМУ УДАРЕНИЮ**

*Иванова Т.А., Винниченко С.Д. (Харьков),  
Бегжанов Ш. (Туркменистан)*

В статье дается анализ акустических факторов двух языковых систем (русского и туркменского языков) при обучении туркменских студентов русскому ударению.

**Ключевые слова:** звук, ударение, долгота, русский язык, туркменский язык.

**Иванова Т.А., Винниченко С.Д., Бегжанов Ш. До питання про навчання російського наголосу туркменських студентів.** У статті дається аналіз акустичних факторів двох мовних систем (російської та туркменської мов) при навчанні туркменських студентів російського наголосу.

**Ключові слова:** звук, наголос, довгота, російська мова, туркменська мова.

**Ivanova T.A., Vinnichenko S.D., Begzhanov Sh. About the Question of Teaching a Russian Accent to Turkmen Students.** The analysis of acoustic factors of two linguistic systems (Russian and Turkmen) in teaching Turkmen students the Russian accent have been given in the article.

**Key word:** sound, accent, length, Russian language, Turkmen language.

В последнее время на первом курсе вузов все чаще начинают обучение иностранные студенты, не прошедшие курс подготовительного факультета. В частности, из Туркменистана приезжают учащиеся с разной языковой подготовкой. Отсюда сложности в обучении этих студентов русскому языку. Овладение языком начинается с обучения произношению, освоения русской фонетической системы.

Изучение фонетики базируется на системных свойствах звукового строя русского языка, на комплексности работы над звуками, ударением и ритмикой слова, на сочетании сознательности и имитативности в обучении произношению [1: 70].

Камнем преткновения при овладении туркменскими учащимися русским языком является постановка ударения, т.е. просодическая характеристика слова.

**Актуальность** статьи обусловлена малой изученностью процессов, связанных со взаимодействием языковых систем при русско-туркменском билингвизме, трудностями при постановке словесного ударения в русском языке, принадлежностью изучаемого и родного (туркменского) языков к разным генеалогическим группам.

**Целью статьи** является сопоставление ударения и ритмики русского и туркменского языков для организации процесса обучения русскому языку туркменских студентов.

Исследование русско-туркменского двуязычия неизбежно связано с решением вопроса: как воспринимают русское ударение носители туркменского языка?

В русском языке ударение неразрывно сопровождается удлинением ударного гласного, т.е. каждый ударный гласный оказывается более долгим, приблизительно в полтора раза. Самостоятельного представления долгих и кратких гласных русский язык не имеет, поэтому ударение ассоциируется в русском языковом мышлении с представлением ударенности и, конечно, силовой ударенности данного гласного, ибо только силовое ударение и известно русскому языку. Звуковосприятие носит субъективный характер и различно у представителей разных языков. Субъективность и различия в восприятии одного и того же звукокомплекса зависят от языковых навыков, приобретенных каждым индивидуумом в процессе усвоения его родного языка [2: 84].

Ударные гласные русского языка воспринимаются туркменами как долгие. Об этом свидетельствует их графическая передача с помощью двух точек над долгим гласным звуком. Например: тра́д [трут] – zähmet, у́тка [уткə] – ördek, ва́за [вазə] – küyze, ви́шня [в'ишн'a] – ülje, креди́тор [кр'eди'тор] – talapkär.

Как видно, представления об ударенности в языковом мышлении носителей обоих языков не адекватны. По-видимому, это обусловлено тем, что долгота и напряженность – доминирующие факторы восприятия русского ударения – в туркменском языке с ударностью слога так тесно не связаны.



Словесное ударение обоих языков относится к динамическому типу.

В обоих языках ударение – признак слова: в русском – индивидуальный признак каждого отдельно взятого слова в силу разноместности ударения, в туркменском – общий признак благодаря фиксированности места ударения (обычно на последнем слоге).

В русском языке гласный ударного слога и весь ударный слог, как правило, обладают резко выраженным акустическим эффектом, который усиливается за счет контраста с менее четкими безударными слогами. Ударный слог как бы противопоставлен неударным и поэтому воспринимается ярко, рельефно. В туркменском языке ударный слог по своим акустическим свойствам по сравнению с неударными не выделяется. Ударность определяется позицией слога в слове и проверяется по словарю.

Фонетическая природа ударного слога в сопоставляемых языках различна, в определенном смысле несоизмерима, а по такому признаку, как долгота – краткость, несовместима. Общность проявляется в том, что ударение обоих языков (в туркменском – вместе с долготой) участвует в ритмической организации слова.

Представляет интерес вопрос о влиянии ударного слога на предударный (также фиксированный) в туркменском языке. В ритмических словах такого типа, как *ka-ka – отец, ma-ma – бабушка, dā-de – дедушка* долгие гласные которых находятся в одинаковых фонетических позициях, гласные предударного слога более длительны и интенсивны, чем гласные ударного слога, высота же основного тона выше у гласного ударного слога. В двухсложных словах с обоими краткими гласными звуки, стоящие до ударного гласного, произносятся более интенсивно, четко. Это влияет на увеличение длительности звуков (имеется в виду длительность согласных).

В создании эффекта ударности в русской речи туркмен участвуют факторы сегментного характера: структура слога, качество фонем, их комбинаторная обусловленность. По последним данным и сами русские в определенных ситуациях пользуются только сегментными характеристиками для определения места ударения [3: 140].

В закрытом слоге согласные туркменского языка более напряженные, поскольку их артикуляция отличается значительной

протяженностью по сравнению с артикуляцией согласных русского языка.

А в позиции последнего открытого слога напряженность ощущается реже и менее заметна. Очевидно, в последнем открытом слоге потенциальные возможности выделенности слога как ударного уменьшаются, поскольку этот слог бывает настолько краток в туркменском языке, что возможно его усечение, о чем свидетельствует форма заимствованных из русского языка слов. Например: *газет* – *газета*, *анкет* – *анкета*, *минут* – *минута*, *прузжин* – *пружина*.

Вследствие краткости второй слог по контрасту воспринимается длительным, поэтому на нем с точки зрения русского речевого слуха возникает ударенность. Например, фиксированное ударение в речи туркмен “б́ыла”, “л́о́за”, “д́у́га”, “о́са”, “до́ска”, “ру́ка”, “у́кра”.

Если же в открытом последнем слоге оказывается долгота (фонема [э], произносимая при чтении орфографического я), эффект ударенности может возникнуть и на этом слоге. Например, фиксированное ударение в речи учащихся: “ма́я”, “а́преля”, “Во́лодья́”, “до́ля”, “се́годня́”. Но такое произнесение наблюдается реже, чаще в отмеченных словах возникает ударность на втором слоге от конца (“зэ́мля”, “се́мья”, “за́ря”).

По-видимому, в туркменском языке, не имеющем редукции безударных гласных, аналогичной редукции русских гласных, слог более индивидуализирован, а поэтому его характеристики – долгота, напряженность – проступают в речи явственнее, отчетливее.

По нашим наблюдениям, акцентирование русской лексики туркменами проявляется весьма стабильно независимо от степени знакомства со словом, т. е. от факторов частотности употребления его в речи самих русских или же в учебных текстах.

Это дает основание считать, что эффект ударенности в русской речи студентов возникает автоматически в силу совпадения отмеченных фонетических тенденций родного и изучаемого языков. Автоматизм в постановке ударения, а также отсутствие редукции заставляют обращаться к термину “эффект ударения”, поскольку речевым навыком осознанного воспроизведения русского ударения туркмены не владеют.

Важно отметить, что в системе туркменского языка есть факторы,

которые могут быть квалифицированы как причины интерференции, а также благоприятные для овладения русским ударением, т.е. реализующие эффект переноса.

К первым относятся:

- а) разные формы выражения ударности;
- б) отсутствие в туркменском языке редукции, аналогичной редукции русских гласных;
- в) отсутствие связи ударения с семантическим значением слова.

К факторам, помогающим овладеть русским языком, следует отнести:

- а) наличие долгот в некоторых словах;
- б) напряженность второго слога от конца слова;
- в) напряженность, проявляющаяся в закрытом слоге за счет его структуры и свойств согласных фонем;
- г) тональные моменты, комбинаторные свойства гласных и согласных являются дополнительными усиливающими моментами в создании эффекта русского ударения;
- д) участие словесного ударения (вместе с долготами) в ритмике слова.

Таким образом, при постановке русского словесного ударения прибегать к аналогии с ударением туркменского языка нецелесообразно, так как словесные акценты сопоставляемых языков по функциональной нагрузке и акустическим способам выражения во многом не совпадают. На размещение места ударения в русской речи туркмен оказывают влияние факторы сегментного уровня, вся фонетическая система родного языка, а также неадекватное представление об ударности в языковом мышлении русских и туркмен.

Прием перевода (*ударение – басым*) не вносит ясности: лингвистически однозначные термины обозначают в изучаемом и родном языках явление, не идентичное по коммуникативным функциям и фонетическим формам реализации, более того, именно это обстоятельство является одной из причин путаницы, создающей лингвopsихологический барьер для осмысления русского словесного акцента.

Более методически целесообразно сопоставление русского ударного слога с долготами туркменского языка, особенно фонематическими, ибо они играют в слове смысловоразличительную

роль (в большинстве случаев, при кратком произношении гласного, слово будет иметь одно значение, а при долгом произношении – другое) [1: 71]. Например: *däsh* – камень, *dash* – далеко; *bär* – есть, имеется; *bar* – ступай, иди; *nyl* – лопата, *nil* – слон; *byl* – поясница, *bil* – знай и т.д.

Туркмены не только быстро схватывают, как должен звучать ударный слог в изучаемом языке (более длительно), но и, самое главное, начинают постигать коммуникативную значимость русского ударения. В их сознании утверждается мысль: произнесение ударного слога на том месте, где это принято, необходимо для того, чтобы быть правильно понятыми.

Обусловленность месторасположения русского словесного ударения (эффекта ударенности) в речи туркмен факторами фонетической организации слова: количество слогов, структура слога и набор входящих в него фонем, особенно открытость – закрытость последнего слога и др. – дают основание дифференцировать лексику.

1. Наиболее легкими для освоения русского словесного ударения являются слова с ударением на втором слоге от конца слова, если последний слог открыт. Например: *nárta*, *kárta*, *máma*, *rána*, *léto*. Для первоначального знакомства следует брать слова именно этого типа, так как они сразу обретают в произнесении студентов верное звучание.

2. Более трудными для усвоения являются слова с ударением на последнем слоге. В этих словах возникает эффект ударенности, если последний слог закрытый. Например: *navés*, *étáp*, *gotóv*, *муравей*.

3. Трудными для освоения являются слова с последним открытым слогом, с ударением не на втором слоге от конца слова. Например: *доска*, *нога*, *рука*, *голова*, *волосы*.

Работа с этими словами осложняется еще и тем, что они в силу общеупотребительности, конкретности и возможности прямого перевода обычно быстро запоминаются. Создается иллюзия легкости их осмысления. В таких словах часто фиксируются нарушения норм русского словесного ударения. При овладении русским словесным ударением возникает туркменский акцент, который на более поздних этапах обучения поддается коррекции только в результате целенаправленных тренировок по формированию произносительных навыков.

**Перспективы** дальнейших методических поисков авторы видят в разработке новых подходов в обучении туркменских студентов русскому ударению.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Т.А. Некоторые моменты сопоставительного анализа фонетики русского и туркменского языков / Т.А. Иванова, С.Д. Винниченко, Атаев Азамат // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. Вип. 15. – Харків : Константа, 2009. – С. 69-73.
2. Поливанов Е.Д. Избранные труды по восточному и общему языкознанию / Е.Д. Поливанов. – М. : Наука, 1991. – 623 с.
3. Фонетика спонтанной речи / Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкая и др. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1988. – 248 с.

УДК 378.016

### ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Кобзар О.І., Лешньова Н.О. (Харків)*

У статті розглядаються важливі питання впровадження проблемного навчання як засобу формування пізнавальної самостійності студентів. Даються практичні рекомендації зі створення проблемних ситуацій та їх використання у навчальному процесі.

**Ключові слова:** проблемне навчання, проблемна ситуація, пізнавальна діяльність, пізнавальна самостійність.

**Кобзарь Е. И., Лешнева Н. А. Психологические аспекты проблемного обучения в преподавании иностранных языков.** В статье рассматриваются важные вопросы внедрения проблемного обучения как средства формирования познавательной самостоятельности студентов. Даются практические рекомендации по созданию проблемных ситуаций и их применению в учебном процессе.

**Ключевые слова:** проблемное обучение, проблемная ситуация, познавательная деятельность, познавательная самостоятельность.

**Kobzar O.I., Leshnyova N.O. Psychological Aspects of a Problem-solving Method in Teaching Foreign Languages.** The issues of implementing the problem-solving method as a means of forming the students' cognitive independence are considered in the article. Practical recommendations concerning the creation of problem situations and their use in the process of teaching are given.

**Key words:** problem-solving method, problem situation, cognitive activity, cognitive independence.

На сучасному етапі вивчення іноземних мов є дуже актуальним для фахівців у різних галузях науки та техніки, тому розробка оптимальних прийомів та методів навчання іноземної мови набуває особливого значення. При цьому на перший план повинні виступати засоби активізації пізнавальної діяльності студентів та формування їх пізнавальної самостійності, бо такий підхід сприяє підготовці фахівців, здатних самостійно накопичувати знання, приймати творчі рішення, підвищувати рівень власної освіти.

**Мета статті** – обґрунтування доцільності використання проблемних ситуацій як засобу активізації мисленнєвої діяльності студентів на заняттях з англійської мови.

**Актуальність запропонованого дослідження** зумовлена тим, що більшість класиків проблемного навчання [2; 3; 8; 9; 10; 11] та сучасних дослідників [1; 4; 6; 12; 13; 14] звертали увагу на використання проблемних ситуацій під час навчання природничих наук. Використання проблемних ситуацій під час навчання іноземних мов досліджено недостатньо [5; 7].

Створювати на заняттях умови для формування творчого мислення, навчити студентів самостійно аналізувати мовні явища та робити висновки – такі зараз основні завдання з удосконалення методики викладання іноземних мов. Велику роль у вирішенні цих завдань грає впровадження до навчального процесу елементів проблемного навчання [6; 109].

Основна ідея проблемного навчання полягає в тому, що знання в значній своїй частині не передаються студентам у готовому вигляді, а здобуваються ними в процесі самостійної пізнавальної діяльності в умовах проблемної ситуації [10: 14].

Слід відзначити загальну закономірність активізації пізнавальної діяльності студентів: напруження інтелектуальних сил, викликане

проблемними завданнями, яке народжується у зіткненні з труднощами в розумінні та осмисленні нового факту чи поняття і характеризується наявністю проблемної ситуації, високого інтересу студентів до теми, їх емоційного настрою та вольового зусилля [10: 13]. У процесі самостійного пошуку шляхів вирішення проблем студенти, аналізуючи, порівнюючи, узагальнюючи фактичний матеріал, самі одержують із нього нову інформацію [10: 18]. В результаті у студентів розвиваються увага, творча уява, здогадка, формуються навички розумових операцій та здатність відкривати нові знання та знаходити нові засоби дій шляхом висування гіпотез та їх обґрунтування [10: 20].

Мета проблемного навчання – засвоєння не лише результатів наукового пізнання, але й самого процесу одержання цих результатів, формування пізнавальної самостійності студентів та розвиток їх творчих здібностей [10: 20].

Однією з переваг проблемного навчання є й те, що, вирішуючи проблему, студент не нехтує раніш здобутими знаннями, а миттєво знаходить їх у скрині свого мозку [11: 89].

Оскільки мислення починається при зіткненні людини з проблемою, основу проблемного навчання складають систематично та навмисно створювані викладачем проблемні ситуації [10: 30]. Ядром проблемної ситуації повинно бути протиріччя [10: 48].

Основними джерелами проблемності при навчанні граматики англійської мови є такі типові протиріччя, які повинні бути вирішені в результаті взаємодії викладача та студентів і які створюють мисленнєву базу активного пізнання [7: 39-40]: а) протиріччя між старими знаннями та новими фактами; б) між рівнями знань; в) між поглядами студентів; г) між науковими та практичними знаннями [8: 264].

На основі правил створення проблемних ситуацій, керування процесом засвоєння у проблемній ситуації [9] нами розроблена система проблемних ситуацій, які доцільно використовувати під час навчання студентів граматики англійської мови. М.І. Махмутов [10] пропонує основні шляхи створення проблемних ситуацій. Ми розглянемо ті з них, що найчастіше використовуємо у навчальному процесі.

1. Спонування студентів до теоретичного пояснення явищ, фактів. Це викликає пошукову діяльність студентів і призводить до активного засвоєння нових знань. Наприклад, при вивченні Participle I у функції обставини та означення перед студентами ми ставимо задачу –

пояснити різницю у використанні Participle I в залежності від його синтаксичної функції:

*The student reading a book smiled.*

*Reading a book, the student smiled.*

2. Використання навчальних ситуацій, які виникають під час виконання студентами практичних завдань на занятті чи вдома, коли вони працюють самостійно. Проблемні ситуації в цьому випадку виникають під час спроби студента самостійно досягти поставленої перед ним практичної мети. Наприклад, вивчаючи кількісні числівники, студенти засвоїли, що у словосполученнях типу “*three million people*” числівник “*million*” не має закінчення –s, але вдома, читаючи тексти самостійно, вони зустрічають словосполучення “*millions of people*”, в якому слово “*million*” має закінчення –s. В результаті аналізу цієї ситуації студенти самі формулюють проблему.

3. Постановка навчальних проблемних завдань на пошук практичного використання граматичного явища. Наприклад, студенти одержують завдання – пояснити використання конструкції “*there is*” та зробити висновки, в яких випадках вона використовується:

*There is a new device on the laboratory table.*

*The new device is on the laboratory table.*

4. Спонування студентів до аналізу фактів та явищ, які породжують протиріччя між їх уявленнями та науковими поняттями про ці факти. Це можна проілюструвати таким прикладом, коли в підрядному реченні часу замість майбутнього використовується теперішній час, на відміну від підрядних додаткових речень:

*I will tell him about it when he comes.*

*I don't know when he will come.*

5. Висування гіпотез, формулювання висновків та їх перевірка. Цей засіб можна використовувати, наприклад, при вивченні вживання різних форм інфінітиву в конструкції “складний підмет” (перфектної та неперфектної форм):

*The delegation is known to arrive soon.*

*The delegation is known to have arrived.*

Студенти одержують завдання пояснити причину вживання різних форм інфінітиву та сформулювати правило їх використання, а потім застосувати його в практичних завданнях.



6. Спонування студентів до порівняння та протиставлення фактів і явищ, в результаті яких виникла проблемна ситуація. Наприклад, під час вивчення часів дієслова доцільно порівняти використання часів Present Indefinite – Present Continuous, Past Indefinite – Present Perfect та ін.

7. Спонування студентів до узагальнення нових фактів. Студенти одержують завдання розглянути деякі факти та явища, що зустрічаються в новому для них матеріалі, порівняти їх із відомими та самостійно зробити узагальнення. У цьому випадку виникає проблемна ситуація, тому що порівняння виказує особливі якості нових фактів. Наприклад, під час вивчення герундія доцільно запропонувати студентам для порівняння атрибутивні сполучення, в яких препозитивне означення виражене герундієм та Participle I:

*a reading room*

*a reading student*

Розглядаючи переваги проблемного навчання, ми не можемо не відзначити його роль у підвищенні мотивації навчання, оскільки при вирішенні проблемної ситуації виникає пізнавальний інтерес, який вважається сильним мотивом навчання [12; 15]. Під час навчання найчастіше викликають здивування у студента та ставлять його у проблемну ситуацію такі елементи, як новизна інформації, незвичайність, несподіваність, дивовижність, розбіжність із його колишніми уявленнями. У сукупності вони є найсильнішими збуджувачами пізнавального інтересу, які загострюють емоційно-мисленеві процеси. Саме вони спонукають студентів до спостереження, здогадки, пошуку виходу з проблемної ситуації, яка виникла [15: 30]. У вирішенні будь-якого завдання присутня частка відкриття. Завдання, яке вони вирішують, кидає виклик їх допитливості, і якщо вони вирішують його самостійно, вони відчувають напруження розуму, яке приводить до відкриття, й насолоджуються радістю перемоги. Відчувши радість подолання перешкоди, радість пізнання, студент і далі буде прагнути до самостійного вирішення проблемних ситуацій, і в решті решт це перетвориться на інструмент його професійної діяльності [2: 15].

Таким чином, проблемне навчання викликає у студентів допитливість, пізнавальний інтерес, потребу в знаннях, захоплення, активність та самостійність у навчанні, що так важливо для формування творчої особистості [3: 6].

**Висновки.** Багаторічний досвід роботи з використання проблемних ситуацій у навчальному процесі підтверджує, що вони є могутнім засобом активізації мисленнєвої діяльності студентів та ключем до формування у них навичок самостійного здобування знань, що сприяє формуванню людини як всебічно розвинутої, інтелектуально активної особистості, що необхідно для висококваліфікованого фахівця – науковця, дослідника, інженера або керівника виробництва.

**Перспективи подальших досліджень.** Ми розглянули використання проблемних ситуацій під час навчання студентів граматики англійської мови. Доцільно продовжити дослідження з метою розробки проблемних ситуацій для використання під час навчання лексики та усного мовлення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Батяева Т.А. Системно-целевой подход к применению эвристических приемов к обучению студентов решению нестандартных задач : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Т.А. Батяева. – Казань, 2000. – 26 с.
2. Вергасов В.М. Проблемное обучение в высшей школе / В.М. Вергасов. – К. : Вищ. школа, 1977. – 94 с.
3. Гаврилов В.А. Проблемное обучение в средней школе / В.А. Гаврилов. – Кишинев : Кишинев. гос. ун-т, 1973. – 23 с.
4. Гуружапов В.А. Инновационная сеть развивающего образования / В.А. Гуружапов. – М. : Эврика, 2003. – 240 с.
5. Зими́на З.П. Проблемное обучение на семинарских занятиях по лекционному курсу “Лексикология немецкого языка” / З.П. Зими́на // Проблемное обучение и методы организации познавательной деятельности студентов в общей системе обучения в вузе : сб. науч. тр. – Кемерово : Кемеров. гос. ун-т, 1983. – С. 109-115.
6. Зинченко В.П. Готовность к мысли / В.П. Зинченко // Теория и практика развивающего образования. – М. : Науч. мир, 2007. – С. 65-68.
7. Коротких Г.И. Чтение проблемных лекций на иностранном языке / Г.И. Коротких // Проблемное обучение и методы организации познавательной деятельности студентов в общей системе обучения в вузе : сб. науч. тр. – Кемерово : Кемеров. гос. ун-т, 1983. – С. 37-45.
8. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления / Т.В. Кудрявцев. – М. : Педагогика, 1975. – 303 с.

9. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – С. 181-186.
10. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
11. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М. : Просвещение, 1968. – 240 с.
12. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов / К. Фопель. – М. : Генезис, 2010. – 360 с.
13. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М. : МГУ, 2003. – 416 с.
14. Хуторской А.В. Ученик как источник знаний: технология организации эвристической деятельности / А.В. Хуторской // Стимулирование познавательной деятельности студентов и школьников : материалы. межвуз. научно-практич. конф. – М. : МГПУ, 2002. – С. 12-16.
15. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 351 с.

УДК 37.035.7:81'21

**ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТЬ  
ПРАВООХОРОННОЇ СФЕРИ ДІЯЛЬНОСТІ  
ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ  
І МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ КУРСАНТІВ  
ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*Коваль А.В. (Харків)*

Обґрунтовано та розроблено модель дослідження глобалізації понять правоохоронної сфери. Здійснено глобалізацію відповідних понять за запропонованою моделлю. Виявлено дидактичний потенціал названого явища, який може бути використаний для формування професійної і мовної компетенції курсантів вищих військових навчальних закладів.

**Ключові слова:** глобалізація, правоохоронна сфера, модель глобалізації понять, дидактичний потенціал.

**Коваль А.В. Глобализация понятий правоохранительной сферы деятельности как способ формирования профессиональной и языковой компетенции курсантов высших учебных заведений.** Обоснована и разработана модель исследования глобализации понятий правоохранительной сферы. Осуществлена глобализация соответствующих понятий по предложенной модели. Выявлено дидактический потенциал данного явления, который может быть использован для формирования профессиональной и языковой компетенции курсантов высших учебных заведений.

**Ключевые слова:** глобализация, правоохранительная сфера, модель глобализации понятий, дидактический потенциал.

**Koval A.V. Globalization of Law Enforcement Notions as a means of the professional and language competence formation for cadets in higher educational institutions.** The article justifies and develops the model of globalization of law-enforcement notions. Globalization of corresponding notions is realized with the help of the suggested model. It reveals the didactic potential of the phenomenon which can be used for the formation of professional and language competence of cadets in higher educational institutions.

**Key words:** globalization, the field of law enforcement, model of globalization of notions, didactic potential.

Термін *глобалізація* ввійшов до наукового обігу різних сфер діяльності в кінці ХХ на початку ХХІ століття і сьогодні є одним із найбільш поширених. Представники соціальних наук використовують його, інтерпретуючи як посилення процесів взаємозалежності та взаємозумовленості економічних, політичних, правових, культурних та інших компонентів світового співтовариства. Деякі автори підкреслюють, що це історичний процес зближення націй і народів. Мовознавці тлумачать його як спрямованість на одномовність у всьому світі або як необхідність урахувати розбіжності у поняттях, позначених відповідниками перекладу. В останній інтерпретації дослідження названого явища постає як проблема, що потребує всебічного розроблення, оскільки без однозначного розуміння понять представниками різних країн ефективних результатів у спільній роботі очікувати не варто. Отже, аналіз проблеми набуває соціальної значущості. Увага до процесу глобалізації свідчить про важливість дослідження цього явища, а недостатня вивченість лінгвістичних та методичних його аспектів – про актуальність теми цієї статті.

Аналіз ступеня вивченості проблеми засвідчив, що її лінгвістичний аспект розроблений недостатньо, стосовно правоохоронної сфери

майже не досліджений, а дидактичний – узагалі залишився поза увагою науковців. У науці поки що не створено модель глобалізації понять, не виявлено види та особливості цього феномена стосовно правоохоронної сфери.

**Мета** цієї статті – обґрунтувати модель дослідження глобалізації понять правоохоронної сфери та виявити її дидактичний потенціал, який може бути використаний для формування професійної і мовної компетенції курсантів вищих військових навчальних закладів.

Глобалізація понять правоохоронної сфери є складним процесом, що потребує глибокого когнітивно-семантичного аналізу кожного поняття з метою виявлення всіх суттєвих розбіжностей, які слід враховувати у глобальному визначенні.

Незважаючи на велику кількість робіт, спрямованих на вивчення глобалізації [1; 4; 5], в яких автори намагалися надати своє, узагальнити вже існуючі визначення цього терміну, вчені так і не дійшли повної згоди у єдиному розумінні його значення. Термін “глобалізація” почали широко використовувати у 80–90-ті роки для аналізу різноманітних соціальних процесів, спочатку в політиці та економіці, але поступово він став широко вживаним в усіх сферах людської діяльності: науці, культурі, освіті і саме лінгвістиці. Проте, згідно з Оксфордським словником, вперше цей термін було вжито у 1952 р. для позначення холістичної (холізм – вчення про цілісність світу) точки зору на досвід людства в освіті.

У цілій низці робіт, присвячених глобалізації, під цим поняттям розуміється засилля англійської мови у зв’язку із панівною роллю англо-американської моделі суспільства. Безсумнівно, не можна заперечити поширення англійської мови у всьому світі, але вивчають її здебільшого як другу мову. Говорити про повне знищення всіх мов та існування єдиної всесвітньої мови вже давно перестали. Кожна мова є унікальною, що містить надбані століттями національно специфічні риси, які жодна мова не зможе замінити. У науковій літературі відзначалося, що пік американізації, яку вбачають у глобалізації, вже минув, і реальної загрози для національних культур і національних мов ймовірно не існує [1].

У тлумачних словниках термін “глобалізація” почав з’являтися досить недавно (близько 5–7 років тому). Як правило, глобалізацію розуміють як процес інтеграції та уніфікації у політичний, економічний,

культурній та мовній сфері, який має системний характер, тобто охоплює всі сфери життя суспільства. Без цього процесу неможливо уявити собі вирішення багатьох питань, які постали перед світовим суспільством сьогодні. Особливо важливою є глобалізація понять у комунікації між військовими. Недостатнє взаєморозуміння, неоднозначність висловлювань, мовна роз'єднаність може призвести до виникнення небажаних конфліктів. Саме для того, щоб цих конфліктів уникнути, і необхідна інтеграція міжнародної лексики правоохоронної сфери.

Виникає питання, чи можлива глобалізація понять. Відповідь можна знайти на прикладі інтернаціоналізмів, які якщо не зберігають свою орфографічну форму, то мають чіткі визначення, що повністю збігаються у своїй сфері використання, тобто вони глобально уніфіковані. У тих випадках, коли уніфікація неможлива, використовують методику гармонізації. На відміну від уніфікації, що є зведенням до єдиної системи, єдиних нормативів, гармонізація полягає у виявленні і фіксації спільних ознак і розбіжностей на сигніфікативному рівні. Можна виокремити ще один спосіб глобалізації понять – модифікацію. Вона характеризується додаванням або вилученням певної інформації при формулюванні дефініцій.

Основним завданням лінгвістичної глобалізації є виявлення суті певного поняття. Важливо не тільки розмежувати спільне і відмінне, а також з'ясувати причини, чому значення понять у різних мовах не збігаються. На наступному етапі необхідно обрати спосіб репрезентації виявлених відмінностей, обґрунтувати необхідність уніфікації, гармонізації чи модифікації [6]. Дослідження понять правоохоронної сфери дозволило виокремити такі види глобалізації:

1. Глобалізація з уніфікацією значень.
2. Глобалізація з генералізацією.
3. Глобалізація з конкретизацією.
4. Глобалізація з фіксуванням відмінних особливостей.
5. Глобалізація із виключенням несуттєвої інформації.
6. Глобалізація із додаванням інформації.

Тут же постає і ще одне завдання – вибору способів репрезентації відмінних ознак у визначеннях одиниць різних мов, обґрунтування їх гармонізації, модифікації чи уніфікації. Ретельне вивчення цього питання дозволило запропонувати таку модель глобалізації понять:

1. Ознайомлення з дефініціями аналізованих понять за англійськими та українськими словниками, виявлення спільних і відмінних ознак.

2. Ознайомлення з енциклопедичною літературою з метою уточнення спільних уявлень про відповідне поняття мовного колективу.

3. Визначення характеру розбіжностей у відповідному фрагменті мовної картини світу та вибір способів їх узгодження.

4. Прийоми і способи глобалізації залежать від типу розбіжностей в уявленнях різних соціумів про відповідний фрагмент мовної картини світу та в дефініціях, які подані в словниках.

При здійсненні глобалізації понять правоохоронної сфери може стати в нагоді словник військових термінів “Росія-НАТО” [7], який можна вважати першим кроком у спробі розв’язати поставлене завдання. У словнику запропоновані дефініції понять, які потребують глобалізації. Визначення обиралися як з англійських словників, так і з російських джерел, причому подаються обидва варіанти, які можуть бути використанні для фіксації відмінностей і розробки глобальної дефініції. Так, розглянемо поняття “безпека”, яке в англійській мові є синонімом “воєнної безпеки”, чого не спостерігається в інших мовах. Згідно з англійським джерелом [7] безпека – це умова або стан справ, при яких країна може захищати свої цінності від зовнішніх загроз і ризиків. Останні можуть мати воєнний та невоєнний характер, виходити з різних джерел, їх зазвичай складно спрогнозувати. Російський словник [7] визначає безпеку як стан надійної захищеності життєво важливих інтересів особи, суспільства й держави від внутрішніх та зовнішніх загроз. Найбільш доцільним прийомом та способом глобалізації цього поняття вважається гармонізація з конкретизацією ознак, поданих у відповідних дефініціях узагальнено. Отже, безпека – це стан надійної захищеності цінностей особи, суспільства й держави від внутрішніх та зовнішніх загроз і ризиків воєнного і невоєнного характеру.

Поняття “тероризм” взагалі не розглядався у словнику, хоча на сьогоднішній день саме це поняття найбільше потребує глобалізації. Жодне із визначень цього явища [2; 3; 4] не підтримане міжнародною спільнотою як загально визнане. Непорозуміння щодо тлумачення цього поняття можуть не тільки стати перешкодою в боротьбі з тероризмом, а й призвести до небажаних конфліктних ситуацій між представниками різних культур. Якщо для глобалізації поняття

“тероризм” обрати спосіб уніфікації, що полягає в поєднанні інформації, поданої у різних визначеннях, або в зміні форми вираження думки, можна отримати прийнятні результати. В англійському тлумачному словнику [8] тероризм визначається як незаконне застосування чи погроза незаконного використання сили або насильства проти осіб чи майна для шантажу або залякування уряду або суспільства з метою досягнення політичних, релігійних чи ідеологічних цілей. Закон України про боротьбу з тероризмом [2] подає таке визначення: тероризм – це суспільно небезпечна діяльність, яка полягає у свідомому, цілеспрямованому застосуванні насильства шляхом захоплення заручників, підпалів, убивств, тортур, залякування населення та органів влади або вчинення інших посягань на життя чи здоров’я ні в чому не винних людей або погрози вчинення злочинних дій з метою досягнення злочинних цілей. Уніфікація дозволила запропонувати глобальну дефініцію: тероризм – це суспільно небезпечна діяльність, яка полягає у свідомому, цілеспрямованому незаконному застосуванні насильства шляхом захоплення заручників, підпалів, знищення майна, убивств, тортур, залякування населення та органів влади або вчинення інших посягань на життя чи здоров’я ні в чому не винних людей або погрози вчинення злочинних дій з метою досягнення політичних, релігійних чи ідеологічних цілей.

Дидактичний потенціал процесу глобалізації є безсумнівним. По-перше, курсанти отримують інформацію про відмінності у тлумаченні понять правоохоронної сфери різними мовними спільнотами. Відповідна інформація є для них професійно важливою, оскільки в майбутньому вони будуть співпрацювати із представниками інших країн. По-друге, здійснюючи глобалізацію, вони поглиблюють свою лінгвістичну компетенцію: вдосконалюють знання англійської мови і розвивають навички зв’язного мовлення, формулюючи глобалізований варіант визначення поняття. Отже, запропонована модель глобалізації є засобом формування і професійної, і мовної компетенції суб’єктів навчання.

Важливим у лінгвістичному і дидактичному аспектах є здійснення глобалізації всіх правоохоронних понять і розробка на цій основі системи вправ, спрямованих на розширення професійної, мовної і комунікативної компетенції курсантів. Сформульоване положення розглядаємо як **перспективу** подальшого дослідження.



**ЛІТЕРАТУРА**

1. Елистратов В.С. Глобализация и национальный язык / В.С. Елистратов // Вестник Москов. ун-та. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М., 2006. – № 4. – С. 21-28.
2. Закон України про боротьбу з тероризмом № 638-IV від 20 березня 2003 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1088.182.0>.
3. Международное сотрудничество в борьбе с международным терроризмом // Международная жизнь. – 2001. – № 3. – С. 71-110.
4. Московский юридический форум “Глобализация, государство, право, XXI век”. – М., 2004. – С. 223-224.
5. Павлова. Е.К. Лексические проблемы глобального политического дискурса / Е.К. Павлова // Вестник Москов. ун-та. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М., 2005. – С. 98-111.
6. Пелепейченко Л.М. Принципи укладання перекладного словника для міжнародного співробітництва сил охорони правопорядку / Л.М. Пелепейченко // Вісник Харків. нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна. – Серія “Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов”. – Х., 2010. – № 896. – С. 161-168.
7. Словарь современных военно-политических и военных терминов Россия-НАТО [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.nato.int/docu/glossary/rus/index.htm>
8. Oxford advanced Learner’s dictionary. – Oxford University Press, 1995. – 1233 p.

УДК 811.111’25:378.147

**ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ  
ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

*Колбіна Т.В., докт. пед. наук (Харків)*

Досліджено сутність процесу перекладу як інтерпретації “картини світу” носіїв іншої культури; представлено один з випробуваних на практиці методів аналізу тексту.

**Ключові слова:** переклад; міжкультурна комунікація; інтерпретація; дискурс; аналіз тексту.

**Колбина Т.В. Формирование межкультурной переводческой компетентности.** Исследована сущность процесса перевода как интерпретации “картины мира” носителей другой культуры; представлен один из апробированных методов анализа текста.

**Ключевые слова:** перевод; межкультурная коммуникация; интерпретация; дискурс; анализ текста.

**Kolbina T.V. Formation of the Cross-cultural Translation Competence.** The essence of the translation process as a “picture of the world” interpretation of other culture bearers has been examined in the article; one of the tested methods of the text analysis has been presented.

**Key words:** translation, cross-cultural communication, interpretation, discourse, text analysis.

Останнім часом сутність поняття “переклад” розуміють як засіб міжмовної, а значить – міжкультурної, комунікації. Переклад розглядається як “вид мовного посередництва, у процесі якого зміст іншомовного тексту (оригіналу) передається на іншу мову шляхом створення інформаційно й комунікативно рівноцінного тексту [3: 7]”. Отже, переклад – це процес міжкультурної комунікації, спрямований на створення на основі вихідного тексту вторинного, який замінює його в новому мовному і культурному середовищі. У зв’язку з цим все більше дослідників пов’язують переклад тексту з поняттям культури (В.М. Комісаров, Л.К. Латишев, Р.К. Міньяр-Белоручев, В.С. Слепович, Ю.О. Сорокін, О.Д. Швейцер, W. Koller, H.G. Hcnig, Chr. Nord, N. Salnikow та ін.) і розглядають текст як мовний дискурс.

**Мета статті** полягає у подальшому вивченні шляхів формування у студентів міжкультурної перекладацької компетентності. Для цього необхідно вирішити такі **завдання**: дослідити сутність процесу перекладу як інтерпретації “картини світу” носіїв іншої культури; представити один з випробуваних на практиці методів аналізу тексту, що дозволяє навчити студентів розуміти тексти і адекватно їх перекладати.

Тексти, відображаючи певний фрагмент реальної дійсності, відтворюють разом з цим особливості національної культури. Вони є важливим засобом комунікації людей, свого роду каналом передачі соціального досвіду. На основі текстів людина може “спілкуватися”

з представниками інших культур і таким чином пізнавати їх особливості.

Іншомовний текст на різних носіях (паперових, електронних, аудіо- або відеопристроях) завжди є формою діалогу культур: його автор не тільки описує події, а й передає “картину світу” свого народу, його культурні особливості. Адресат здатен досягнути смисл іншомовного тексту, якщо він засвоїв культурно-мовний код, пов’язаний з менталітетом і національним характером іншого народу. Осягнення його смислу можливо тільки тоді, коли людина розуміє мову – основний національно специфічний компонент культури. Мова надає людині можливість відшукувати відповіді на те, що їй незрозуміло в іншому культурному просторі. Отже, розуміння тексту, спрямоване на пошук смислу засобами мови, – це креативний процес, який завжди має відбиток суб’єктивності автора.

Розуміння людиною тексту (рідною або іноземною мовами) й осягнення його смислу здійснюється на основі інтерпретації (лат. *interpretatio* – посередництво – витлумачення, роз’яснення смислу, значення чогось) [5: 199]. Інтерпретація розглядається науковцями (Ф.Е.Д. Шлейермахер, Т.О. Берестецька, О.М. Юркевич) як одна з процедур пізнавальної діяльності, що спрямована на осягнення смислу тексту з метою реконструкції його первинного замислу. Людина, яка є суб’єктом пізнання, інтерпретує текст на основі свого життєвого досвіду. Умовою для досягнення результату пізнавальної діяльності, за В. Дільтеєм, є наявність у особистості “внутрішнього досвіду”, який уможливує “співпереживання”, “співчуття” до іншого (“чужого”) внутрішнього світу. Формування такого досвіду можливе на основі інтроспективного осягнення внутрішнього світу людини.

Інтроспекція (лат. *introspectare* – дивитися в середину) означає самоспостереження, вивчення психічних процесів (свідомості, мислення) самою людиною, яка переживає ці процеси [5: 200]. Інтроспекція розглядається як один з основних методів проникнення в сутність об’єкта пізнання і пов’язується з усвідомленням людиною ситуацій у навколишній дійсності, світу своїх внутрішніх переживань, з формуванням внутрішнього плану. Результати таких процесів знаходять відображення у формі висловлювань людей про свої думки, почуття [7: 132-133]. Інтерпретація на основі інтроспекції означає осмислений спосіб включення у пізнавальний процес людини, яка

шукає смисл [8: 48]. Для успішності здійснення процесу науково-пізнавальної діяльності важливим є те, щоб суб'єкт-об'єктні відношення змінилися на суб'єкт-суб'єктні зв'язки. У дослідженні О.М. Юркевич проведено аналіз процесу інтерпретації і визначено, що суб'єктом № 1 є особистість інтерпретатора, а суб'єктом № 2 може бути будь-яка жива або нежива система (інша людина, предмет, текст тощо). Останні розглядаються як суб'єкти інтерпретації на тій підставі, що в них з самого початку іншою людиною закладено певний смисл, який необхідно зрозуміти і передати.

У процесі інтерпретації тексту завжди постає проблема множинності значень. Суб'єкту пізнавальної діяльності потрібно постійно аналізувати різні варіанти словосполучень або мовних ситуацій, щоб правильно здійснити вибір між спорідненими значеннями слова. Ці обставини надають право дослідникам розуміти інтерпретаційну діяльність як “діалог культур” (М.М. Бахтін), як виявлення контексту (“тексту в тексті”, за Ю.М. Лотманом), як “розшифровку” “чужих” культурних кодів, перетворення їх у свої [6: 83].

Сучасна теорія і практика інтерпретації, орієнтуючись на герменевтичні традиції Л. Вітгенштейна і П. Рікера, поєднують гносеологічний та онтологічний підходи. Гносеологічний метод дослідження, що ґрунтується на опозиції “об'єкт-суб'єкт”, дозволяє знаходити універсальні смисли в об'єктивній реальності. Кожна людина як представник людства здатна збагнути основні елементи комунікативної ситуації й виділити в них сутнісне. У цьому зв'язку О.М. Юркевич зазначає: “Суб'єкт, осягаючи універсальні смисли, сам стає універсумом [8: 57]”. Онтологічний метод знімає об'єкт-суб'єктну опозицію, дозволяючи зрозуміти обставини “унікальної життєвої ситуації”, в яких відбувається пошук смислу тексту, що інтерпретується. З цих позицій людина, що інтерпретує, є “унікумом” з притаманними їй суб'єктними переживаннями. Таким чином, суб'єкта інтерпретаційної діяльності можна назвати свого роду коментатором, який не тільки намагається передати основний смисл тексту, а й відтворити своє відчуття комунікативної ситуації й пов'язані з нею емоції.

Необхідно зауважити, що у процесі інтерпретації особистість розширює свій досвід: вона не тільки засвоює нові знання стосовно

об'єкта пізнання, а й набуває певного емоційно-ціннісного ставлення до соціально-культурного фрагмента реального життя. Розгляд інтерпретації як діалогічної форми соціальної комунікації дозволяє припустити, що суб'єкти під час взаємодії намагаються знайти “спільну мову” і на цій основі – порозумітися, задовольнити свої потреби або інтереси, вирішити спільні проблеми. Результатом процесу інтерпретації тексту є його розуміння з наступним викладенням змісту в усній або письмовій формі. У дослідженні Т.О. Берестецької визначено якісні характеристики розуміння як результату інтерпретації, а саме: “повнота” – максимальне виявлення змісту знання, “чіткість” – ступінь осмислення властивостей, зв'язків і відношень об'єкта пізнання; “обґрунтованість” – усвідомлення основ, які зумовлюють упевненість у правильності тлумачення змісту [1].

Інтерпретація іншомовних текстів, як зазначалось, є основним способом формування міжкультурної компетентності в умовах відсутності безпосереднього контакту з представниками інших культур. Мета інтерпретації іншомовних текстів (письмових, аудіо-і відеотекстів) полягає у вилученні певних смислів, їх усвідомленні й порівнянні з тим, що є в своїй культурі, а потім відбувається їх тлумачення з позицій індивідуального соціально-культурного досвіду. Отже, у процесі інтерпретації відбувається не просто актуалізація авторського тексту, а створення його нової “версії” згідно із системою особистісних цінностей інтерпретатора, у результаті засвоєння нового знання з цього тексту розширюється його культурний досвід. Умовою правильної інтерпретації тексту іншої культури є розуміння його історичного і соціокультурного контексту. Інтерпретація іншомовних текстів набагато ускладнюється тими обставинами, що для осягнення їх смислу необхідно на достатньому рівні володіти іноземною мовою (кодом для їх “дешифровки”), а також вільно орієнтуватися у просторі іншої культури. Засвоєння студентами стратегії інтерпретації тексту різних стилів (спеціальних за фахом, публіцистичних, художньої літератури) є одним з найважливіших завдань у викладанні іноземних мов.

Згідно з герменевтичною традицією вивчення проблем розуміння тексту предметом безпосереднього аналізу є мовні дискурси (Н.Д. Арутюнова, М.М. Бахтін, Р.О. Будагов, А. Вежицька, В. Дільтей, О.М. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв, Ю.М. Лотман, І.О. Зимня,

П. Рікер та ін.). За Т. А. ван Дейком, дискурс розглядається як “складне комунікативне явище, яке включає, окрім тексту, ще й екстралінгвістичні фактори (знання про світ, думки, настанови, цілі адресата), необхідні для розуміння тексту” [3: 8]. Таке розуміння дискурсу передбачає наявність у складі цього феномена одночасно соціального, особистісного й лінгвістичного аспектів. Людина розуміє зміст тексту тільки тоді, коли орієнтується в комунікативній ситуації, про яку йде мова. Дискурс надає уявлення щодо предметів і людей, їх властивостей і стосунків, подій, дій людей або їх складного переплетіння, тобто обставин, що створюють деякий “фрагмент світу, який ми називаємо ситуацією” [3: 68-69]. Процес розуміння й інтерпретації іншомовного дискурсу ускладнюється національними відмінностями у світогляді, культурними розбіжностями у соціальних нормах комунікативної поведінки, а також залежить від індивідуального досвіду людини.

У практиці формування міжкультурної компетентності плідною виявилась когнітивна модель аналізу дискурсу (усних та письмових мовленнєвих повідомлень), запропонована Т.А. ван Дейком. Вона представляє структуру пред’явлення знань і способи їх концептуальної організації. “Модель ситуації”, що є основним способом репрезентації знань, дозволяє здійснювати інтерпретацію будь-якого тексту будь-якої тематики. Знання типових ситуаційних моделей (у повсякденному житті або професійній сфері) необхідні людині для розуміння того, що роблять носії іншої культури в таких ситуаціях. Схема аналізу соціального контексту складається з таких елементів: опис загального соціального контексту, характеристика учасників соціальної взаємодії (позиції, властивості, стосунки, функції), визначення індивідуального досвіду кожного з них (знання, думки, потреби, бажання, уподобання, стосунки, настанови, почуття, емоції). Така схема може використовуватися для інтерпретації різноманітних комунікативних ситуацій, які наповнюються конкретною інформацією залежно від типу комунікативного акту.

Отже, схема аналізу соціального контексту є когнітивною моделлю оброблення дискурсу, яка пов’язана з уявленням про процес організації знань як не жорстко алгоритмічної, а гнучкої стратегічної процедури. Засвоєння моделей комунікативних ситуацій набуває особливого значення для міжкультурної комунікації (у процесі безпосереднього спілкування, при перекладі текстів, стислій інтерпретації текстів у

вигляді анотацій, резюме). Засвоєння стратегій і схем, які є засобами швидкої і функціональної обробки дискурсу, значно полегшує студентам вилучення необхідної інформації і сприяє пізнанню іншої культури та комунікативної поведінки її носіїв.

Інтерпретація тексту, що є цілеспрямованою когнітивною діяльністю, пов'язана з послідовним перекладом висловлювань з однієї мови на іншу. Індивідуальний досвід людини визначає референцію значень окремих мовних одиниць і висловлювання в цілому. Завдяки інтерпретації людина долає неповноту первинного розуміння тексту.

Інтерпретація іншомовного тексту неможлива без знання особливостей іншої культури. В. Коллер, зокрема, справедливо вважає, що переклад у широкому смислі – це діяльність, пов'язана з культурою, у вузькому смислі – з мовою [10: 59]. Такої ж думки дотримується, зокрема, і Х. Вігте [12]. Визнання тексту явищем культури зумовлює те, що текст як об'єкт перекладацької діяльності має трактуватися як дискурс, для розуміння якого необхідні не тільки лінгвістичні знання (лексика, граматики, стилістики), а й фонові знання, обізнаність щодо особливостей “картини світу” іншого народу (Т.А. ван Дейк, Н.Л. Галеєва, В.М. Комісаров та ін.). Це теоретичне положення має велике значення для практики перекладу. Нерідко спостерігається ситуація, коли студенти нефілологічних спеціальностей розпізнають усі граматичні структури і за допомогою словника знаходять значення всіх слів, але не можуть зрозуміти зміст тексту, тим більше – перекласти його так, щоб його смисл зрозуміли інші люди. Це завдання набагато ускладнюється, коли мова йде про переклад змісту тексту з рідної мови на іноземну.

Для розуміння і адекватного перекладу тексту важливо усвідомити значення нелінгвістичних факторів, а також засвоїти правила, стратегії, схеми оброблення інформації. Умовою правильного осмислення і передачі змісту тексту, як зазначалось, є розуміння соціальних ситуацій, що стоять за ним, і їх когнітивна репрезентація. Одним із випробуваних методів перекладацького аналізу тексту є модель німецької дослідниці Х. Норд [11], що дозволяє визначити зовнішні (екстралінгвістичні) та внутрішні (лінгвістичні, змістовні, структурні) елементи дискурсу.

До зовнішніх факторів текстового аналізу належать такі:

- 1) автор (відправник / адресант тексту);
- 2) його наміри (мета) створення тексту;
- 3) одержувач (адресат) тексту;
- 4) місце та час написання тексту;
- 5) привід для створення тексту (зв'язок з певними подіями);
- 6) функції тексту (передача наукової інформації, реклами тощо).

Аналіз внутрішніх елементів тексту охоплює розгляд таких факторів:

- тематика тексту; його зміст;
- пресуппозиція (наявність у читачів, за припущенням автора тексту, фонових знань з обговорюваної проблеми);
- структура тексту (макроструктура всього тексту і мікроструктура окремих його сегментів);
- невербальні елементи, що характеризують зовнішню форму тексту (наприклад, наявність рисунків, поділ на абзаци, колонки тощо);
- лексика (нейтральна лексика або терміни, їх співвідношення у тексті, частота використання різних частин мови тощо);
- синтаксис (довжина і складність речень, їх види);
- супрасегментні засоби (виділення курсивом або розрідження тексту, використання вставних слів, тире, лапок тощо).

Робота над перекладом тексту, як і будь-який вид діяльності, складається з трьох етапів: підготовчий, виконавчий і коригувально-оцінювальний. Призначення першого етапу текстового аналізу полягає в уточненні комунікативної ситуації написання тексту. Метою цього етапу є орієнтування студентів стосовно змісту, характеристик адресанта тексту, його стилю тощо, а також вироблення стратегії перекладу. На другому етапі здійснюється детальний аналіз зовнішніх і внутрішніх факторів, виконуються послідовні операції з перекладу відрізків тексту, які мають синтаксичну й смислову самостійність. При цьому переклад кожного висловлювання також складається з трьох “кроків”: аналіз, перефразування і редагування. При перекладі кожної фрази необхідно знаходити за можливістю повні відповідники лексичним, граматичним і стилістичним нормам мови перекладу і дотримуватися логічного зв'язку окремої фрази з попередніми і наступними реченнями. На третьому етапі усуваються неточності й огріхи у мовному і графічному оформленні тексту, що виявляються



при прочитанні всього тексту перекладу, а саме: недостатня зрозумілість у формулюванні речень, повтори, громіздкі синтаксичні конструкції, неекономічність у використанні мовних засобів тощо. На ступінь точності інтерпретації іншомовних текстів впливає рівень сформованості міжкультурної компетентності, насамперед, її лінгвістичного компонента. Рівень мовленнєвої компетентності віддзеркалює глибину осягнення соціокультурної реальності іншого народу. Змістовний аналіз тексту передбачає також наявність у студентів знань щодо логічної побудови тексту, процедур виявлення його смислу.

Зважаючи на те, що перекладацька діяльність виходить за межі власне мови та включає аналіз культурного і комунікативного контексту, студентів необхідно навчати перекладати “комунікативно”, тобто не окремими реченнями (як це робить більшість із них), а розглядати текст у широкому контексті культури. Переклад має відтворювати соціокультурні, мовно-стилістичні й навіть графічні особливості вихідного тексту, тільки тоді він може виконати своє основне призначення – передати повідомлення адресату. Результат перекладацької діяльності визначається “впливом, який перекладач здійснює своїм перекладом” на адресата [12: 12].

У процесі перекладу часто виникають проблеми розуміння смислу, що потребує від перекладача здійснення пошукової діяльності. Намагаючись зрозуміти зміст тексту і адекватно його передати, перекладач може “будувати гіпотези стосовно тексту оригіналу, досліджувати їх, відхиляти і будувати нові гіпотези” [4: 30]. Тож за своєю сутністю переклад – це творчий процес, який потребує, окрім знань і навичок, також інтуїції, уяви, гнучкості мислення тощо. У ВНЗ нерідко спостерігається ситуація, коли студенти перекладають велику кількість текстів різної тематики, але без відповідного аналізу. Це призводить до того, що вони не набувають уміння швидко вилучати інформацію. За нашим переконанням, навчити студентів розуміти тексти і адекватно їх перекладати можна тільки на основі їх аналізу. Особливо важливо це робити на початковому етапі навчання перекладу.

Формуванню у студентів перекладацької міжкультурної компетентності сприятиме засвоєння ними універсального механізму інтерпретації, систематизація перекладацьких проблем після аналізу

кожного прочитаного тексту, а також ознайомлення студентів з особливостями функціонально-мовленнєвих стилів і основними теоретичними питаннями сучасної лінгвістичної теорії перекладу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Берестецька Т.О. Інтерпретація як методологічна проблема гносеології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.02 “Діалектика і методологія пізнання” / Т.О. Берестецька. – О., 2002. – 19 с.
2. Брандес М.П. Предпереводческий анализ текста : учеб. пособ. для студ. вузов / М.П. Брандес, В.И. Провоторов. – М. : ТЕЗАУРУС, 2001. – 223 с.
3. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация ; пер. с англ. / Т.А. Ван Дейк; сост. В.В. Петрова; под ред. В.И. Герасимова. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
4. Садовский В.Н. Если переводить плохо – лучше не переводить вообще / В.Н. Садовский // Вопр. философии. – 1999. – № 11. – С. 29-33.
5. Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1984. – 608 с.
6. Текст как явление культуры. – Новосибирск : Изд-во Акад. наук, 1989. – 195 с.
7. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1980. – 444 с.
8. Юркевич Е.Н. Интерпретація как проблема смыслообразования : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Е.Н. Юркевич. – Х., 1992. – 123 с.
9. Dolmetscher- und Übersetzer Ausbildung : Materialien eines internationalen Produktionsseminars 17-21.12.1993. – München : Goethe-Institut, 1994. – 195 S.
10. Koller W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft / W. Koller. – Heidelberg; Wiesbaden : Quelle und Mezer, 1992. – 343 S.
11. Nord Chr. Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse / Chr. Nord. – Heidelberg : Groos, 1995. – 284 S.
12. Witte, H. Die Kulturkompetenz des Translators. – Tübingen: Stauffenberg, 2010. – 235 S.

УДК 378.4 : 331.102.12 – 057.87

## **ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

*Котова А.В., канд. пед. наук (Харків)*

У статті представлено підходи провідних науковців до визначення самостійної роботи, розкрито основні принципи організації самостійної роботи студентів з англійської мови (активність, індивідуалізація навчання, доступність, чіткість та визначеність завдань, наочність, систематичність та послідовність, зв'язок із життям тощо). Визначено види навчальної роботи, які сприяють ефективній організації самостійної роботи з англійської мови.

**Ключові слова:** самостійна робота, студенти, принципи організації самостійної роботи з англійської мови

**Котова А. В. Основные принципы организации самостоятельной работы студентов по английскому языку.** В статье представлены подходы ведущих ученых к определению самостоятельной работы, раскрыты основные принципы организации самостоятельной работы студентов по английскому языку (активность, индивидуализация обучения, доступность, четкость и определенность заданий, наглядность, систематичность и последовательность, связь с жизнью и т.д.). Определены виды учебной деятельности, которые способствуют эффективной организации самостоятельной работы по английскому языку.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, студенты, принципы организации самостоятельной работы по английскому языку

**Kotova A. V. Main Principles of Students' Independent Work Organization in the English Course.** Prominent scientists' definitions of the independent work are presented in the article. The main principles of organization of students' independent work in the English language (activity, individualization of training, intelligibility, precision and definiteness of tasks, demonstrativeness, consistency and sequence, connection with life etc.) are given. The main aspects of academic activities, which contribute to the effective organization of students' independent work, are defined.

**Key words:** independent work, students, principles of independent work organization.

Метою сучасного викладача вищої школи є не тільки надання студентам ґрунтовного багажу знань, але й прищеплення їм навичок самостійної роботи, яка сприяє поглибленню й розширенню знань, пробудженню інтересу до пізнавальної діяльності, оволодінню прийомами пізнання та розвитку пізнавальних здібностей, набуттю навичок навчальної, наукової та професійної діяльності тощо. У сучасних умовах, коли кількість аудиторних годин на вивчення англійської мови скорочується, самостійна робота студентів набуває ще більшого значення.

Разом з тим зазначимо, що для ефективної організації самостійної роботи необхідно дотримуватися певних правил та принципів. Отже, **метою** статті є аналіз основних принципів організації самостійної роботи студентів з англійської мови.

Для більш ґрунтовного розуміння принципів самостійної роботи вважаємо за необхідне спочатку визначити сутність цього педагогічного явища. Так, Б. Єсіпов вважав, що самостійна робота, як складник процесу навчання – це така робота, яка виконується у спеціально відведений для цього час без безпосередньої допомоги педагога, але за його завданням та під його контролем. У процесі виконання завдань студенти усвідомлено намагаються реалізувати мету завдання, осмислити навчальний матеріал, виділити головне, знайти відповіді на питання, відображаючи у різних формах результати своїх розумових і фізичних зусиль [2: 15].

За І. Харламовим, самостійна робота – це активна навчально-пізнавальна діяльність молодих людей, яка проводиться індивідуально чи у групах, на аудиторних заняттях або вдома, за завданням педагога та за його методичними вказівками, але без його безпосередньої участі. У цьому значенні вона охоплює різні форми й методи навчання (окрім методів усного викладу матеріалу, коли домінуючою діяльністю суб'єктів навчання є сприйняття на слух мови викладача) [10: 214].

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

самостійності майбутніх фахівців є організація творчої самостійної роботи на аудиторних заняттях [8: 91].

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

Щодо самостійної роботи саме з англійської мови, цей вид роботи охоплює підготовку до практичних занять, формування навичок перекладу оригінальної літератури, поповнення лексичного запасу студентів та вдосконалення знань у галузі граматики. На старших курсах самостійна робота часто має науково-пошуковий характер, коли студенти залучаються до участі у наукових конференціях, що проводяться англійською мовою, або до написання наукових статей та тез.

До основних принципів організації самостійної роботи студентів науковці відносять:

- принцип активності студентів;
- принцип індивідуалізації навчання;
- принцип доступності навчального матеріалу;
- принцип чіткості та визначеності завдань;
- принцип наочності;
- принцип систематичності та послідовності у формуванні навичок самостійної роботи;
- принцип свідомості та самостійності навчання;
- принцип зв'язку із життям;
- принцип наявності єдиних вимог щодо керування.

Так, активність студентів під час організації самостійної роботи студентів проявляється під час проведення різноманітних дидактичних ігор англійською мовою які, з одного боку, сприяють фаховому становленню студентів, а з іншого – вчать студентів спілкуватися іноземною мовою, правильно висловлювати, аргументувати або захищати свою точку зору. Необхідно зазначити, що активізація самостійної роботи студентів у цьому випадку залежить від того, наскільки цікавою та актуальною для них є запропонована ситуація. До того ж, така діяльність вчить студентів узагальнювати,

аналізувати, синтезувати матеріал без сторонньої допомоги, що є вкрай необхідним для майбутніх спеціалістів.

Під час організації позааудиторної самостійної роботи принцип активності передбачає попереднє ознайомлення з матеріалом, що заплановано вивчити. Це сприяє кращому усвідомленню студентами шляхів до отримання нових знань. Важливе значення для забезпечення принципу активності відіграє й урахування вікових особливостей студентів, їхніх аналітичних здібностей та рівня володіння англійською мовою. Так, якщо на першому курсі позааудиторна самостійна робота передбачає, перш за все, ознайомлення з новою лексикою та виконання вправ на закріплення лексичного та граматичного матеріалу, то на старших курсах все більшого значення набуває самостійна робота студентів навчально-пошукового або науково-пошукового характеру: підготовка доповідей та виступи на конференції, робота з автентичними джерелами інформації, виконання курсових та дипломних проектів тощо [5: 236; 6: 92].

Реалізація принципу індивідуалізації під час організації самостійної роботи з англійської мови у вищому освітньому закладі спрямована на оптимізацію процесу навчання на основі врахування можливостей та інтересів кожного студента, внутрішньої саморегуляції його освітньої діяльності, яка дозволяла б працювати у зручному для студента режимі. Принцип індивідуалізації проявляється у виявленні студентами самостійності щодо вибору шляхів розв'язання навчального завдання, можливості поглибленого вивчення одного з розділів англійської мови, що найбільш відповідає їхнім інтересам, наданні студентам права певного вибору підручників, методичної літератури, а також форм звітності та самоконтролю.

Особливого значення при забезпеченні індивідуалізації навчання набуває застосування технічних засобів інформації та мережі Інтернет, які сприяють інтенсифікації та раціоналізації навчального процесу, формуванню вмінь і навичок студентів, більш глибокому засвоєнню ними навчального матеріалу. Наприклад, завдяки вибору відповідного режиму роботи, студенти отримують можливість навчатися у зручний для них час та концентрувати увагу на тих аспектах вивчення англійської мови, які потребують додаткового опрацювання [5; 7].

Під час організації самостійної роботи студентів необхідно також враховувати, що існує декілька психологічних груп саморегуляції

студентів. Зокрема, науковці виділяють “автономну”, “змішану” та “залежну” групи. Так, студенти першої групи проявляють цілеспрямованість, зібраність, рішучість у досягненні поставленої мети, вони здатні проводити самостійний науковий пошук. Студенти, які належать до “змішаної” групи не завжди здатні проявити зазначені вище якості та потребують більшої уваги з боку викладача. Студенти третьої групи не можуть самостійно виконати поставлене перед ними завдання та постійно потребують сторонньої допомоги [3: 49]

Для ефективної організації самостійної роботи студентів з англійської мови, досягнення найкращих навчальних результатів доцільно також застосовувати *принципи доступності, чіткості та визначеності завдань*, які передбачають контроль за відповідністю змісту завдань для самостійної роботи вже сформованим знанням та вмінням студентів, дотримання таких правил, як поступовий перехід від легкого матеріалу до більш складного, від знайомого до незнайомого, контролюють обсяг завдань для самостійної роботи. Необхідність контролю обсягу знань пояснюється тим, що перевантаження студентів навчальними завданнями для самостійної роботи призводить до формального виконання завдання та поверхового вивчення матеріалу.

Під час виконання самостійної роботи велику роль відіграє *принцип наочності*, який сприяє формуванню більш точного уявлення про предмет, що вивчається, слугує сполучною ланкою між конкретним матеріалом та абстрактним. Зокрема, використання відеоматеріалів англійською мовою дозволяє активізувати самостійну роботу студентів за рахунок поєднання вербальних та невербальних засобів комунікації, професійної гри акторів, зміни сюжетної лінії тощо. На основі відеоматеріалів доцільно також розробити низку завдань, які сприятимуть розвитку логічного мислення студентів та їх мовленнєвої компетентності [1; 4; 5; 9].

Велику роль під час організації самостійної роботи студентів з англійської мови відіграє *принцип систематичності та послідовності* у формуванні навичок самостійної роботи, який зорієнтований на дотримання логічного порядку та послідовності у вивченні матеріалу. Систематичність самостійної роботи передбачає врахування логічної структури курсу, а послідовність – визначення оптимального порядку виконання завдання. Недотримання цього

принципу призводить до нерозуміння навчального матеріалу або ускладнює його засвоєння.

Основою *принципу свідомості та самостійності навчання* є ґрунтовне самостійне мислення студентів, виявлення зацікавленості матеріалом та творчої ініціативи. Дотримуючись цього принципу, студенти чітко розуміють мету своєї діяльності, вчать розкривати зв'язки між предметами та явищами навчальної діяльності, творчо використовувати свої знання [9].

*Принцип зв'язку із життям* вимагає оптимального нормування самостійної роботи студентів, що має відобразитися у врахуванні ступеня складності завдання. Так, наприклад, під час написання рефератів сформованість у студентів умінь проведення самостійної роботи науково-дослідницького характеру В. Козаков визначає за ступенем складності оригінальної літератури, яку вони використовують. Як правило, студенти першої групи саморегуляції самостійно обирають наукову літературу (статті, монографії, автореферати тощо). Студенти другої групи також спроможні самостійно добрати необхідну літературу, тоді як студенти третьої групи використовують тільки ту навчальну та методичну літературу, що була рекомендована викладачем [4: 151].

**Висновки.** Отже, за умови дотримання дидактичних принципів організації самостійної роботи студентів можна досягнути кращого та більш ґрунтового засвоєння студентами знань з відповідної теми, а також розвинути у студентів такі риси характеру, як самостійність, цілеспрямованість, відповідальність за результати своєї навчальної діяльності тощо.

У **подальшому** планується більш ґрунтовно проаналізувати зазначені принципи організації самостійної роботи з англійської мови та визначити умови її ефективної організації

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гіренко І.В. Формування готовності студентів до самонавчання з іноземної мови / І.В. Гіренко // Викладання мов у ВНЗ освіти на сучасному етапі : Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2010. – № 16. – С. 63-69.
2. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – Москва : Гос. учеб.-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1961. – 239 с.



3. Задорожна І.П. Саморегуляція навчальної діяльності студентів як психологічний чинник індивідуалізації самостійної роботи з іноземної мови / І.П. Задорожна // Викладання мов у ВНЗ освіти на сучасному етапі : Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2008. – № 13. – С. 47-54.
4. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационное обеспечение : учеб. пособие / В.А. Козаков – К. : Выща шк., 1990. – 248 с.
5. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посібник / [за ред. В.І. Лозової]. – Харків : ОВС, 2006. – 296 с.
6. Мацевич С.Ф. Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов при работе над учебной разговорной темой / С.Ф. Мацевич // Самостоятельная работа в обучении иностранным языкам в школе и ВУЗе : межвуз. сб. науч. трудов. – Ленинград, 1990. – С. 90-99.
7. Михайлова О.В. Интернет як засіб навчання іноземним мовам / О.В. Михайлова // Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі : матеріали III Всеукр. конф. (Харків, 23 листопада 2010). – Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2010. – С. 115-117.
8. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1971. – 208 с.
9. Ужик В.А. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов (на материале изучения иностранных языков студентами первых курсов неязыковых вузов) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ужик Валентина Алексеевна. – Харьков, 1980. – 192 с.
10. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – [2-е изд., перераб. и доп.] – М. : Высш.шк., 1990. – 576 с.

УДК 378.091.33 – 027.22 – 054.62

**ФОРМУВАННЯ  
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
КИТАЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ  
ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

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

У статті розглядаються особливості проведення педагогічної практики у групах китайських студентів-філологів, проблеми формування професійної

компетентності педагога з урахуванням національних відмінностей практикантів.

**Ключові слова:** педагогічна практика, професійна компетентність педагога, професійна адаптація, соціально-культурна адаптація практиканта.

**Куплевацкая Л.А. Формирование профессиональной компетенции китайских студентов-филологов во время проведения педагогической практики.** В статье рассматриваются особенности проведения педагогической практики в группах китайских студентов-филологов, проблемы формирования профессиональной компетентности педагога с учетом национальных особенностей практикантов.

**Ключевые слова:** педагогическая практика, профессиональная компетентность педагога, профессиональная адаптация, социально-культурная адаптация практиканта.

**Kuplevatska L.A. Formation of the Chinese Philological Students' Professional Competence in the Course of Conducting Teaching Practice.** The article deals with the peculiarities of conducting teaching practice in the groups of Chinese philological students. It reveals the problems of the teacher's professional competence formation taking into account national features of the trainees.

**Key words:** teaching practice, teacher's professional competence, professional adaptation, social and cultural adaptation.

Важливим етапом підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України є педагогічна практика (ПП). Цілі, завдання ПП окреслено “Положенням про проведення педпрактики студентів вищих навчальних закладів України” [“Положення ... ”]. Згідно цього документу студенти педагогічних спеціальностей проходять ПП з відривом від навчального процесу у 8 (4 тижні) та 9 (9 тижнів) семестрах.

“Положення ... ” поширюється як на студентів-громадян України, так і на студентів-іноземців із наданням їм права вибору місця проходження практики: за місцем навчання або на батьківщині. Якщо п'ять років тому серед китайських студентів-філологів, що навчаються в ХНУ імені В.Н. Каразіна, були поодинокі випадки, коли студенти-старшокурсники проходили ПП в Китаї, то за останні три роки сто відсотків китайських студентів старших курсів філологічного факультету виявили бажання проходити ПП в ХНУ імені

В.Н. Каразіна. Перш за все, це пов'язано з тим, що проходження ПП відбувається у ВНЗ навчання, до якого китайські студенти якоюсь мірою вже соціально-культурно адаптовані. Крім того, за даними опитування практикантів протягом трьох років, організація й проведення педпрактики задовольняє китайських студентів і спонукає до подальшого опанування професії. Факт збільшення кількості китайських практикантів-філологів, зростання їх зацікавленості до одержання професійних умінь та навичок викладання російської мови та літератури, що означає зростання попиту на ПП, та накопичення досвіду проведення ПП китайських студентів-філологів на кафедрі мовної підготовки ХНУ імені В.Н. Каразіна окреслили **об'єкт** дослідження: педагогічна практика китайських студентів-філологів на кафедрі мовної підготовки іноземців в ЦМО ХНУ імені В.Н. Каразіна.

Наукових досліджень з питань проведення та організації ПП для іноземних студентів обмаль. Вони більшою мірою стосуються радянських часів й висвітлюють завдання та принципи організації такої ПП [1], не торкаючись її проблем й національних особливостей. **Новизна** даної статті, перш за все, полягає в обмеженні предмету дослідження ПП іноземних філологів лише китайськими студентами, що складають більшість практикантів у ХНУ імені В.Н. Каразіна та у вивченні проблем, що заважають оволодінню спеціальністю педагога-філолога.

За **мету** дослідження обрано визначення проблеми формування професійної компетентності китайських студентів філологів-русистів під час проходження ПП, з'ясування природи цих проблем, окреслення можливих шляхів їх подолання.

Збільшення соціального запиту Китаю на підготовку педагогічних кадрів філологів-русистів, здатних вирішувати завдання й задовольняти вимоги сучасного інформаційного суспільства в умовах поглибленого двостороннього співробітництва Китаю з Росією та Китаю з Україною, перш за все, у галузі освіти й культури, зумовлює **актуальність** даного дослідження.

Розглянемо зміст поняття компетентність, що вживатиметься у дослідженні. Незважаючи на поширене твердження про те, що ця сучасна методична категорія "... не имеет четкого, устоявшегося определения" [10: 64], багатьма вченими виділена основна її риса,

а саме те, що вона “формируется и проявляется в практической деятельности” [10: 64]. Ще однією суттєвою характеристикою компетентності є те, що вона містить у собі систему компетенцій [13], сформованих протягом навчання, ціннісні орієнтири, що впливають на характер практичної діяльності та зумовлюють рішення професійних завдань. Нас цікавитиме поняття професійної компетентності педагога (ПКП), оскільки саме вона формується у студентів-практикантів під час ПП.

Візьмемо за робочий варіант ствердження О.В. Романової, яка слідом за В.А. Сластеніним, визначає, що “... профессиональная компетентность педагога выражает единство ее теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм” [10: 65].

Під таким визначенням можна було б поставити прізвиська багатьох дослідників компетентнісного підходу до навчання [4]. Доцільним є зауваження Н. Дем’яненко про те, що ПКП вимірюється не лише кваліфікацією, але й містить у собі “базові особистісні якості, а також універсальні вміння й здібності” [5: 34]. Націленість на особистісний підхід до визначення поняття ПКП для нас важлива, оскільки викладачі кафедри мовної підготовки, в тому числі й під час проведення ПП з китайськими студентами-філологами, працюють саме на засадах особистісного підходу до кожного іноземного студента. Під особистісно орієнтованим підходом розуміємо:

- урахування мотивів, що спонукають практиканта проходити ПП: вимушеність, зацікавленість, байдужість й т. ін.;
- урахування реальних планів практиканта щодо майбутньої діяльності (пов’язаність чи непов’язаність із викладанням філологічних дисциплін);
- урахування реальної теоретичної та методичної підготовки до ПП у конкретній групі;
- урахування рівня соціокультурної адаптації студента до навчального процесу;
- урахування особистісних рис практиканта, його спроможності / неспроможності навчати й т. ін.

Для нашого дослідження важливим є таке визначення Н. Дем’яненко: “Педагогічна компетентність – це власний досвід, набутий за підтримки майстра” [5: 33].

Таким чином, підкреслюється важлива роль викладача-наставника, що безпосередньо веде практиканта до опанування професії, спираючись на власний досвід, власну ПКП. В “Положенні ...” говориться про те, що педагогічна практика проводиться саме у групах досвідчених педагогів-викладачів. ПКП викладачів-наставників стає взірцем і основою для формування ПКП практикантів, ось чому підбір кадрів для проведення ПП повинен бути уважним й продуманим. ПКП, що формується у практикантів протягом ПП відбиватиме головні риси ПКП викладача-наставника. Цікавим здається зауваження В.В. Серикова: “Якщо теоретичне знання єдине для всіх студентів, то компетентність своєрідна, тобто несе образ, власний почерк фахівця” [12: 35]. Знайти свій образ, знайти у собі викладача допомагають китайським студентам досвідчені наставники, які закріплюються за кожним практикантом. Система організації ПП “один досвічений педагог – один практикант” дозволяє максимально використати досвід наставника й забезпечує особистісний підхід до процесу формування ПКП у китайських студентів-старшокурсників.

ПП студента старших курсів передбачає пасивну й активну участь у навчальному процесі. Основна мета пасивної практики – знайомство з діяльністю викладача шляхом спостереження й фіксування послідовності побудови уроку у “Щоденнику педагогічної практики”. Відвідування занять практикантами на різних етапах навчання (початковому, основному, завершальному) у групах різних викладачів націлена на формування вмінь та навичок виділити в цих уроках окремі складові (організаційний момент, перевірка домашнього завдання, роз’яснення й закріплення нового матеріалу тощо) [8], шляхи їх мовного, мовленнєвого й діяльнісного вирішення. Активна педагогічна практика містить у собі практичне проведення пробних та залікових уроків, позааудиторне виховне заняття й має за мету формування безпосередньо ПКП.

Первинне формування ПКП в іноземних практикантів-філологів доцільно назвати первинною професійною адаптацією, оскільки саме під час ПП відбуваються процеси залучення практикантів до процесу викладання як нового виду діяльності. Зміст поняття “адаптація” можна знайти у Н.А. Крупеніної та В.В. Терещенко [7], які роз’яснюють адаптацію “в широком смысле” як “форму отражения

системы воздействия внутренней и внешней среды, заключающихся в тенденции к установлению с ними динамического равновесия. В результате происходит приобщение личности к определенным видам деятельности в данной среде” [7]. Вивчаючи соціально-педагогічні аспекти адаптації іноземних студентів до процесу навчання, Н.А. Крупеніна та В.В. Терещенко зупиняються на характерних рисах такої адаптації. Саме виділені цими вченими моменти перешкоджають опануванню професії, тобто при формуванні ПКП, коли практикант робить перший крок від особи студента, яку багато років навчали, до особи, яка намагатиметься змінити цю соціальну роль на роль викладача.

Назвемо ці відмінні риси адаптації іноземних студентів, що поширюються й на практикантів під час проходження ПП:

- характер социализации личности в инокультурной среде ...;
- различия в системе образования разных стран;
- уровень образовательной подготовки;
- особенности социального статуса групп молодежи по гендерным, племенным и другим признакам;
- различия в культуре, моделях поведения, традициях образования и воспитания, свойственных той или иной культуре” [7].

Свідоме приєднання особи практиканта до норм педагогічної діяльності можна назвати професійною адаптацією. Саме завдання такої адаптації вирішуються під час проведення ПП у групах китайських студентів-філологів. Студенти старших курсів, що проходять ПП, безумовно, пройшли соціально-культурну адаптацію до навчального процесу викладання російської мови та літератури як реципієнти. ПП накладається на особистий досвід участі практиканта у навчальному процесі: у школі в Китаї, на підготовчому відділенні, на заняттях під час навчання в університеті. Серед практикантів зустрічаються особи, що вивчали російську мову та літературу у Китаї. Наприклад, Програма 3+1/3+2, коли філологи-русисти вивчали спеціальність три роки в Китаї, а завершальний етап навчання проходили в ХНУ імені В.Н. Каразіна. Є також практиканти, які, маючи китайський диплом бакалавра-філолога, закінчують в ХНУ тільки магістратуру. Неоднорідність груп практикантів, різний рівень теоретичної підготовки (мовна та мовленнєва компетенції), різний рівень соціально-культурної адаптації зумовлює необхідність

індивідуалізації ПП, використання особистісно орієнтованих засобів формування ПКП.

Професійна адаптація до ролі викладача-філолога під час ПП тільки починається й ускладнюється різними факторами. Перш за все, це соціально-культурні відмінності загального характеру, що зумовлені соціальною побудовою китайського суспільства, незмінними основами національної педагогіки, в якій протягом століть надавалася перевага “не розумовому розвитку особистості, а трудовому, фізичному, моральному вихованню” [6]. Джерелами китайської педагогіки завжди були педагогічні, філософські та соціально-культурні погляди конфуціанства, даосизму, буддизму. Століттями китайська педагогіка заохочувала до самостійної роботи, поваги до правителя, мудрих людей. Зазубрювання, як і в російську давнину, було основою навчання. Незважаючи на те, що китайська педагогіка сприйняла ідеали В.А. Сухомлинського, А.С. Макаренка, увібрала в себе ідеї педагогіки співробітництва Ш. Амонашвілі, принципи проблемного навчання Дж. Д’ю, концепцію розвивального навчання М.І. Махмутова [2], національна традиція, сформована в сім’ї, залишилась домінуючим фактором формування змісту особистості, в тому числі й особистості педагога [6].

Все це зумовлює фон, на який накладається формування ПКП. Особистісна неоднорідність практикантів вимірюється більшим чи меншим відривом від національної традиції. Як правило, студенти з великих китайських міст більш гнучкі й розкуті у спілкуванні як із тими, хто їх навчає, так і з тими, кого вони навчають. Вони з легкістю засвоюють і відтворюють поведінкові моделі свого наставника, легше виходять із непередбачених ситуацій під час проведення пробних або залікових уроків.

Студенти з невеличких міст й сіл більш скуті й не сприймають поведінкові моделі наставника, несвідомо зберігаючи вірність традиції, відтворюючи національну модель спілкування з тими, кого навчають: авторитарну стриманість, домінування імперативно-вербальних мовних засобів, свідоме невживання реплік подяки, підтримки студента, заохочуючих до роботи виразів; неусміхненість, суворість. Така ж стриманість виявляється і в одязі практикантів під час проведення залікових занять: одяг вибирається здебільшого темних кольорів, волосся у дівчат зібране, косметика відсутня. Поведінкова,

візуальна й мовленнєва відмінність китайських практикантів разом складають національно детермінований імідж викладача-русиста. Н.С. Борєвська зауважувала, що саме імідж викладача у Китаї, навіть “в епоху открытости”, сохраняет традиционную субординацию в отношениях между преподавателями и студентами, основанную на принципах консерватизма” [2: 65]. Спочатку імідж викладача-русиста, що демонструється практикантами під час проведення пробних уроків, скидається на маску, характерну для китайського театру й не сприяє продуктивному засвоєнню матеріалу. Перед наставником стає доволі складне завдання “зняти” маску, додати життя засвоєному раніше візуально-вербально-поведінковому ідеалу, сприяти пошукам свого, більш сучасного іміджу викладача-русиста. Завдання досить складне, оскільки китайська педагогіка, як стверджує дослідниця Н.С. Борєвська, “настоячиво и довольно жестоко воспитывает в каждом скромность и бескорыстие как ведущие человеческие добродетели ...” [2: 64].

Обізнаність із особливостями традиційної китайської педагогіки дозволить викладачеві-наставнику зрозуміти тихий голос, особливо у дівчат (гендерна специфіка), під час проведення занять, потуплені очі. Розуміння викладачем-наставником соціально-культурного фону, на який накладається формування ПКП, дозволить допомогти практикантам адаптуватись до професії викладача. Недостатня адаптація практикантів до навчання російської мови та літератури зумовлює проблеми формування ПКП, а саме: проблеми аудиторного та позааудиторного спілкування зі студентами, яких практиканти навчають; невідповідність системи оцінювання дій обома сторонами учасників ПП. Крім проблем педагогічної адаптації практикантів до майбутньої професії, можна виокремити протиріччя між національною мовною особистістю практиканта (рідна мова) та вторинною мовною особистістю (російська мова, що викладається) на рівні мовної інтерференції та на рівні мовленнєвої компетенції.

Означена вище відмінність поведінкових моделей у різних культурах, що є однією із ознак труднощів адаптації іноземних студентів під час формування ПКП, відбивається у невідповідності сценарію мовленнєвої поведінки (термін, що вживається при аналізі національної мовної особистості) практиканта вимогам навчального процесу. Побудувати сценарій мовленнєвої поведінки на тему



“Я проводжу урок з російської мови/літератури” – це найважливіша й найголовніша мета ПП. Нажаль, недостатня сформованість соціокультурної, лінгвістичної та мовленнєвої компетенцій стають на заваді досягненню цієї мети. Практичний досвід проведення ПП свідчить про те, що замість плану-конспекту уроку, який повинен підготувати й відтворити практикант (продуктивно-навчальна діяльність), викладачем-наставником створюється своєрідний сценарій уроку, не тільки з виокремленням змісту й послідовності побудови уроку, але й із конспектом кожної репліки пробного, а інколи й залікового уроку (репродуктивно-навчальна діяльність).

Узагальнення багаторічного досвіду проведення ПП студентів-філологів на кафедрі мовної підготовки ХНУ імені В.Н. Каразіна дозволяє запропонувати таку динаміку формування ПКП: від репродуктивно-навчальної діяльності – до репродуктивно-продуктивного відтворення фрагментів уроку – до повністю продуктивної діяльності, тобто самостійно підготованого й проведеного практикантом уроку. Нажаль, останній етап поки що залишається за межами ПП. Завдання, що потребує вирішення – це інтенсифікація проведення ПП в існуючих умовах.

Пошуки шляхів підвищення ефективності підготовки педагогічних кадрів для Китаю сприятимуть зросту конкурентоспроможності випускників ХНУ імені В.Н. Каразіна на ринку освітніх послуг, що, в свою чергу, впливатиме на підвищення рейтингу ХНУ імені В.Н. Каразіна в цій країні й у сфері міжнародних освітніх послуг, відбиваючи завдання “Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки”, які передбачають “поглиблення міжнародного співробітництва у сфері освіти, спрямованого на інтенсифікацію інтегрування національної системи освіти у міжнародний освітній простір” [9: 28].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бегалиева С.Б. Методические принципы организации педагогической практики иностранных студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sword.com.ua>. – 2011.
2. Боревская Н.Е. Советская педагогика в оценках китайских ученых [Электронный ресурс] / Н.Е. Боревская. – Режим доступа : <http://portalus.ru>.(с).
3. Буданова О.В. Педагогическая практика в системе формирования про-

- фессіональної компетенції / О.В. Буданова // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 4. – С. 56-58.
4. Гуцу Е.Г. Проектировочные действия преподавателя педвуза при реализации компетентностного подхода / Е.Г. Гуцу // Педагогика, 2012. – № 2. – С. 58-64.
  5. Дем'яненко Н.І. Підготовка педагогічних кадрів: пошук інноваційної моделі / Н.І. Дем'яненко // Рідна школа. – 2012. – № 4-5. – С. 32-38.
  6. Калашник Л.С. Педагогічні основи сімейного виховання в китайській родині : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Л.С. Калашник. – Харків, 2005. – 28 с.
  7. Крупенина Н.А. Социально-педагогическая адаптация иностранных студентов [Электронный ресурс] / Н.А. Крупенина, В.З. Терещенко. – Режим доступа : <http://конференция.com.ua./pages/view/260> – 2011.
  8. Нечепоренко Л.С. Современный урок. Каков он? Метод. рекомендации студентам / Л.С. Нечепоренко. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2012. – 20 с.
  9. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021рр. // Офіційне видавництво Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Чернівці : Букрек, 2011. – 32 с.
  10. Романова О.В. Модель формирования профессиональной компетентности учителя / О.В. Романова // Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 63-70.
  11. Сенько Ю.В. Профессиональный образ мира педагога и геопедагогическая культура / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 63-68.
  12. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В.В. Сериков // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 29-37.
  13. Ялалов Ф.Г. Многомерные педагогические компетенции / Ф.Г. Ялалов // Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 45-53.

УДК 37.881.116.1 – 064.16

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИО-ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ**

*Мисенёва В.В., канд. филол. наук (Харьков),  
Чжан Ицы (Китай)*

Статья посвящена особенностям использования аудио-визуальных средств при обучении устному переводу. Рассматриваются основные этапы обучения будущих переводчиков устному переводу, а также навыки, ко-

торами должны владеть иностранные студенты-филологи с III по V курсы, учитывая лексические, грамматические, культурологические и прагматические трудности перевода с русского языка на родной язык студента.

**Ключевые слова:** иностранные студенты-филологи, аудио-визуальные средства, “усложнённые условия” работы, этапы обучения, компоненты переводческого скорописания.

**Місеньова В.В., Чжан Іци. Використання аудіовізуальних засобів у навчанні усного перекладу.** Статтю присвячено особливостям використання аудіовізуальних засобів у процесі навчання усного перекладу. Розглянуто основні етапи навчання майбутніх перекладачів усного перекладу, а також навички, якими іноземні студенти-філологи повинні володіти з III по V курси, враховуючи лексичні, граматичні, культурологічні та прагматичні труднощі перекладу з російської мови на рідну мову студента.

**Ключові слова:** іноземні студенти-філологи, аудіовізуальні засоби, “ускладнені умови” праці, етапи навчання, компоненти перекладацького скоропису.

**Misenyova V.V., Chzhan Itsy. Usage of Audio-visual Means in Teaching Oral Translation.** The article is devoted to the peculiarities of the usage of audio-visual means in the process of teaching oral translation. It has been examined the main stages of teaching future interpreters as well as the habits which foreign third year (undergraduate, graduate) students-philologists are supposed to have. The article also takes into account lexical, grammatical, culturological and pragmatical difficulties of translation from Russian into the student’s native language.

**Key words:** foreign students-philologists, audio-visual means, “complicated conditions” of work, stages of teaching, components of cursive writing.

**Актуальность** данной статьи определяется тем, что за последние несколько десятилетий требования, предъявляемые социумом к квалификационным характеристикам переводчика, значительно изменились. В настоящее время ценится специалист, способный выполнять не только работу переводчика, но и работу секретаря-референта, в которую входит организация коммуникации разных типов – от ведения деловых переговоров с зарубежными партнёрами до личного общения с представителями других стран и культур.

Повышение требований к подготовке специалистов потребовало создания новой модульной программы по “Практике перевода – 2”

для иностранных студентов факультета иностранных языков с учётом регулярного использования на занятиях аудио-визуальных средств.

**Цель** статьи – описать и проанализировать поэтапное обучение иностранных студентов устному переводу с использованием аудио-визуальных средств; обосновать основные принципы и подходы к развитию и совершенствованию навыков устного и письменного перевода, которыми должны владеть иностранные студенты-филологи с III по V курсы, учитывая лексические, грамматические, культурологические и прагматические трудности перевода с русского языка на родной язык студента.

Изменения требований, которые предъявляются к устному переводчику на современном этапе, потребовало от специалистов разработки специальной системы упражнений с использованием на занятиях аудирования, а также вспомогательного средства для памяти переводчика, которым является система переводческого скорописания. Если при восстановлении перевода запись помогает восстановить воспринятую раньше информацию, то процесс записи стимулирует интеллектуальную активность и тем самым способствует запоминанию [1; 3; 4].

Представленные наблюдения свидетельствуют о том, что основными задачами аудирования на занятиях по переводу являются: развитие памяти и внимания переводчика; приобретение переводческих навыков по переключению с одного языка на другой; автоматизация речи при переводе; приобретение навыков работы в “усложнённых условиях” для получения необходимого опыта работы и чувства уверенности в собственных силах и возможностях, так необходимые для будущего переводчика.

Под работой в “усложнённых условиях” мы понимаем работу с материалами новостей, которые имеют достаточно высокий темп речи и содержат большой диапазон лексических, грамматических и стилистических средств.

Поскольку дисциплина “ПП-2” читается с III по V курсы, обучение устному переводу с использованием аудио-визуальных средств осуществляется поэтапно. Упражнения по аудированию представлены на занятиях в их динамике “от простого к сложному” по схеме: слово – словосочетание – предложение – текст, что

позволяет обеспечить поэтапное формирование и развитие переводческих умений и навыков у иностранных студентов-филологов.

На основном или исходном этапе обучения аудированию (III курс), мы акцентируем внимание на лексических приёмах перевода, а именно: переводе имён собственных, числительных, аббревиатур, акронимов и т.д. с русского языка на родной язык студента, а затем обратном переводе. После подачи и отработки определённого лекционного материала, мы переходим к выполнению упражнений для аудирования. Перед просмотром видеоматериала необходимо выполнить ряд тренировочных предпросмотровых упражнений, например:

**Тема: Перевод аббревиатур и акронимов**  
**Предпросмотровые упражнения (pre-viewing activity)**

*1. Диктант-перевод (устно-письменный).*

- произнесите аббревиатуру и назовите её разновидность;
- расшифруйте аббревиатуры и распределите по перечисленным ниже семантическим группам;
- переведите аббревиатуры на родной язык, а затем сделайте обратный перевод;
- проанализируйте, какие из них являются сокращениями в вашем родном языке.

- а) страны, регионы;
- б) государственные ведомства, учреждения, организации;
- в) документы;
- г) газеты, журналы, телеканалы;
- д) медицинские термины;
- е) должности, титулы;
- ж) административно-территориальные единицы, местоположения;
- з) иностранные заимствования;
- и) разные.

СПИД, ГАИ, ЮАР, НАТО, ЕС, ДТП, замдекана, НБУ, теракт, МВД, УЗИ, ЕСН, пос. Широкий, США, ОРЗ, МЧС, телеканал ВВС, ЖКТ, КНР, “Укрсоцбанк”, СМИ, Интернет, оз. Глубокое, акад. Семёнов, НЛО, ПМ, и.о. замдиректора, VIP-персона.

2. *Расшифруйте сокращения различных единиц измерения и денежных единиц русского языка. Переведите их на родной язык и сравните с единицами измерения, существующих в вашем языке.*

1. км/ч; м/с; га; мм; см; л; м<sup>2</sup>; м<sup>3</sup>; г; кг; ч.л.; Дж; Вт; Гц; Па;
2. млн; млрд; тыс.;
3. ¥; d; £; \$; €; грн.; руб.

### **Видеосюжет для просмотра 1 (first viewing exercise)**

3. *Просмотрите и прослушайте информационные сообщения. Запишите аббревиатуры на русском языке; расшифруйте и переведите их на родной язык. Сделайте обратный перевод.*

### **Громкие отставки во Франции связаны с событиями в Северной Африке**

Президент Николя Саркози сменил глав силовых ведомств – 1)\_\_\_\_\_ и 2)\_\_\_\_\_.

**Николя Саркози, президент Франции:** “Вместе с 3)\_\_\_\_\_ Франсуа Фийоном мы решили реорганизовать министерства, которые отвечают за дипломатию и безопасность. На пост главы 4)\_\_\_\_\_ и иммиграции я хотел бы выдвинуть Клода Геана, сопровождавшего меня в течение девяти лет на всех должностях, которые я занимал, в том числе на посту главы 5)\_\_\_\_\_, с механизмом работы которого он прекрасно знаком. Ален Жюппе, бывший 6)\_\_\_\_\_, с сегодняшнего дня будет исполнять обязанности 7)\_\_\_\_\_”.

Бывшая глава 8)\_\_\_\_\_ Франции Мишель Аль-О-Мари сама подала в отставку из-за резкой критики левой оппозиции и правозащитных организаций. Её обвинили в ошибочной оценке событий в арабских странах. К тому же, в прессе стали известны скандальные подробности ее каникул в Тунисе в декабре прошлого года. По данным французских 9)\_\_\_\_\_, у министра были связи с кланом экс-президента Туниса бен Али.

Как видим, аудио-визуальное упражнение на исходном этапе обучения переводу (III курс), представляет собой только восприятие

на слух лексических единиц (в данном случае аббревиатур) и их фиксирование в письменном виде. Прослушивание информационного сообщения осуществляется до тех пор, пока слушатель не заполнит 80% необходимой информации. Прodelав ряд упражнений на тренировку памяти переводчика и убедившись в том, что материал усвоен в полном объёме, мы можем перейти ко второму этапу обучения устному переводу.

Второй или переходный этап обучения аудированию (IV курс) представляет собой работу над лексико-грамматическими приёмами перевода. На данном этапе будущие переводчики учатся выполнять смысловой анализ текста, который включает в себя проведение лексических и лексико-семантических трансформаций, синтаксических компрессий, запись официальных и неофициальных сокращений. Тренировочные упражнения выполняются перед просмотром и прослушиванием видеоматериала в течение нескольких занятий, что позволяет не только автоматизировать речь в процессе перевода, но и свободно переключаться с одного языка на другой. Рассмотрим упражнения на аудирование, предлагаемые на переходном этапе обучения:

### **ТЕМА: СМЫСЛОВОЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА**

#### **Предпросмотровые упражнения (pre-viewing activity)**

*Задание 1. Просмотрите и прослушайте сюжет из материалов новостей и выполните задания.*

*Задание 2. Прочитайте слова, необходимые для понимания текста, и объясните их значения на русском языке, используя синонимы. Переведите на родной язык.*

Поднебесная, бум, индустрия, гигантский, скачок, бюст, состоятельный, толпа, идеал, стандарт, модель, конкуренция, отпугивать/отпугнуть, жаждущий, преобразование.

*Задание 3. а) Объясните значение устойчивых словосочетаний и подберите для них эквивалент в родном языке; б) Подберите видовую пару к глагольным словосочетаниям и назовите глагольное управление.*

Переживать бум, ложиться под нож, (быть) на одно лицо, выделяться из толпы, бешеная конкуренция, побочный эффект, породить моду, погоня за красотой.

**Задание 4.** а) Объясните значение словосочетаний и переведите их на родной язык; б) Проведите лексико-семантическую трансформацию словосочетаний по модели словосочетание – слово – символ.

Проводить операцию, пластический хирург, пользоваться популярностью, состоятельные люди, европейский тип лица, рынок труда, набор сотрудников, жаждать преображения.

**Задание 5.**

- а) Просмотрите и прослушайте видеоролик новостей второй раз.
- б) Прочитайте числительные и назовите события, с которыми они связаны.
- в) Запишите даты и числа на русском языке, используя правила скорописания.

В 2001 году; за 10 лет; 3 миллиона; 600 миллионов.

**Задание 6.** Просмотрите и прослушайте видеоролик новостей. Расположите события в порядке их следования.

- главные требования работодателей
- побочные эффекты операций
- идеал китайской красоты
- бум пластической хирургии
- жажда изменений
- гигантский скачок за 10 лет
- конкуренция на рынке труда
- мода на европейские стандарты

**Задание 7.**

- а) Просмотрите и прослушайте видеоролик материалов новостей ещё раз. Проведите смысловой анализ информационного сообщения и запишите, используя символы, лексико-семантические и грамматические трансформации, “официальные” и “не-официальные” сокращения.
- б) Переведите на родной язык, а затем сделайте обратный перевод.



## **Видеосюжет для просмотра 2 (second viewing exercise)**

Обратим внимание на постепенное усложнение условий работы для переводчика. На данном этапе студент должен не просто воспринять на слух отдельные единицы текста, а ему необходимо провести смысловой анализ информационного сообщения, используя лексико-семантические и грамматические трансформации, а также “официальные” и “неофициальные” сокращения. Следует отметить, что осуществление данного рода деятельности практически невозможно на переходном этапе обучения без длительных тренингов и определённых теоретических знаний по курсу “ПП-2”.

Перейдём к завершающему этапу обучения устному переводу (V курс), который включает в себя активизацию ранее изученного материала с использованием основных компонентов скорописания.

Переводческое скорописание – это особая сокращённая форма записей, которую используют для фиксации мыслей говорящего (оратора). Скоропись является важным элементом при обучении устному последовательному переводу, поскольку учит будущих переводчиков не только группировать мысли в логичной последовательности, но и фиксировать их в письменном виде. Процесс записи стимулирует интеллектуальную активность переводчика и тем самым способствует запоминанию необходимой информации.

Для того чтобы освоить систему переводческого скорописания, студентам необходимо овладеть её основными компонентами: системой символов и принципом вертикального размещения записей.

Принцип вертикального размещения записей занимает центральное место среди других компонентов скорописания. Именно вертикальное размещение элементов на уровне предложения и текста отличает переводческое скорописание от других видов скорописи. Вертикальная запись в переводе даёт возможность:

1. Сгруппировать мысли в логичной последовательности.
2. Разместить члены предложения на отведённых для них местах, не зависимо от их расположения в тексте оригинала.
3. Избежать использования большого количества связующих элементов (союзов, предлогов).
4. Сэкономить место и время.

Перед просмотром и прослушиванием видеоматериала в течение нескольких занятий выполняются тренировочные упражнения, что позволяет будущему переводчику активизировать в речи весь изученный материал с использованием всех компонентов скорописания.

Следует также отметить, что на завершающем этапе обучения устному переводу важными элементами являются не только умение размещать записи вертикально, но и свободно расшифровывать символы как на русском, так и на родном языках. Упражнения на расшифровку помогают автоматизировать речь в процессе перевода и свободно переключаться с одного языка на другой. Рассмотрим упражнения, предлагаемые на данном этапе обучения устному переводу:

**ТЕМА:**

**ПЕРЕВОДЧЕСКОЕ СКОРОПИСАНИЕ  
И ЕГО ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ**

**Предпросмотровые упражнения (pre-viewing activity)**

*Задание 1. Просмотрите и прослушайте пять информационных сообщений. О каких странах сообщается в новостях?*

а) Франция; б) Пакистан; в) Украина; г) Япония; д) Китай.

*Задание 2. Просмотрите и прослушайте видеоролики ещё раз. Расположите события, которые подаются в новостях, в порядке их следования.*

**Франция**

- активные действия против пенсионной реформы
- законопроект о повышении пенсионного возраста
- акция протеста
- борьба профсоюзов с властями
- остановка транспорта и отмена авиарейсов

**Пакистан**

- взрыв на северо-западе страны
- террорист-смертник подорвал себя
- нападение боевиков на колонну бензовозов
- восемь бензовозов сожжены

**Украина**

- заявление министра по чрезвычайным ситуациям
- открытие Чернобыля для туристов

- 30-километровая зона отчуждения
- официальная организация экскурсий
- парк памяти к 25-летию аварии

### **Япония**

- удар стихии на тихоокеанском побережье
- отмена авиарейсов
- ветер до 20 м/с
- огромные пробки на дорогах
- задержка поездов
- задержка циклона на сутки
- температура 20 °С выше нуля

### **Китай**

- экспресс “Гармония”
- новый рекорд скорости 486 км/ч
- открытие нового скоростного маршрута
- расстояние в 1,5 тысячи километров за 4 часа
- 40 тысяч км железнодорожных путей к 2015 году

*Задание 3. Прослушайте информационные сообщения третьей раз. Проведите смысловый анализ и запишите вертикально, используя символы, лексические (грамматические) трансформации, “официальные” и “неофициальные” сокращения. Переведите на родной язык, а затем устно сделайте обратный перевод.*

На завершающем этапе обучения устному переводу совершенно необязательно работать с большим количеством информационных сообщений из разных телепередач. Иногда студентам полезно поработать с одним видеосюжетом, но более объёмным. В качестве аудио-визуального материала можно использовать программу новостей за неделю (телеканал “Euro-news”), которая отличается достаточно высоким темпом речи и включает в себя сразу от 4 до 5 сообщений.

В качестве тренинга по аудированию будущим переводчикам также можно предложить упражнения на развитие языковой догадки и внимания (где происходит сначала визуальное, а затем вербальное восприятие информации на слух). Выполнение подобных упражнений является очень эффективным для развития памяти и внимания будущего переводчика.

Представленные наблюдения позволяют сделать следующие

**ВЫВОДЫ:**

1. Использование аудио-визуальных средств должно осуществляться на всех этапах обучения устному переводу: исходном (3 курс), переходном (4 курс) и завершающем этапе (5 курс).
2. Упражнения по аудированию на занятиях по практике перевода (ПП-2) должны быть представлены в их динамике “от простого к сложному” по схеме: слово – словосочетание – предложение – текст, что позволяет обеспечить поэтапное формирование и развитие переводческих умений и навыков у иностранных студентов-филологов.
3. На основном или исходном этапе обучения устному переводу (3 курс) основное внимание акцентируется на лексических приёмах перевода, а именно: переводе имён собственных, числительных, аббревиатур, акронимов и т.д. с русского языка на родной язык студента, а затем обратном переводе. Переходный этап (4 курс) представляет собой работу над лексико-грамматическими приёмами перевода и умением выполнять смысловой анализа текста. Завершающий этап обучения устному переводу (5 курс) включает в себя активизацию ранее изученного материала с использованием основных компонентов скорописания: символов и вертикальной записи.
4. Работа на занятиях по переводу с материалами новостей позволяет будущим переводчикам освоить навыки работы в “усложнённых условиях” для приобретения необходимого опыта работы и чувства уверенности в собственных силах и возможностях.

**Перспективы** дальнейших исследований видятся в изучении приёма образного слова (правил, которые применяются устными переводчиками для ускорения записи фразеологизмов, пословиц, поговорок, метафор и других образных средств языка) в системе скорописания [4].

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бархударов. – 2-е изд. – М. : URSS : ЛКИ, 2008. – 239 с.
2. Карабан В.І. Переклад з української мови на англійську : навч. посібник-довідник для студентів вищих закладів освіти / В.І. Карабан. – Вінниця : Нова книга, 2003. – 608 с.

3. Мисенёва В.В. Теория и практика перевода с русского языка на родной язык студента. Филологический профиль : учеб. пособие для иностранных студентов / В.В. Мисенёва. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012. – 148 с.
4. Ребрій О.В. Основи перекладацького скоропису : навч. посібник / О.В. Ребрій. – Вінниця : Нова книга, 2006. – 152 с.

УДК 378.051.31:81'25

## **ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЩОДО ВІДТВОРЕННЯ СУБКУЛЬТУРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОРИГІНАЛЬНОГО ТЕКСТУ**

*Михайлова О.Г., канд. філол. наук (Харків)*

У статті розглядаються етапи формування перекладацької компетенції з точки зору відтворення в перекладі субкультурних особливостей оригіналу на матеріалі англомовних та франкомовних публіцистичних статей та їх перекладу українською мовою

**Ключові слова:** перекладацька компетенція, навчання перекладу, військова субкультура

**Михайлова О.Г. Формирование переводческой компетенции при отображении субкультурных особенностей оригинального текста.** В статье рассматриваются этапы формирования переводческой компетенции с точки зрения отображения в переводе субкультурных особенностей оригинала на материале англоязычных и франкоязычных публицистических статей и их перевода на украинский язык.

**Ключевые слова:** переводческая компетенция, обучение переводу, военная субкультура

**Mykhaylova O.G. Formation of the Translation Competence which Represent Subcultural Peculiarities of an Original Text.** The article highlights the stages of the translation competence formation in terms of the representation of original text subcultural peculiarities. English and French articles and their Ukrainian translation serve as the research matter.

**Key words:** translation competence, translation training, military subculture.

Переклад у сучасній лінгвістиці розглядається в першу чергу як засіб міжкультурної комунікації, оскільки міжмовне спілкування невід’ємне від спілкування культур, які представляють носії тієї або іншої мови. Відтворення міжкультурної специфіки в перекладі є актуальною темою для дослідників у галузі перекладознавства. Однак проблематика навчання перекладу часто залишається на рівні формування умінь саме міжмовної комунікації без урахування національно-культурних та субкультурних особливостей дискурсу мови оригіналу. В той же час уважається безсумнівною теза про те, що будь-яка компетенція, в тому числі перекладацька, як загальна, так і часткова, потребує поступового формування під час навчання.

У сучасному перекладознавстві існує декілька підходів до навчання професійного перекладу: лінгвістичний, соціосемантичний, комунікативний тощо. Водночас переклад як такий на сучасному етапі розглядається з позицій результативності міжкультурної комунікації, яка відбувається саме в процесі перекладацької діяльності. Таким чином, з одного боку, джерелами дослідження проблематики нашої статті є роботи, присвячені основам міжкультурної комунікації та здійснення її в процесі перекладу [2; 3; 6; 7], з іншого боку – праці, що в навчанні перекладу акцентують увагу на прагматичних, комунікативних аспектах, урахування яких забезпечує якість перекладу з точки зору здійснення саме міжкультурної, а не тільки міжмовної комунікації [1; 4; 5]. Окремим випадком формування перекладацької компетенції в цьому напрямку є навчання, спрямоване на відтворення в перекладі субкультурних особливостей оригіналу, принципи якого можуть бути використані і для формування навичок відтворення в перекладі й інших лінгвокультурних особливостей оригіналу з метою здійснення максимально адекватної міжкультурної комунікації.

Таким чином, **мета** нашої статті – визначити аспекти методики навчання перекладу, які спрямовані на формування умінь відтворення субкультурних особливостей оригінального тексту.

Враховуючи спрямованість підготовки перекладачів у військовому навчальному закладі на професійну субкультуру, матеріалом для перекладу нами були обрані близькі за змістом публіцистичні тексти з військової та цивільної періодики, які описують одні й ті ж самі події, пов’язані з військовими конфліктами, зокрема з військовою операцією НАТО в Лівії. Метою серії навчальних занять стало виявлення спільних

та відмінних рис опису таких подій в оригінальних (англійських та французьких) текстах військової та цивільної періодики та формування відтворення цих рис у перекладі.

На першому етапі після ознайомлення з оригінальними англomовними та франкомовними публіцистичними статтями, присвяченими операції в Лівії, за допомогою викладача курсантами були виявлені та схематично впорядковані особливості висвітлення конфліктних подій у військовій та цивільній періодиці (Табл. 1).

Таблиця 1

**Особливості висвітлення конфліктних подій  
у військовій та цивільній періодиці**

Військова періодика	Цивільна періодика
1. Чітка вказівка на джерело наказу, за яким відбувається операція із владання конфлікту, обов'язкова вказівка на джерело інформації.	1. Переважна відсутність такої вказівки, непевність у називанні джерел прийняття рішення, численні вказівки на джерело інформації.
2. Висловлення колективної думки (від імені країни або організації), відсутність висловлення особистих думок.	2. Наявність як висловлення колективної думки, так і висловлення особистих думок.
3. Висока точність повідомлення: точна вказівка на час, географічне місце, цифрові координати, а також кількість використаних збройних засобів.	3. Менша точність, відсутність великої кількості назв військової техніки та зброї.
4. Переважна стриманість у викладенні матеріалу, відсутність емоційної забарвленості висловлення.	4. Більша емоційність порівняно з військовою періодикою в англomовних виданнях, високий ступінь емоційності – у франкомовних виданнях .
5. Відсутність критичних висловлювань на адресу військових.	5. Високий ступінь критичності, акцентування негативних сторін з метою створення ефекту об'єктивності та сенсаційності.

На другому етапі роботи курсанти отримали завдання зробити переклад на українську мову проаналізованих англomовних та франкомовних публіцистичних статей.

Після колективного корегування та обговорення перекладу був проведений аналіз найвлучніших способів відтворення в перекладі субкультурних особливостей, виявлених на першому етапі.

Для відтворення особливостей щодо вказівок на осіб або організації, що називають джерела наказу або джерела висловлених думок (колективних чи індивідуальних) про протікання конфлікту або військової операції (позначені в таблиці номерами 1 і 2), найчастотнішим способом виявився еквівалентний переклад. Метонімія, яка часто використовується в англійських та французьких публіцистичних текстах будь-якої тематики, у цьому випадку характерна і для української публіцистики. Отже, труднощів у відтворенні цього прагматичного моменту в перекладі не виникає (*the Arab League's support* – підтримка Арабської Ліги; *ce n'est pas la conception de la France* – Франція цю позицію не поділяє тощо). Лексична заміна використовується, якщо назва джерела не є офіційною назвою посади або організації, а є okazіональним утворенням (*Les "ennemis croisés"* – “Об'єднані сили ворогів”). У перекладі назв посад або організацій можуть використовуватися додавання (*Task force commander* – командир оперативної групи військ, *ONG humanitaire* – недержавна організація з надання гуманітарної допомоги) або лексичні заміни (*le dirigeant libyen* – лівійський лідер) для прагматичної адаптації цих назв до україномовної культури.

Під час аналізу особливостей, тобто відтворення точних даних про час, місце, координати подій і використану військову техніку та зброю (позначені в таблиці цифрою 3) з'ясувалося, що при перекладі цифрових та фактичних відомостей про хід бойових подій з англійської мови українською не виникає труднощів з відтворенням таких важливих прагматичних моментів, як географічні назви та маркери часу, для яких, як правило, існують еквівалентні відповідники в мові перекладу. Назви марок військової техніки та зброї теж не викликають значних утруднень, як правило, вони відтворюються способом транскрипції (*Typhoon* – Тайфун, *Tornado* – Торнадо тощо). Значні труднощі виникають у перекладі видових назв зброї та військової техніки. Це пов'язано з тим, що назви іноземних видів зброї та техніки



не можуть відтворюватися за допомогою назв аналогічних українських виробів, навіть якщо такі існують, оскільки в перекладі має бути зрозумілим, що йдеться про іноземну техніку та зброю. З іншого боку, переклад має бути таким, щоб фахівцю було зрозуміло, про техніку або зброю якого типу йдеться в статті. Так, наприклад, аббревіатури *USS (United States Ship)* і *HMS (His (Her) Majesty's Ship)* перекладаємо в обох випадках як *військовий корабель*, незалежно від того, йдеться про армію США або Великої Британії, роблячи тим самим лексичну заміну для збереження прагматичного потенціалу оригіналу.

У перекладі подібних уривків військової преси з французької мови українською зустрічаємо такі ж особливості перекладу. Характерним для однієї з франкомовних статей виявився той момент, що у французькому оригіналі події викладено у зворотному часовому порядку. Такий виклад подій є неприйнятним для української картини світу, як військової, так і цивільної, отже в перекладі приймаємо прямий часовий порядок подій.

Відтворення особливості, пов'язаної з більшою емоційністю цивільних текстів порівняно з військовими (позначені в нашій таблиці цифрою 4), викликало певні проблеми щодо її прагматично адекватного зіставлення. Для порівняння було обрано два уривки з англomовних статей, присвячених одній події – аварії американського винищувача в Лівії. Порівнявши ці два уривки, можемо говорити про стриманість викладення в обох з них, проте більшу емоційність та розповідність викладення подій у цивільній статті. У військовій статті ми бачимо сухе викладення точних фактів, про переклад яких йшлося раніше. У цивільній розповіді з'являється опис пейзажу, опис персонажів – місцевих жителів, які врятували американського пілота, опис сцени їх зустрічі, що відображає дружню атмосферу цієї зустрічі. Також наявна суб'єктивна розповідь про подію від особи очевидця. Яскравим прикладом порівняння військового та цивільного викладення подій є зіставлення фраз, в яких говориться про місцезнаходження врятованих пілотів:

*Both men are now safe and with U.S. forces – the second crew member... is now in American hands.*

Відповідно в перекладі задля збереження прагматичного потенціалу військового та цивільного тексту відтворюємо ці два

речення таким чином:

*Обидва пілоти врятовані й знаходяться зараз у розташуванні збройних сил США – Другий член екіпажу зараз знаходиться серед американців.*

В обох випадках ми використали лексико-семантичну заміну, але в першому перекладі застосували сполучення, що використовується в офіційно-інституційному дискурсі, а у другому – замінили розмовне усталене словосполучення англійської мови українським необразним сполученням *серед американців*, оскільки вираз *знаходиться в руках (американців)* в українській мові має негативне конотативне забарвлення і не буде відбивати прагматику оригіналу в перекладі.

На відміну від англійських текстів цивільної періодики, франкомовні цивільні статті відрізняються набагато більшою емоційністю і наявністю великої кількості образних виразів. Наведемо приклад:

*Ce jeudi 24 mars, Alain Juppé s'est exprimé au Quai d'Orsay, devant les journalistes de l'European-American Press Club...*

*Comptant sur ses doigts, il a lancé: "je voudrais quand même vous rappeler que l'opération a commencé samedi, c'est-à-dire il y a cinq jours". Initialement prévu en "off the record", c'est à dire sans caméras et sans micros, histoire que les questions ne dérivent pas sur le franco-français politico-politicien, le point de presse a finalement eu lieu en "on". "De toute façon quelle différence entre les deux?", s'est amusé le ministre d'Etat, parlant sans note, parfaitement à son aise, jamais avare de petites piques (par exemple sur ce député socialiste qui s'est ému que l'opération ait commencé si tard) et toujours enclin à faire commencer ses déclarations par un "je remarque au passage".*

Сьогодні, у четвер 24 березня, Ален Жюппе виступив у Міністерстві закордонних справ Франції перед журналістами Європейсько-Американського прес-клубу...

Рахуючи на пальцях, він заявив: "Я хотів би принаймні нагадати вам, що операція почалася в суботу, тобто п'ять днів тому". Із самого початку було передбачено, що зустріч з пресою проходитиме "без протоколу", тобто без камер і мікрофонів, і питання не треба буде перекладати з французької загальноживаної мови французькою політичною. Отже,

розмова відбувалася в дружній атмосфері. “І справді, яка різниця?” – пожартував міністр. Він говорив без опори на записи, відчував себе повністю в своїй тарілці, не втримався від невеличких шпильок (наприклад, на адресу депутата-соціаліста, який був дуже схвильований, що операція почалася так пізно), і зазвичай починав свої висловлювання зі слів “хочу, до речі, зауважити”.

Видно, що цей уривок насичений експресивними засобами, сталими виразами, які дуже непросто відтворити в перекладі. У наведеному уривку текст перекладу довелося створити практично заново, відтворивши в ньому прагматику оригіналу, в якому створено образ прес-конференції Алена Жюппе як такої, що протікала в неофіційній обстановці і не була обмежена заздалегідь заготовленим сценарієм, незважаючи на те, що тема була дуже серйозна – початок військової операції НАТО в Лівії та участь французьких військ у цій операції.

Якщо порівняти наведений уривок з уривком з військової статті, де також йдеться про висловлювання Алена Жюппе про операцію в Лівії, ми побачимо набагато стриманіший текст, що відбиває офіційну точку зору без будь-яких особистих думок міністра:

*Invité de France 2 samedi soir, le ministre des Affaires étrangères, Alain Juppé, a déclaré que l'armée française poursuivrait ses opérations en Libye jusqu'à ce que Mouammar Kadhafi applique la résolution des Nations unies. Le but de l'intervention internationale en Libye est d'aider “le peuple libyen à se libérer” de Mouammar Kadhafi, même si cela n'est pas explicitement prévu par la résolution 1973 du Conseil de sécurité, a indiqué en outre Alain Juppé.*

Запрошений на канал Франс 2 у суботу ввечері міністр закордонних справ Ален Жюппе заявив, що французька армія продовжуватиме операцію в Лівії до тих пір, поки Муаммар Каддафі не виконає резолюцію ООН. Метою міжнародного втручання в Лівію є допомога “лівійському народові у звільненні” від Муаммара Каддафі, навіть якщо це прямо не передбачено резолюцією Ради безпеки 1973 року, зауважив Ален Жюппе.

На завершення, ми звернулися до особливості, пов'язаної з відсутністю критики щодо дій військових у військовій пресі та наявності такої критики у цивільній (позначена у нашій таблиці номером 5). Виявимо засоби відтворення цього прагматичного

моменту в перекладі. Для аналізу цього питання ми обрали проблему, яка широко обговорювалася як в англомовних, так і у франкомовних періодичних виданнях, – проблему жертв серед цивільного населення під час операції в Лівії.

Слід одразу сказати, що жодного згадування про цю проблему у військовій пресі нами знайдено не було. Єдине положення, яке проходить “червоною ниткою” через матеріали, присвячені операції НАТО в Лівії – це те, що ця операція була покликана захистити мирних жителів. Це положення, зазначене у військових джерелах, не викликає жодних труднощів при відтворенні в перекладі, потребуючи тільки необхідних граматичних трансформацій, пов’язаних з відмінностями у мовних системах.

Щодо цивільної періодики, то вже заголовки статей містять критичні вислови на адресу військових, які не надають правдивої інформації про події:

*In Strikes on Libya by NATO, an Unspoken Civilian Toll*

*Натівські нальоти на Лівію: замовчані жертви серед мирного населення*

*Victimes civiles en Libye : les mensonges de l’OTAN*

*Жертви серед цивільних у Лівії: брехня НАТО*

В українських варіантах і англомовного, і франкомовного заголовку використано переклад за допомогою лексичного відповідника, який відтворює інтенцію автора статті та створює відповідний (негативний) прагматичний ефект.

Далі зміст статей містить наведення заяв офіційних військових представників щодо відсутності цивільних жертв та викриття неправди у цих заявах. Цивільні журналісти наводять висловлювання військових щодо подій в Лівії та викривають брехню, яка ховається за цими декларативними висловлюваннями, наводячи факти.

В англомовній статті викриття брехні відбувається за рахунок протиставлення схвальних характеристик операції, яку надають військові реальному стану подій. Переклад має адекватно передати це протиставлення, яке є головним для створення прагматичного ефекту. Очевидно, що, наводячи цитати з військових звітів, автор статті інтерпретує їх зміст із навмисним перебільшенням. Ця навмисність перебільшення відтворюється і в перекладі: *nearly flawless*

*operation* – майже бездоганна операція; *a model air war* – зразок повітряної війни; *very carefully, without confirmed civilian casualties* – дуже старанно, виключаючи можливість жертв серед цивільних.

Наводячи факти, що спростовують таку оцінку операції, автор статті робить висновок про *the failure to thoroughly assess the civilian toll* – неспроможність дати належну оцінку втратам серед цивільних та *inciriosity* – байдужість військових щодо вирішення цієї проблеми на майбутнє. Завдання перекладача – передати негативну оцінку цивільного видання діям військових та особливо – їхній оцінці власних дій.

У франкомовній цивільній статті оцінки дій та висловлювань військових не просто витікають з викладених фактів, а й винесені у заголовки коментарів до кожного пункту. Найчастотніша оцінка виражається словом *faux*, що у перекладі ми відтворюємо як *брехня*. До цього слова є варіантні відповідники *неправда, помилка, фальш*, але, на нашу думку, саме слово *брехня* найбільш точно відтворює інтенцію автора, оскільки *неправда* – це недостатньо емоційно забарвлене слово, *фальш* – має значення, що не узгоджується з контекстом, *помилка* – не відбиває суті висловлення, бо *помилка* – це щось ненавмисне, що можна пробачити. Інші оцінки – *vrai, mauvaise foi, non-sens* мають більш однозначні відповідники в перекладі – *правда, нещирість, нонсенс*. Слід відзначити, що оцінка *vrai* – *правда*, зустрівшись тільки один раз, вжита тим не менше в переносному, саркастичному значенні, що витікає з коментаря, який слідує за цією оцінкою.

Таким чином, поетапна робота щодо виявлення субкультурних особливостей текстів оригіналу та засобів їх відтворення в перекладі стала сходинкою на шляху до формування перекладацької компетенції на когнітивно-прагматичному рівні.

**Перспективою** роботи є створення розгорнутої системи навчання перекладу з метою формування компетенції в галузі перекладу не тільки як засобу міжмовної, а як засобу міжкультурної комунікації, яка відтворює весь спектр мовних і позамовних культурних характеристик оригіналу таким чином, щоб він сприймався реципієнтом у всій повноті когнітивно-прагматичних чинників.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми підготовки перекладачів : монографія / За заг. ред. Л.М. Пелепейченко. – Х. : ВІВВ МВС України, 2006. – 260 с.
2. Б'ялик В.Д. Міжкультурні коституенти мовної картини світу у перекладі / В.Д. Б'ялик // Мова і культура. – 2004. – Вип.7. – Т.VIII. Теорія і практика перекладу. – С. 13-18.
3. Багринцева Н.В. Проблема передачи содержания культурных концептов в процессе перевода / Н.В. Багринцева // Перевод и переводческая компетенция. – Курск, 2003. – С. 79-93.
4. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода: (Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых) / В.Н. Комиссаров. – М. : ЧеРо, Юрайт, 2005. – 136 с.
5. Латышев Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания / Л.К. Латышев. – [2-е изд.] – М. : Просвещение, 2007. – 150 с.
6. Мовна комунікація в діяльності сил охорони правопорядку. Теоретичні засади галузевої комунікації : монографія ; за ред. докт. філол. наук, проф. Л.М. Пелепейченко. – Х. : АВВ МВС України, 2009. – 272 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

УДК 811.161.2'42

## **РОЛЬ МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ОСОБОВИМ СКЛАДОМ**

*Пелепейченко Л.М., докт. філол. наук,  
Іщенко С.О. (Харків)*

У статті розглянуто питання про роль мовної комунікації у підготовці курсантів вищих військових навчальних закладів МВС до виховної роботи з особовим складом. Виявлені умови соціального контексту, які слід урахувати у виборі форм і методів роботи з курсантами. Доведена доцільність використання діяльнісного підходу до комунікативної освіти.

**Ключові слова:** мовна комунікація, курсант, формування комунікативних умінь, виховна робота.

**Пелепейченко Л.Н., Іщенко С.О. Роль языковой коммуникации в подготовке курсантов высших военных учебных заведений МВД к воспитательной работе с личным составом.** В статье рассмотрен вопрос о роли языковой коммуникации в подготовке курсантов высших военных учебных заведений МВД к воспитательной работе с личным составом. Выявлены условия социального контекста, которые необходимо учитывать в выборе форм и методов работы с курсантами. Доказана целесообразность использования деятельностного подхода к коммуникативному образованию.

**Ключевые слова:** языковая коммуникация, курсант, формирование коммуникативных умений, воспитательная работа.

**Pelepeychenko L.M., Ishchenko S.O. The role of language communication in training cadets of higher military educational institutions of the Ministry of Interior Forces for educational work with personnel.** The article discloses the role of language communication in training cadets of higher military educational institutions for educational work with the staff. The social context conditions that must be taken into consideration while choosing forms and methods of work with cadets have been revealed. The reasonability of using an activity approach to the communicative education has been proved.

**Key words:** language communication, cadet, formation of communicative skills, educational work.

Практика соціального життя людства переконливо довела, що в успішному вирішенні будь-яких питань велику роль відіграє мовна комунікація, комунікативна компетенція учасників діяльності. Тема цієї статті присвячена питанню про роль мовної комунікації у підготовці майбутніх офіцерів до виховної роботи у внутрішніх військах.

Комунікативні вміння та навички необхідні у будь-якій галузі діяльності, проте особливу роль вони відіграють у тих сферах соціального життя, що пов'язані з навчанням та вихованням. Незважаючи на велику кількість наукових праць, присвячених проблемам формування комунікативних навичок, галузевий аспект цієї роботи вичерпно не досліджений, а стосовно військового навчання та виховання залишився осторонь наукових студій. Тим часом соціальні умови вимагають розвитку саме комунікативних якостей військовослужбовця. Сучасному офіцерові необхідні знання, навички, уміння, якості, про які мало хто підозрював ще двадцять років тому, але лише маючи відповідний когнітивний багаж, він здатний успішно виконувати завдання, що постають перед ним сьогодні. **Актуальність**

**проблеми**, заявленої в темі цієї статті, пояснюється соціальною потребою у підготовці офіцерів, здатних здійснювати виховний мовний вплив на засадах демократії, гуманізму та інших загальнолюдських духовних цінностей.

**Аналіз стану вивченості теми** засвідчив, що проблема формування комунікативних умінь і навичок в аспекті підготовки офіцерів до виховної роботи у військах вичерпно не досліджена. А комплекс питань, що стосуються роботи у внутрішніх військах України, залишився осторонь лінгвістичних студій. Тим часом службова діяльність внутрішніх військ має функціональну специфіку: вона спрямована не на виконання воєнних операцій, а на забезпечення нормальних умов для життя й роботи громадян. Сучасний офіцер внутрішніх військ повинен мати сформовані комунікативні навички, необхідні й достатні для того, щоб виконувати службові завдання без використання сили. Цей факт зумовлює необхідність формування комунікативної компетенції майбутніх офіцерів.

З огляду на стан вивченості проблеми формувалась **мета цієї роботи** – обґрунтувати принципи й підходи до формування комунікативних навичок курсантів військових навчальних закладів МВС, що забезпечують підготовку майбутніх офіцерів до виховної роботи у внутрішніх військах.

Починаючи побудову стратегії комунікативної підготовки курсантів, спираємося на три основні концептуальні положення, одне з яких визначає теоретичний аспект нашої роботи, друге – власне педагогічний, тобто вибір форм і методів роботи з курсантами, а третє – ставлення до педагогічного досвіду, набутого на сьогодні. По-перше, вважаємо, що тісний зв'язок виховання із соціальними чинниками зумовлює необхідність аналізу соціальних умов сьогодення, що сприятиме адекватному вибору принципів роботи з курсантами [5]. По-друге, обираємо діяльнісний підхід до роботи з курсантами як такий, що найбільшою мірою забезпечує ефективність формування комунікативних умінь і навичок курсантів [2; 6].

Визначимо соціальні чинники виховання, характерні для сьогоденної доби. Головним із них є утвердження демократизації суспільства, що зобов'язує відмовитися від тоталітаризму і авторитаризму у вихованні. Демократичність у військовому спілкуванні виражається передусім у повазі до кожної особистості, незалежно



від віку і звання. А в аспекті комунікативної діяльності вона зумовлює необхідність навчання курсантів вести конструктивний діалог під час вирішення складних проблем.

Демократизація суспільства зумовила поширення ще одного соціального явища, а саме: утвердження гнучкості, толерантності у стосунках і як результат – відмову від огульних категоричних оцінок. Це слід враховувати й у формуванні концепції виховання. Гнучкість у стосунках, толерантність, зобов'язують викладача не нав'язувати категоричних оцінок вихованцю, а разом із ним шукати істину, аналізуючи факти, обговорюючи їх. У проекції на формування комунікативних умінь і навичок курсантів інтерпретуємо згадану особливість як орієнтир у виборі форм роботи, в яких чільне місце мають посідати дискусії, круглі столи, ділові ігри тощо.

Ще одна риса сучасного суспільного життя – руйнування беззаперечного ставлення до авторитетів. Навряд чи можна назвати позитивною цю тенденцію, але вона існує, і це не слід ігнорувати. Очевидно, це тимчасова хвороба суспільства, бо не може народ розвиватись духовно без ідеалів, які приймаються всіма. Поки що колишні авторитети спростовані, але нові ще не ствержені. Духовна лакуна особливо відчутна саме у виховному процесі: молодь підсвідомо спрямована на пошуки ідеалу, і його місце часто займає хибний авторитет. Велике значення у процесі пошуку має особистість офіцера, з яким працюють курсанти. Юнаки, які вступають до військового навчального закладу, очікують зустріти свій професійний ідеал саме там. Якщо офіцер не відповідає цим запитам, у курсантів може статися руйнування ідеалів і очікувань, що негативно вплине на їх моральний стан.

Нові соціальні умови вимагають формування активної життєвої позиції, створення підґрунтя для самореалізації кожного [2; 4; 6]. У світлі завдань комунікативної освіти це означає, що кожен із курсантів має стати не стільки об'єктом формування комунікативних якостей, скільки суб'єктом цієї діяльності. Викладене положення має бути розглянуте в декількох напрямках: в напрямі міжособистісної взаємодії в системі “викладач (офіцер) – курсант” [6], переведення цієї взаємодії на рівень суб'єкт-суб'єктної в напрямі завдань самовиховання та самоосвіти і в напрямі залучення до активної діяльності самого курсанта у всіх формах роботи.

Сучасні соціальні реалії спонукають педагогів замислитися і над тим, наскільки їх вихованці вміють правильно організувати своє дозвілля. Цей аспект забезпечує розв'язання такої проблеми, як формування здорового способу життя молоді.

Наведемо приклад розважальної програми, яку можуть підготувати курсанти під керівництвом кафедри (у нашому випадку – кафедри філології, перекладу та мовної комунікації). Підкреслимо, що розважальна програма має нести цікаву й корисну для курсантів інформацію.

Тема розважальної зустрічі – “Жарти різних народів”. Зустріч готують два ведучих, які можуть виступати і в ролі режисерів. Вони складають програму виступів представників різних груп. Групи отримують завдання знайти в літературі народів, мови яких вивчаються курсантами, гумористичні оповідання, історії, традиції і представити їх в оригінальній формі. Можна просто розповісти на іноземній мові, можна інсценувати, можна подати у вигляді інтерв'ю тощо. При підготовці цього заходу викладачі спочатку виступають у ролі консультантів, а потім – глядачів.

Якщо розглядати соціальні умови під кутом зору глобальних проблем, то слід відзначити таку рису сьогодення, як поширення міжнародних контактів України, що висуває, з одного боку, комплекс проблем міжкультурної комунікації і, з іншого, – проблему створення позитивного комунікативного іміджу українського військового.

Узагальнюючи викладене, назвемо соціальні чинники, які мають бути враховані у формуванні професійних якостей курсантів: демократизація суспільства; утвердження гнучкості, толерантності стосунків; відмова від авторитарного стилю виховання; орієнтація на загальнолюдські цінності; пошуки позитивних орієнтирів у реальному житті; поширення міжнародних контактів України; необхідність створення позитивного іміджу українського військового; соціальне схвалення активної позиції особистості, яке має розглядатися в трьох напрямках: у напрямі педагогіки співробітництва, створення умов для самовиховання й активної діяльності самого курсанта.

З урахуванням зазначеного вище формувалася концепція комунікативної підготовки курсантів у нашій роботі. Перш ніж подати практичну частину цієї концепції, зупинимося на уточненні поняття “напрями виховної роботи”. Традиційно воно тлумачиться як сукупність

заходів, спрямованих на виховання однієї із складових духовного життя людини: моральне виховання, естетичне, етичне, екологічне тощо. На нашу думку, таке диференціювання є дещо штучним. Наприклад, знайомство із творами образотворчого мистецтва обов'язково апелює і до моральних якостей, і до етики. Виділення окремих складових можливе тільки в науковій абстракції – в житті ж будь-яка ситуація виховує водночас в декількох напрямках. Зважаючи на це, вважаємо більш логічним виділяти напрями роботи з курсантами у відповідності до її мети. У залежності від того, на які саме якості офіцера зорієнтована та чи інша форма роботи, слід розмежовувати гносеологічний і комунікативний її аспекти. Гносеологічний аспект передбачає розширення загальної ерудиції курсантів. Комунікативний аспект орієнтує на формування і розвиток уміння спілкуватися з аудиторією, раціонально організовувати дозвілля, спілкуватися із ЗМІ. Гносеологічний аспект роботи повинен координуватися кафедрами, комунікативний – спільними зусиллями офіцерів і кафедр. Зауважимо, що і цивільні викладачі, й офіцери повинні бути тільки координаторами й консультантами. Організаторами, виконавцями, учасниками й рецензентами мають бути курсанти.

Слід звернути увагу на різноманітність форм роботи. Крім традиційних інформувань, предметних олімпіад та наукових конференцій, варто практикувати й інші заходи: інтелектуально-розважальні вечори, конкурси із дисциплін за фахом, дискусії тощо.

Наведемо приклад конкурсу, на якому використовується дві форми роботи, – виступи з доповідями на конференції та інтелектуальна гра. Тема конференції – “Актуальні проблеми мовної комунікації”.

Для підготовки конкурсу обираються відповідальний курсант, ведучий конференції, режисер та ведучий інтелектуальної гри, а також журі конкурсу. Ведучий конференції готує вступне слово і виступає з ним перед тим, як надати слово доповідачам. Його завдання – ввести аудиторію в проблематику виступів, підготувати її до сприйняття змісту доповідей, показати зв'язок доповідей з проблематикою, узагальнити інформацію і намітити перспективи подальшого дослідження проблеми.

До цього завдання можна запропонувати такі теми доповідей:

1. Теорія аргументації як складова теорії мовної комунікації.
2. Мовленнєвий етикет спору.

3. Мовні аспекти міжкультурної комунікації.

4. Мовна особистість в комунікації спору.

Після виступів доповідачів та їх узагальнення ведучий починає інтелектуальну гру – конкурс на кращу аргументацію думки. Подамо приклади завдань до конкурсу:

1. Висловіть свою точку зору й аргументуйте її: Чи доцільно залучати жінок до військової служби? 2. Висловіть свою точку зору й аргументуйте її: Чи можна дозволити вільний продаж зброї? 3. Чи доцільно розвивати атомну енергетику і будувати атомні електричні станції?

Урахування гносеологічного аспекту дозволить розширити коло знань курсантів і з історії України, і з народознавства, і з екології, і з мистецтва, бо ця інформація не є прерогативою тільки відповідних дисциплін. Активна участь кожного курсанта забезпечить реалізацію індивідуально-особистісного і діяльнісного принципів і позитивно вплине на розвиток їх комунікативних навичок.

За роки навчання у вищому військовому закладі курсант має сформувати комунікативну компетенцію, необхідну для успішної мовної взаємодії, виховного впливу, що здійснюється переважно за допомогою мовної комунікації. За змістом комунікативна освіта має включати комплекс знань, умінь і навичок. Обов'язковими для майбутнього офіцера мають бути знання про механізми успішної комунікації та її перешкоди (бар'єри), про умови успішного здійснення мовного впливу, про комунікативні стратегії запобігання конфлікту та його нейтралізації, особливості міжкультурної комунікації тощо [2; 4; 6].

Не маючи змоги зупинитися на всіх аспектах комунікативної компетенції курсантів, розглянемо для прикладу один із них – питання про необхідність знань щодо конфліктної комунікації. Роль компетентності офіцера-правоохоронця у сфері мовної поведінки в конфліктних ситуаціях не можна переоцінити. Слово може розпалити конфлікт і нейтралізувати його, ворога зробити односторонцем, а друга ворогом. Відомий вислів *Мова – найбільш ефективний з усіх відомих людству видів зброї* можна перефразувати: мова може запобігти використанню зброї. Зазначимо, що конфліктологія, яка викладається майбутнім офіцерам, акцентує увагу на соціальних та психологічних чинниках конфлікту, питання мовної поведінки залишаються за її межами, хоча часто саме мова відіграє вирішальну

роль у розвитку конфліктної ситуації і подальшому плині подій. У зв'язку з цим має бути вивчений досвід мовного спілкування в ситуаціях конфлікту, відтворений у документах та архівних матеріалах. Слід ретельно проаналізувати мовні індикатори загострення конфлікту і його усунення. Корисним буде знайомство з аналогічним досвідом у діяльності відповідних структур зарубіжних країн. Деяку інформацію можна знайти в мережі "Інтернет". Крім того окремі аспекти узагальнення досвіду опубліковані в різних виданнях. Наприклад, інформація про досвід ФБР у переговорах із терористами подана в роботах Г.Г. Почепцова [7]. Аналіз ситуацій, знайомство із зарубіжним досвідом необхідні для створення моделей мовної поведінки, спрямованої на нейтралізацію конфлікту, представлено в наукових дослідженнях кафедри філології, перекладу та мовної комунікації [7]. Офіцер внутрішніх військ має бути добре обізнаним, по-перше, з об'єктивними законами, яким підкоряються конфліктуючі сторони, по-друге, з мовними індикаторами загострення конфлікту, по-третє, з мовними засобами його усунення. Стратегія і тактика мовленнєвої поведінки, спрямованої на усунення ворожнечі і протизаконних дій, будуть відрізнятися в умовах міжетнічного, міжрелігійного, політичного конфлікту, зумовленого спортивними переживаннями осіб, музичними вподобаннями, осіб з девіантними типами поведінки і т. ін. У кожному випадку важливо вивчити роль субкультур і варіантів соціального контексту у виборі тактики мовної поведінки.

Другий комплекс проблем, які стосуються комунікативної компетенції офіцера, пов'язаний із його вмінням, з одного боку, здійснювати мовний вплив, з іншого, протистояти йому.

Офіцери будь-якого роду військ за своїми функціональними обов'язками повинні здійснювати мовний вплив на підлеглих. Передусім, сучасний офіцер повинен уміти переконувати, апелюючи до свідомого сприйняття інформації. З огляду на це важливими є опанування законів подачі інформації, аргументації, максимум комунікації [2; 4; 6] та їх практична реалізація.

Слід зазначити, що зарубіжна теорія комунікації велику увагу приділяє проблемам спілкування та мовної культури у військовій сфері, про що свідчить навіть короткий перегляд текстів промов відомих діячів, у тому числі і військових. Тексти промов НАТО, подані в мережі

Інтернет, побудовані з урахуванням усіх тонкощів ораторського мистецтва, вони забезпечують ефективність впливу на широке коло реципієнтів.

В українській повсякденній діяльності можливості риторики як засобу впливу реалізуються не повною мірою і навіть дещо ігноруються як у цілому, так і у сфері військового спілкування. Не зменшуючи ролі засобів впливу на підлеглих, висвітлених у військовому статуті, не заперечуючи використання в разі необхідності засобів психологічного тиску, які дозволені у військовому вихованні (йдеться про встановлені типи покарань), підкреслимо велику роль комунікативної компетентності офіцерів у вихованні підлеглих, коригуванні їхньої поведінки і формуванні особистісних якостей солдат.

Особливої уваги потребує питання про маніпулювання інформацією: мовні сигнали (індикатори) маніпулювання, мовні засоби його нейтралізації та протидії йому.

Третій комплекс проблем охоплює питання культури мовлення сучасного офіцера, яку необхідно осмислити в декількох аспектах: відповідність загальнолюдським нормам моралі, національним нормам, нормам військового виховання.

Можливості актуалізації знань слід шукати як мінімум у трьох напрямках: аудиторній роботі, позааудиторній та у встановленні міждисциплінарних взаємозв'язків.

Аудиторна робота пов'язана зі спеціальним курсом, спрямованим на формування комунікативних якостей, – риторикою. Слід зазначити, що риторика навчає правил публічного спілкування. Але офіцеру доводиться і працювати індивідуально зі своїми підлеглими, і вести ділові переговори з представниками інших установ – тобто він повинен добре володіти навичками і міжперсонального, і ділового спілкування.

У зв'язку з навчальною роботою звернемо увагу ще на один факт. Дисципліна, яка зорієнтована на розвиток комунікативних якостей – будь то риторика чи теорія та практика мовленнєвого спілкування, – повинна мати беззаперечну практичну спрямованість, базуватися на діяльнісному підході до навчання, включати завдання, які спонукають курсантів моделювати мовленнєві ситуації, обираючи тактику мовленнєвої поведінки, релевантну комунікативним завданням.

Комунікативна освіта курсантів здійснюється на заняттях з теорії мовної комунікації, а також у процесі позааудиторної роботи – другому

напрямі, який забезпечує формування навичок спілкування. Традиційні види позааудиторної роботи слід розглядати тільки як складову частину загальної моделі – цілісного комплексу [1].

**Висновки.** Практика мовної комунікації має велике значення для підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів МВС України до виховної роботи у внутрішніх військах. У виборі принципів, методів та форм мовленнєвої діяльності необхідно спиратися на умови соціального контексту: утвердження демократичних відносин, гуманізму, толерантності у всіх сферах соціального життя України. Формування комунікативної компетенції – здатності здійснювати виховний вплив у відповідності до вимог соціуму – можливе за умови діяльнісного підходу до роботи з курсантами та реалізації засад педагогіки співробітництва.

Запропоновані положення не можуть розглядатися як засоби розв’язання всіх виховних проблем вищого військового навчального закладу. Розробка одних питань обов’язково поставить до порядку денного інші, але це вже буде новий виток аналізу проблеми, наступний рівень і тією чи іншою мірою нові умови, створені потребами навчального процесу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми підготовки перекладачів : монографія / [за ред. докт. філол. наук, проф. Л.М. Пелепейченко]. – Харків : ВІ ВВ МВС України, 2005. – 226 с.
2. Волков Н.Т. Личностно-ориентированное обучение курсантов вуза : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Н.Т. Волков. – Ярославль, 2000. – 24 с.
3. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации / Е.Н. Зарецкая. – М. : Дело, 2002. – 480 с.
4. Коротяев Б.И. Педагогика в вопросах, ответах и прогностических ожиданиях : учеб. пособие / Б.И. Коротяев. – Донецк : Лебедь, 2000. – 164 с.
5. Мовна комунікація в діяльності сил охорони правопорядку: Теоретичні засади галузевої комунікації : монографія / [за ред. докт. філол. наук, проф. Л.М. Пелепейченко]. – Харків : АВВ МВС України, 2009. – 272 с.
6. Ортинський В.Л. Актуальні проблеми виховання курсантів у вищих навчальних закладах системи МВС України : навч.-метод. посібник / В.Л. Ортинський, В.І. Ряшко. – Львів, 2006. – 272 с.
7. Почепцов Г.Г. Теория и практика коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук. – Киев, 2001. – 656 с.

УДК 811.161.1'243'276.6:62

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК  
УСНОГО НАУКОВОГО МОВЛЕННЯ  
У СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ  
ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ  
НА ПОГЛИБЛЕНОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ**

*Петрушова О.В., канд. філол. наук, Черненко І.І. (Харків)*

У статті розглядається досвід роботи авторів з формування усного наукового мовлення, який реалізовано у навчальному посібнику для студентів-іноземців другого курсу технічних спеціальностей

**Ключові слова:** усне наукове мовлення, діалог, монологічне мовлення.

**Петрушова О.В., Черненко И.И. Формирование навыков устной научной речи у студентов-иностранцев технических специальностей продвинутого этапа обучения.** В статье рассматривается опыт работы авторов по формированию устной научной речи, реализованный в учебном пособии для студентов-иностранцев второго курса технических специальностей

**Ключевые слова:** устная научная речь, диалог, монологическая речь.

**Petrushova O.V., Chernenko I.I. Formation of Foreign Technical Students' Scientific Speech Skills at the Advanced Training Level.** The authors' experience in the formation of scientific speech has been examined in the article. The gained experience has been implemented in the textbook for second year foreign students of technical specialities.

**Keywords:** scientific speech, dialogue, monologue.

**Актуальність** проблеми формування навичок усного мовлення на матеріалі наукового стилю російської мови (технічний профіль) обумовлена необхідністю оптимізації процесу навчання студентів-іноземців. Уміння спілкуватися нерідною мовою в навчально-професійній сфері, в повному обсязі точно передавати необхідну інформацію є основним компонентом не тільки навчальної, а й подальшої професійної діяльності.

Теоретичні здобутки та практичні рекомендації в межах застосування методів і прийомів у навчанні усного наукового мовлення



висвітлюються в роботах А.А. Алхазішвілі [1], А.Р. Арутюнова [2], Н.І. Жинкіна [5], І.О. Зімньої [6; 7], Д.І. Ізаренкова [8], В.Г. Костомарова [9], О.О. Леонтєва [10], О.Д. Мітрофанової [11], Є.І. Мотіної [12], Є.І. Пассова [14; 15], С.В. Тимоніної [16], А.М. Щукіна [17] та ін.

І якщо теоретичні положення даних робіт у методиці викладання РЯІ досить добре відомі, то практична реалізація основних аспектів зазначеної проблеми залишається актуальною і вимагає постійного осмислення і серйозної розробки. **Мета даної статті** – проаналізувати таку спробу осмислення зазначеної проблеми на прикладі розробленого авторами навчального посібника для студентів-іноземців другого курсу технічних спеціальностей [13].

Репродуктивний характер наукового мовлення пов'язаний з відтворенням отриманої інформації, а продуктивний визначається тим, як отримана інформація може використовуватися в інших комунікативних ситуаціях і в іншій мовній формі. Існує дві форми усного мовлення: монолог і діалог. Основною метою при навчанні монологічного та діалогічного мовлення є формування навичок репродуктивного і продуктивного усного наукового мовлення, від відповідей на питання до побудови власних висловлювань на запропоновані теми (виступи на семінарі, доповіді на конференції) та участі у діалозі. Але при цьому "... монолог відрізняється від діалогу труднощами логічного порядку. Монолог може здійснюватись у формі розповіді, виступу, доповіді або лекції і бути складовою частиною бесіди. Діалогічне мовлення характеризується згорнутістю ..., в ньому присутні повтори, перепитування ... В умовах природного мовного спілкування монолог найчастіше поєднується з елементами діалогічного мовлення, тобто є монологом у діалозі. Між цими формами немає різких відмінностей і часто одна з них переходить в іншу" [4: 99].

Завдання з підготовки до монологічного висловлювання і діалогу можна розглядати як комунікативне завдання, яке сформульовано на основі комплексного використання лінгвістичного та екстралінгвістичного матеріалу. Іншими словами, комунікативне завдання є важливим дидактичним засобом формування комунікативних умінь (комунікативної компетенції), але в той же час воно являє собою заключний етап роботи у межах теми, що вивчається.

Комунікативне завдання є засобом контролю засвоєння знань, розвитку навичок і вмінь, формування комунікативної компетенції, при продукуванні монологічного висловлювання і діалогу слід оцінювати як мовну нормативність, так і змістовну повноту висловлювання, логіку побудови і чіткість формулювань, виразність мовних засобів.

У зв'язку з цим комунікативне завдання можна розглядати як відправний пункт організації навчального матеріалу, який визначає зміст, структуру і послідовність попередніх мовних і мовленнєвих вправ. У ньому можна виділити системно-лінгвістичний (загальна структура пропозицій, лексика), комунікативно-лінгвістичний (конструкції для визначення предмета, його складу, класифікації тощо), екстралінгвістичний (відбір текстів відповідно до досліджуваних дисциплін) аспекти.

На матеріалі наукового стилю актуальними є формулювання комунікативних завдань з інформативною функцією (*розкажіть ..., передайте зміст ...*) і з пізнавальною (*аргументуйте вашу точку зору ..., доведіть ...*).

У різні періоди навчання іноземних студентів можна виділити різні види монологічного висловлювання, які доцільно вивчати на заняттях: 1) монологічне висловлювання на основі одного тексту; 2) монологічне висловлювання за темою на основі кількох текстів; 3) монологічне висловлювання на основі діалогу.

Прикладом елементарного діалогу у науковому стилі мовлення є питання і відповіді, які стають невід'ємною частиною роботи на занятті вже на початковому етапі навчання; пізніше формуванню навичок діалогічного мовлення приділяється окрема увага. Потім засвоюються більш складні форми діалогу: повідомлення (при відповіді на поставлене питання), запит інформації з метою уточнити, усвідомити що-небудь (у формі діалогу-розпитування), а якщо є мета знайти оптимальний варіант вирішення – обговорення (у формі діалогу-обговорення).

Створенню монологічного висловлювання на основі одного тексту передують виконання предтекстових та притекстових завдань, потім йдуть читання, відповіді на запитання з метою виявлення рівня розуміння основного змісту тексту; складання плану і відтворення інформації за цим планом. Останній аспект виявляється найбільш складним, оскільки він пов'язаний з уміньми аналізувати текст

і видокремлювати потрібну інформацію, які необхідно сформувані у студентів. Спочатку завдання “*передати зміст тексту*” багатьма студентами сприймається як заучування напам’ять. Робота з інформацією тексту спрямована на формування навичок: а) узагальнення або згортання інформації, розгортання, деталізації того, що дано у стислому вигляді; б) заміни одного висловлювання іншим, рівнозначним за змістом, метою чого є вільне володіння інформацією і її переказ, а не заучування.

Монологічне висловлювання з теми на основі кількох текстів передбачає не тільки описану вище роботу з кожним текстом, а й складання загального плану з теми; при цьому інформація текстів використовується послідовно або одні тексти доповнюють інші з якогось питання, що вимагає також формування навичок а) зміщення або переміщення окремих частин текстів; б) об’єднання розрізнених частин у ціле.

Названі вище навички необхідні при побудові монологічного висловлювання на основі діалогу, де потрібно як виділення необхідної інформації, так і поєднання її в єдиний текст (монолог).

Формуванню зазначених вище навичок сприяють вправи: а) підстановлювального характеру (без змін структури), б) на трансформацію (видозміна структури, підбір синонімічних конструкцій); в) на скорочення пропозиції; г) на розширення, поширення висловлювання (із заданим матеріалом або без нього); д) на складання висловлювання (за зразком чи без нього).

Іноді завдання групуються блоками. Спочатку пропонуються завдання на загальне розуміння тексту і його структури: це може бути постановка проблемного питання перед читанням тексту і більш конкретних питань після читання; складання плану в різних формах. Потім розпочинається робота з частинами тексту (абзацами), що включає завдання на лінгвістичний аналіз тексту, на конструювання мікротекстів: це може бути постановка питань до пропозицій абзацу, виділення важливих понять і синонімічні засоби їх вираження, визначення значення і сполучуваності деяких слів та ін. На закінчення виконуються завдання на продукування повідомлення на основі базового тексту і на самостійну підготовку наукових повідомлень із використанням лексики базового тексту, під час цього доцільно виявлення особливостей усного мовлення у порівнянні з письмовим,

установлення відповідностей між смисловими компонентами тексту і мовними засобами вираження, об'єднання інформації кількох текстів чи доповнення інформації одного тексту інформацією іншого і т.д.

У роботі над двома формами усного наукового мовлення важливу роль відіграє порівняльна характеристика монологу і діалогу, виявлення їхніх особливостей синтаксичного і лексичного характеру. Формування навичок діалогічного мовлення починається з простих завдань: поставити питання до виділених слів, до пропозицій і т.д., потім виконуються завдання підстановлювального характеру: доповнити діалог відсутньою інформацією в репліках, відсутніми репліками на основі тексту; продовжити діалог на основі тексту. Більш складним є створення діалогів на основі інформації декількох текстів і участь у дискусії.

На закінчення слід зазначити, що навчання монологічного та діалогічного наукового мовлення у вищевказаному посібнику є проміжним етапом між початковим і завершальним етапами навчання; цей процес повинен бути послідовним і безперервним із наростанням ступеня складності у використовуваних завданнях. Необхідно також урахувувати деякі особливості процесу формування навичок усного наукового мовлення залежно від контингенту: студенти далекого зарубіжжя, що навчалися на підготовчому факультеті, демонструють прагнення до нормативності в межах засвоєних ними конструкцій; студенти ближнього зарубіжжя, які приходять на перший курс і якоюсь мірою володіють навичками розмовного мовлення, намагаючись відійти від жорстких рамок тексту, вносять елементи спонтанності, недбалості слововживання. Це ще раз підтверджує правильність тези про необхідність поєднання комунікативності та системності в навчанні іноземних студентів. Залежно від складу групи акценти можуть бути зміщені в бік тієї чи іншої складової: для першої частини студентів це мають бути передусім завдання комунікативного характеру, для другої – завдання на закріплення елементів мовної системи.

У перспективі актуальною, на наш погляд, є розробка аудіокурсу, що супроводжує навчання монологічного та діалогічного наукового мовлення, в якому описані вище методичні прийоми можуть бути представлені в такій формі: студенти слухають, виконують завдання, записують свої відповіді, репліки, монологічні висловлювання

з метою подальшого прослуховування, виявлення помилок, коригування тощо. Такий аудіокурс підвищить ефективність самостійної роботи студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью / А.А. Алхазишвили. – М. : Просвещение, 1988. – 128 с.
2. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А.Р. Арутюнов. – М. : Рус. яз., 1990. – 168 с.
3. Григорьева Н.К. Роль психологических условий в обучении говорению студентов-иностранцев / Н.К. Григорьева, Т.В. Яранцева // Теория и практика преподавания РКИ: достижения, проблемы и перспективы развития : материалы V Междунар. науч.-метод. конф. ( Минск, 16–17 июня 2011 г.). – Минск : Изд. центр БГУ, 2011. – С. 47-49.
4. Дергачева Г.И. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Г.И. Дергачева, О.С. Кузина, Н.М. Малашенко и др. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Рус. яз., 1986. – 239 с.
5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 160 с.
6. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
7. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2001. – 432 с.
8. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи / Д.И. Изаренков. – М. : Рус. яз., 1990. – 163 с.
9. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – М. : Рус. яз., 1976. – 157 с.
10. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
11. Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров и др. – М. : Рус. яз., 1990. – 270 с.
12. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. – М. : Рус. яз., 1988. – 176 с.
13. Петрушова О.В. Учебное пособие по русскому языку: научный стиль (для студентов-иностранцев второго курса технических специальностей) / О.В. Петрушова, И.И. Черненко, Г.А. Славтич. – [Изд. 3-е, испр. и перераб.]. – Х. : Компания Смит, 2010. – 238 с.

14. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
15. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. – Липецк : Изд-во Липецкого гос. ун-та, 1999. – 159 с.
16. Тимонина С.В. Об обучении иностранцев-нефилологов устному монологическому высказыванию / С.В. Тимонина // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2010. – Т. 3. – С. 45-47.
17. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М. : Высш. школа, 2003. – 334 с.

УДК 81.243:378.147

## **ВІДБІР НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

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

У статті розглянуто критерії відбору навчального мовного матеріалу професійного спрямування, відбір термінологічної лексики та автентичних текстів за фахом для формування професійної іншомовної комунікативно-мовленнєвої та лексичної компетенцій.

**Ключові слова:** професійна мовна компетенція, фахова лексика, критерії відбору, автентичні тексти.

**Пономарева О.И., Ковалева А.В. Отбор учебного материала в формировании иноязычной профессиональной компетенции.** В статье рассмотрены критерии отбора учебного языкового материала профессиональной направленности, отбор терминологической лексики и аутентичных текстов по специальности для формирования иноязычной профессиональной коммуникативно-речевой и лексической компетенций.

**Ключевые слова:** профессиональная языковая компетенция, лексика по специальности, критерии отбора, аутентичные тексты.

**Ponomaryova O.I, Kovalyova A.V. Selection of the Learning Material in Forming a Professionally-oriented Foreign Language Competence.** The criteria for selecting the professionally-oriented learning material, specialized terminology and authentic texts for forming professionally-oriented communicative and lexical competences have been considered in the article.

**Key words:** professionally-oriented language competence, terminology for special purposes, selection criteria, authentic texts.

Науково-технічний прогрес, безперервне зростання обсягів інформації у сучасному світі, інтеграція України в європейський освітній та економічний простір вимагають від вищих навчальних закладів підготовки кваліфікованих конкурентоспроможних фахівців з високим рівнем знання іноземних мов та іноземної мови професійного спрямування зокрема. Сучасний фахівець повинен володіти фаховою іноземною мовою для повноцінного обміну науковою інформацією, ознайомлення з новими технологіями та відкриттями, ділового спілкування із зарубіжними партнерами.

Нові вимоги до фахівців стимулюють науковців та викладачів до удосконалення профільного навчання іноземних мов у немовних ВНЗ, що сприятиме формуванню іншомовної професійної компетенції студентів.

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти студент повинен володіти когнітивними вміннями, тобто планувати та організовувати свої висловлювання, та лінгвістичними вміннями, тобто формулювати їх мовними засобами. Комунікативно-мовленнєва компетенція, складовими якої є всі мовні знання та блоки, формується у процесі розширення індивідуального мовного досвіду особистості. У педагогічній філософії диверсифікація мовного навчання розглядається як набуття знань та інтегрованих мовних макровмінь відповідно до потреб життєвої ситуації, навчання яким має сенс лише у природному професійному контексті [3: 71].

Складовими іншомовної професійної компетенції студентів немовних ВНЗ вважають професійну комунікативно-мовленнєву та лексичну компетенції. Предметом навчання майбутніх фахівців і нормативними документами Міністерства освіти і науки України та Програмою з англійської мови для професійного спілкування визначено спеціальну галузеву лексику та акцентовано увагу на комунікативному та системно-діяльнісному підходах до навчання з використанням

інтерактивних технологій. Контроль професійної комунікативно-мовленнєвої та лексичної компетенцій студентів ґрунтується на прийнятих європейськими програмами поняттях “контроль досягнень”, тобто перевірка досягнення специфічної мети, та “контроль навичками та вміннями”, тобто перевірка того, що людина може робити/знати із застосуванням у реальному світі [5: 17]. Оволодіння студентами знаннями фахової термінології та навичками використання вузькоспеціалізованої лексики є актуальним завданням у формуванні професійної лексичної компетенції студентів

Відбір іншомовного галузевого навчального матеріалу, термінологічної лексики, автентичних текстів за фахом займає важливе місце у процесі формування професійної іншомовної компетенції студентів

**Актуальність** статті, на наш погляд, полягає у тому, що на рівні профільного навчання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах особливого значення набуває проблема формування професійної іншомовної комунікативної та лексичної компетенцій студентів та виникає необхідність ознайомлення із принципами та критеріями відбору фахового мовного навчального матеріалу.

Аналіз педагогічної літератури засвідчує наявність значної кількості наукових досліджень у таких напрямках: зміст фахового навчання та навчального матеріалу (Н.І. Гез, Б.А. Лапідус, М.В. Ляховицький, Л.П. Смелякова та ін.); відбір фахових текстів (Г.А. Гринюк, К.Я. Кусько, С.К. Фоломкіна та ін.); відбір навчального матеріалу (Г.І. Бородіна, О.О. Коломінова, Ю.О. Семенчук та ін.); питання створення підручника іноземної мови (Л. Черноватий, А. Прокопенко, Н. Склярєнко та ін.); інноваційні підходи до навчання іноземної мови професійного спрямування (О.К. Авксентьєва, О.І. Плотнікова, О. Кузнєцова, Т. Ваколюк, Л. Рабійчук та ін.).

**Метою** цієї статті є ознайомлення з критеріями відбору навчального фахового мовного матеріалу, термінологічної професійної лексики та автентичних галузевих текстів для формування професійної іншомовної лексичної та комунікативно-мовленнєвої компетенції студентів немовних вищих навчальних закладів.

Професійна комунікативно-мовленнєва компетенція належить до продуктивних видів діяльності. Виконуючи мовні завдання, студенти виконують дії інтеракції, продукції, рецепції або медитації, чи їх



комбінації. Як відзначає О.Б. Тарнопольський, завдання залишаються комунікативними доти, доки вони потребують розуміння, обговорення, передачі сенсу з метою реалізації комунікативної мети. Разом з цим, як майбутній фахівець та “соціальний агент” суспільства, студент має виконувати комунікативно-мовленнєві завдання в певному оточенні і умовах, типових для специфічної сфери діяльності, а навчання має спиратися на специфічний зміст, пов’язаний з фаховою сферою. Виходячи з того, що спеціаліст певної галузі потребує лексичної компетенції для здійснення своєї фахової інформаційної діяльності у відповідних ситуаціях, процес її формування має бути максимально наближеним до реальної професійної діяльності даного спеціаліста [6: 61].

До засобів формування професійної іншомовної лексичної компетенції слід віднести відбір фахового навчального матеріалу, стратегії відбору професійної лексики, критерії відбору фахових текстів. Основні стратегії відбору лексики, згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, включають відбір усних та писемних іншомовних автентичних текстів та відбір ключових слів у тематичних сферах з урахуванням професійних потреб тих, хто вивчає іноземну мову [3: 114]. Одним з основних джерел термінологічної лексики для студентів немовних ВНЗ слід розглядати автентичні фахові тексти.

Фахові тексти, на думку дослідників, задовольняють інформаційно-пізнавальні потреби студентів вищих немовних навчальних закладів, служать опорою для стимулювання навчальної мовленнєвої взаємодії студентів на професійну тематику, доповнюють їхні знання з фаху. Іншомовний навчальний текст може бути реальною і продуктивною основою навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Нові підходи до організації роботи з текстами полягають у тому, що сама робота починається вже на передтекстовому етапі з визначенням завдань на уміння прогнозувати зміст і мету тексту, актуалізувати досвід і знання студентів. Постановка актуальних професійних питань перед читанням тексту, на думку Є.А. Кулькіної, дозволяє студентам сприйняти зміст тексту та мотивує їх до формулювання особистої думки. Тексти за спеціальністю вважаються не лише основним джерелом для накопичення фахової термінології студентами, але й засобом становлення та розвитку їхньої професійної майстерності та професійно орієнтованої ерудиції [4: 44].

Автентичні тексти вважаються комунікативними одиницями двох рівнів: когнітивного, який служить для змістового наповнення процесу комунікації, та лінгвістичного, який відображає мовні та мовленнєві форми втілення цих програм. Як вважають фахівці (О.В. Литвинов, Т.С. Серова та ін.), автентичні англомовні тексти є цінним інформаційним та пізнавальним матеріалом, який доповнює отримані студентами під час вивчення спеціальних дисциплін знання. Тексти за фахом є також зразками наукової прози, моделлю викладу основних теоретичних понять і категорій засобами іноземної мови, що може служити взірцем створення власного вторинного тексту при написанні рефератів та інших творчих завдань [2: 31]. Саме автентичні тексти є джерелом словникового запасу студентів з фаху, прикладом вживання термінологічної лексики у контексті, стимулом для інтелектуальної та мовленнєвої активності студентів під час інтерактивної післятекстової комунікації.

Навчальний матеріал професійної сфери, як свідчить практичний досвід, може також базуватися на таких спеціальних іншомовних текстах, як публікації результатів теоретичних і експериментальних досліджень, матеріали наукових конференцій, статті у періодичних фахових виданнях чи у мережі Інтернет. Тематика автентичних текстів наукового стилю охоплює вузькоспеціалізовані проблеми. Фахові тексти насичені відповідними термінами і є повноцінними щодо свого композиційного оформлення. Автентичні матеріали, взяті з реального життя і не створені спеціально з навчальною метою (ділові листи, контракти, рекламні проспекти, електронні повідомлення), можуть розглядатися як зразки мовної норми ділового стилю спілкування, бути джерелом поповнення словникового запасу студентів та стимулювати вживання лексики у мовленнєвих професійних ситуаціях.

Провідними критеріями відбору фахових автентичних текстів більшість науковців (Г.А. Гринюк, О.О. Коломінова, Ю.О. Семенчук) вважають критерій змісту, мовні критерії та кількісні критерії [2: 33].

Критерій змісту визначає цінність тексту як навчального матеріалу для читання та дозволяє передбачити, які терміни слід відібрати, щоб забезпечити студентам розуміння здобутої у тексті інформації. Від змісту тексту залежить ефективність організації навчальної інтерактивної діяльності з розуміння смислової інформації та

результативність засвоєння термінологічної лексики у вживанні. Якщо зміст тексту не задовольняє пізнавальних потреб студентів, його використовують як „матеріал” (лексичний, граматичний, структурний) для побудови інших текстів (рефератів з теми наукового дослідження, доповідей на конференціях, курсових робіт тощо). Створення нового тексту передбачає активізацію спроможності користуватися термінами у професійному спілкуванні й обміні фаховою інформацією, що відповідає завданням формування іншомовної лексичної компетенції.

Мовні критерії відбору автентичних текстів є дуже важливими для формування іншомовної лексичної компетенції студентів та забезпечення їх необхідною фаховою термінологією. Мовні критерії передбачають аналіз кількісних і якісних характеристик одиниць галузевої лексики, її граматичного оформлення та усвідомлення стилістичних рис тексту. Мовний критерій дозволяє диференціювати й виділити термінологічну лексику з масиву тексту з урахуванням її лінгвістичних особливостей і структури, що важливо для побудови граматично правильних, логічно змістовних висловлювань на професійну тематику та доцільного вживання термінів у письмовій формі. Відбір автентичних текстів за допомогою мовних критеріїв дозволяє побачити функціонування термінологічної лексики у різних контекстах, словесних сім'ях і парадигматичних зв'язках. Мовний критерій дає можливість виділити лексико-семантичні поля термінологічної лексики фахової мови та згрупувати її за тематикою навчальних модулів [1: 45]. Формування лексичної компетенції студентів за кількісним критерієм відбору автентичних текстів передбачає визначення масиву текстів для репрезентації достатнього діапазону термінів відповідного профілю. Достатньою вибіркою для проведення лінгвістичного аналізу текстів на предмет частотності термінологічної лексики і виділення необхідних для практичного вживання мовних одиниць, на думку дослідників (В.О. Кудряшова, О.С. Малюга, Н.С. Саєнко), є вибірка у кількості 200-250 текстів. Одиницями відбору галузевої лексики, необхідної студентам для розуміння тексту та інтерактивної навчальної діяльності, вважаються терміни-слова і терміни-словосполучення [6: 64].

До критеріїв відбору фахових текстів дослідники також відносять: ситуативність, тобто зв'язок з визначеними типовими ситуаціями

спілкування; ілюстративність, тобто здатність тексту ілюструвати дану ситуацію; пізнавальну цінність, яка важлива в інформативному плані; доступність, тобто відносну змістову простоту; методичну цінність, тобто насиченість тексту мовними одиницями та термінами; лінгвістичну цінність, тобто комунікативну і смислову цілісність, змістову і структурну зв'язаність і завершеність [2: 33].

Критеріями відбору іншомовної професійної лексики з фахових автентичних джерел на основі типових показників та ознак, за висновками фахівців (Г.А. Гринюк, О.О. Коломінова, Ю.О. Семенчик, Ю.І Пассова), визначено критерії професійної спрямованості; адекватності навчального матеріалу цілям навчання; частотності; практичної необхідності; тематичності. Критерії відбору фахової лексики лежать у площині цілей професійно орієнтованого навчання іноземних мов та формування лексичної компетенції студентів [6: 25].

Згідно з критерієм професійної спрямованості кожна лексична одиниця розглядається з точки зору її важливості для правильного розуміння наукового тексту і подальшого її використання у спілкуванні на професійні теми. Лексичні одиниці, відібрані за цим критерієм, допомагають студентам у читанні та обговоренні автентичних спеціальних текстів, підготовці виступів на наукових конференціях, проведенні переговорів тощо. Критерій адекватності навчального матеріалу передбачає відбір таких лексичних одиниць, які відповідають своєму призначенню щодо надання можливості студентам правильно висловлювати свою думку або аргументувати її. Лексичні одиниці, відібрані за цим критерієм, забезпечують студентам можливість розуміти зміст прочитаного та правильно реагувати на отриману інформацію. Критерій частотності передбачає відбір лексики, коефіцієнт повторювання якої у різних джерелах відбору становить не нижче п'яти. Критерій практичної необхідності полягає у тому, що відсутність практичного значення відібраної лексики для студента у плані комунікації знижує ефективність її засвоєння. Критерій тематичності полягає в тому, що відібрана фахова лексика має проходити крізь призму тематики спеціальних дисциплін, забезпечуючи пріоритет предметної сторони змісту навчання над мовною [6:123].

Принципами відбору галузевої лексики, за висновками деяких дослідників (Ю.Г. Давидова, Н.С. Форкун та ін.), також визначено

системність, нормативність, функціональну значущість, єдність мовної системи і мовленнєвої діяльності, частотність, навчально-методичну доцільність, комунікативну цінність, багатозначність тощо. Критеріями відбору лексики інші науковці (Л.Ф. Манякіна, Е.В. Мірошниченко) вважають семантичну цінність, словотвірну здатність, сполучуваність, частотність, стилістичну диференційованість, професійну спрямованість, адекватність навчальному матеріалу, практичну необхідність, тематичність, розповсюдженість, комунікативну цінність, поширеність у спеціальних текстах [2: 34].

Питання кількісних параметрів термінологічної лексики для створення словників-мінімумів за фахом та термінологічних словників пов'язано з визначеними критеріями відбору лексичних одиниць. На думку Г.С. Гринюк, часто мінімізація кількості відібраних лексичних одиниць є виправданою, оскільки в межах певної відібраної тематики більш ефективно засвоюються основні фахові терміни [6: 97].

Досвід формування комунікативно-мовленнєвої та лексичної компетенцій через соціально-інтерактивну діяльність у навчанні (дискусії, обговорення, діалоги, рольові ігри, імітації, імпровізації, дебати) збільшує діапазон професійної термінології, яка засвоюється в умовах, наближених до реальної галузі діяльності, та свідчить про достатньо високу мотивацію студентів до оволодіння навичками та вміннями мовлення.

Аналіз методичних джерел та практичного досвіду фахівців свідчать, що проблема формування іншомовної професійної компетенції студентів немовних ВНЗ та питання відбору галузевого мовного матеріалу потребують подальшого вивчення. Стратегії відбору фахової лексики згідно з визначеними критеріями відбору, вивчення тем та ситуацій, характерних для професійної майбутньої діяльності студентів, пошук та підготовка фахових текстових автентичних матеріалів можуть бути напрямками **подальших досліджень**.

Таким чином, формування професійної іншомовної компетенції студентів за допомогою якісно відібраного навчального матеріалу та поступового переходу від набуття лексичних мовленнєвих умінь до процесу професійно орієнтованої комунікації відповідатиме збільшеним мовним вимогам до випускників вищих навчальних закладів. Застосування інтерактивних технологій та проблемного підходу до навчання у співпраці мовних та галузевих кафедр ВНЗ, досягнення

комунікативних цілей через фахову соціально-інтерактивну діяльність студентів сприятиме вдосконаленню процесу навчання іноземної мови професійного спрямування.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Башмакова И.С. К вопросу о формировании умений профессионального общения у студентов неязыковых вузов / И.С. Башмакова // Вестник МГЛУ. – Вып. 477. – М., 2003. – С. 44-46.
2. Гринюк.Г.А. Відбір навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів / Г.А. Гринюк, Ю.О. Семенчук // Іноземні мови. – № 2. – 2007. – С. 30-34.
3. Загальноєвропейські Рекомендації Ради Європи з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Кулькіна Є.А. Прийоми роботи з навчальними текстами з англійської мови. на передтекстовому етапі / Є.А. Кулькіна // Іноземні мови в школі. – 2007. – № 5. – С. 74.
5. Програма з англійської мови для професійного спілкування. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
6. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения : учеб. пособие / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К. : Ленвіт, 2004. – С. 60-65.
7. Черемська О. Формування мовної і комунікативної компетенції мовної особистості у вищій школі / О. Черемська // Вища освіта. – 2010. – № 12. – С. 63-72.

УДК 811.161.2'42

### МОВНОКОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА-ПРАВООХОРОНЦЯ

*Посмітна В.В., канд. філол. наук (Харків)*

У статті виявлено напрями формування мовнокомунікативної компетенції майбутніх офіцерів-правоохоронців, визначено основні комунікативні стратегії і тактики, здатні забезпечити ефективність комунікації у військовій та правоохоронній сферах.

**Ключові слова:** мовнокомунікативна компетенція, ефективність комунікації, мовний вплив, комунікативні стратегії і тактики.

**Посмитная В.В. Речекоммуникативная компетенция будущего офицера-правозащитника.** В статье выявлены направления формирования речекоммуникативной компетенции будущих офицеров-правозащитников, определены основные коммуникативные стратегии и тактики, способные обеспечить эффективность коммуникации в военной и правоохранительной сферах.

**Ключевые слова:** речекоммуникативная компетенция, эффективность коммуникации, речевое воздействие, коммуникативные стратегии и тактики.

**Posmitna V.V. Speech-communicative Competence of a Future Law-enforcement Officer.** The article reveals the directions of the speech-communicative competence formation of future law-enforcement officers; basic communicative strategies and tactics, which deliver the efficiency of communication in the military and law enforcement areas, have been defined.

**Key words:** speech-communicative competence, effective communication, speech influence, communicative strategies and tactics.

Комунікативні вміння людини цінувалися в усі часи. Сьогодні мовнокомунікативна грамотність набуває соціальної значущості: від умінь спілкуватися залежить не тільки життєвий успіх окремої людини, а й ефективність діяльності колективу і загалом добробут країни. В аспекті професійної комунікації військовослужбовців мовнокомунікативна компетенція є одним із чинників соціального спокою в державі.

Проблема правильності, майстерності мовної комунікації досліджується на міждисциплінарному рівні (Л.І. Мацько, Л.М. Пелепейченко, В.П. Шейнов та ін.). Мовнокомунікативна компетенція вивчається в різних аспектах – від з'ясування загальних особливостей людського спілкування до практичних порад стосовно досягнення ефективності комунікації в окремій сфері або комунікативній ситуації. Питання мовнокомунікативної компетенції у військовій та правоохоронній галузях сьогодні аналізується передусім у зв'язку з увагою до проблем мовного впливу, міжкультурної комунікації, міжгалузевої комунікації [3; 5; 7].

Дослідження мовного впливу у військовому дискурсі на матеріалі діяльності внутрішніх військ засвідчують недостатній рівень мовнокомунікативної компетенції курсантів. У службовому спілкуванні вони спрямовують комунікативні зусилля передусім на досягнення відповідності комунікативній ролі керівника або підлеглого, а не на аналіз

кожної окремої ситуації [5]. Як наслідок, мовленнєва поведінка майбутніх офіцерів тяжіє до стандартності, одноманітності використовуваних засобів. Зауважимо, що мається на увазі не використання статутних формул, а спрощений підхід до вибору видів і засобів мовного впливу, комунікативних стратегій і тактик, недостатнє усвідомлення відповідальності за здійснюваний мовний вплив.

**Мета** цього дослідження – виявити напрями формування мовнокомунікативної компетенції майбутніх офіцерів-правоохоронців, визначити основні комунікативні стратегії і тактики, здатні забезпечити ефективність комунікації у військовій та правоохоронній сферах.

Будь-яке спілкування, і особливо професійне, зумовлене позамовними цілями комунікантів. Ефективність мовного впливу визначається досягненням мети спілкування. Ефективність комунікації – поняття більш складне, воно передбачає, крім досягнення мети, також збереження комунікативної рівноваги співрозмовників, забезпечення психологічного комфорту. Отже, успішність комунікації пов'язана зі стратегіями співробітництва. Сучасний соціальний контекст вимагає вмінь здійснювати мовний вплив, дотримуючись цих умов. Такі вміння, у свою чергу, залежать від комунікативної компетенції.

Комунікативна компетенція визначається як сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також уміння їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта й адресата [2: 13]. Як необхідний складник комунікативної компетенції розглядається мовна компетенція, тобто знання норм і правил сучасної літературної мови та вміле використання їх у продукуванні висловлювань [там само]. Послугуємося терміном мовнокомунікативна компетенція [2: 11], який передбачає врахування чинників комунікативної компетенції з фокусуванням уваги на мовному аспекті (*мовний* – у широкому розумінні, пов'язаний і з мовою як системою, і з її безпосереднім використанням, тобто мовленням). Поняття мовнокомунікативної компетенції охоплює два рівні засвоєння мови: 1) правильність мовлення, володіння літературними нормами; 2) майстерність мовлення, вміння обирати з багатьох варіантів найбільш точний щодо змісту, стилістично і ситуативно доречний, виразний.



Сьогодні норми української мови перебувають у процесі активного формування, і це зобов'язує постійно вдосконалювати мовну грамотність. Якщо мовні норми курсант засвоює переважно у процесі вивчення дисциплін мовного циклу, то майстерність мовлення формується відповідно до рівня мовної компетенції середовища, а отже, повинна закладатися і вдосконалюватися постійно у процесі спілкування курсанта і викладача.

До понять, що мають бути осмислені майбутніми офіцерами, належать поняття комунікативної взаємодії, комунікативної рівноваги, ефективності комунікації. Значну увагу слід приділити питанню про реалізацію у спілкуванні комунікативних максим Г.П. Грайса (максима повноти інформації; максима якості інформації; максима релевантності інформації; максима ясності викладення інформації, або максима манери) [1].

Важливим складником мовнокомунікативної компетенції сучасного офіцера-правоохоронця є його обізнаність із проблемами міжкультурної комунікації, яка реалізується на декількох рівнях спілкування – на рівні макрокультур, мікрокультур і субкультур [8]. Не можна недооцінювати роль компетентності військового правозахисника у сфері мовної поведінки в конфліктних ситуаціях. У кожному випадку важливо знати роль субкультур і варіантів соціального контексту у виборі тактики мовної поведінки.

Майбутній офіцер має бути підготовленим до здійснення мовного впливу на підлеглих. З огляду на демократизацію армії мовний вплив повинен розглядатися командиром як вплив на свідомість, а не на підсвідоме. Останнім часом активно популяризуються нейролінгвістичні технології впливу, і це викликає занепокоєння. Нейролінгвістичне програмування (НЛП) передбачає вплив на підсвідомість. Вважаємо, що право на застосування таких технологій мають тільки фахівці-психологи і тільки в разі потреби надати допомогу людині. У формуванні мовнокомунікативної компетенції слід орієнтуватися на відкритий, демократичний мовний вплив. Сучасний офіцер повинен уміти переконувати, апелюючи до свідомого сприйняття інформації за допомогою мови.

Комунікативна компетенція передбачає дотримання комунікативних стратегій, що дають змогу досягти необхідного результату комунікації [2: 13]. У сучасних умовах професійного

спілкування такими стратегіями повинні бути стратегії співробітництва (кооперації), що передбачають урахування інтересів адресата. Вважаємо, що з метою формування мовнокомунікативної компетенції найбільш доцільно впроваджувати у військову комунікацію такі кооперативні стратегії: стратегію ввічливості; стратегію формування індивідуальної картини світу адресата (з опорою на категорії “свій / чужий”, “добро / зло”); стратегію позитивного налаштування адресата.

Визначені стратегії мають багато спільного у мовній реалізації. Ввічливість одночасно є виявом поваги до співрозмовника. Неввічливим вважається спілкування, під час якого адресату відводиться роль, нижча за ту, що йому належить [9: 66]. Кожна мова має свої засоби вираження ввічливості, поваги, позитивного ставлення та зближення. У нашій мові це передусім лексичні та граматичні засоби, а також вислови мовного етикету.

Проконтролювати вживання лексичних засобів в аспекті стратегій співробітництва нескладно: мовцєві не слід використовувати лексику обмеженого вжитку (терміни, діалектизми, жаргонізми), якщо він не впевнений у тому, що слухач його зрозуміє правильно; не вживати слів, що у прямому чи переносному значенні виражають зневагу або негативну оцінку; звертатися до співрозмовника слід так, як він представився; не іронізувати – це часто сприймається як приниження (винятком є іронія, спрямована на себе, у цьому разі вона зближує комунікантів) тощо. Наведемо результати опитування, проведеного серед курсантів Академії внутрішніх військ МВС України (загалом понад 100 осіб) з метою виявити вміння майбутніх офіцерів-правоохоронців спілкуватися в межах кооперативних стратегій. Тільки 32% опитаних курсантів розуміють, що іронія принижує, і зазначають, що не будуть іронізувати у спілкуванні з підлеглими; а 68% вважають іронію з боку керівника допустимою, при цьому 20% опитаних упевнені, що іронія у присутності інших – це один із найефективніших засобів впливу. Схожі результати виявлені і стосовно можливості використання грубо-просторічної лексики у спілкуванні з підлеглими: тільки 35% опитаних курсантів розуміють, що це принижує самого керівника; 65% вважають уживання грубо-просторічних слів допустимим, до того ж, 24% упевнені, що спілкування між військовими без цього неможливе. Це означає, що у групі з 20 осіб 13 майбутніх офіцерів будуть

допускати вживання грубо-просторічної лексики у спілкуванні з підлеглими, причому 5 із них робитимуть це свідомо й цілеспрямовано.

Причини такого розуміння окремими курсантами характеру спілкування у військовому колективі можуть бути різними, проте серед них є і ті, що зумовлені специфікою військового інституційного дискурсу [5]. Статутні обмеження комунікативної поведінки підлеглих можуть спричиняти формування спрощеного підходу до вибору мовних засобів командиром (підлеглий у будь-якому разі повинен виконати завдання, не обговорюючи його), а також відчуття всездозволеності (підлеглий все одно не буде суперечити, а якщо буде, до нього можна застосувати покарання), із цим пов'язана і можливість появи прагнення самоствердитися за рахунок підлеглого.

Звернемо увагу на використання граматичних засобів в аспекті стратегій співробітництва. Основні засоби виявляються в межах форми числа, особи, способу дії, а також структури речень. Так, уживання форми І особи множини замість протиставлення І особи однини і II особи множини (*ми* замість *я* і *ви*) сприймається як вияв довіри, позитивного ставлення і зближує комунікантів; вживання III особи множини у значенні І особи однини (*вони* у значенні *я*), навпаки, є виявом категоричності і підкреслює різницю соціальних ролей співрозмовників (наприклад: “вам *говорять*” – замість “я вам *говорю*”); використання форми умовного способу дієслова замість дійсного (наприклад: “я *хотів би* запропонувати”) підвищує рівень увічливості, оскільки передбачає врахування думки слухача (мається на увазі умова: *якщо ви погодитесь*); виявом поваги до співрозмовника є вираження розпорядження або доручення у формі запитання (*ви не могли б?..*), а також додавання до форми наказового способу так званих формул увічливості (*будь ласка, якщо ваша ласка, якщо вам не складно* тощо). Слід відзначити, що 52% опитаних курсантів уважають, що завдання слід ставити у формі наказового способу з додаванням формул увічливості, в такому разі це завдання буде виконано більш результативно; 11% погодилися з доцільністю використання форми запитання, залежно від характеру розпорядження; але 37% упевнені, що це все зайві умовності і завдання підлеглим слід ставити тільки у формі наказового способу або у формі інфінітива (*виконати до.., скласти звіт про...*), остання форма є найбільш категоричною.

На особливу увагу заслуговує питання про форму однини / множини звертання до співрозмовника, тобто питання про *ти* і *Ви*. У професійному спілкуванні загальноприйнятою сьогодні є форма *Ви*. Труднощі у виборі форми звертання виникають тоді, коли офіційні стосунки поєднуються із дружніми і складно визначити межу між службовим і приватним спілкуванням. 47% опитаних курсантів вважають, що керівник і підлеглий повинні завжди звертатись один до одного на *Ви*; 28% упевнені, що дотримуватися такої форми звертання необхідно тільки за суто офіційних умов; а 25% вважають її необхідною тільки з боку підлеглого. Курсанти повинні вчитися розрізняти службове і приватне спілкування та виробляти навички професійної комунікації, це допоможе їм усвідомити, що вмільний вибір і доречне використання форм *ти* і *Ви* створює бажаний мікроклімат спілкування, дає можливість підтримувати соціально визначені стосунки, виявляти особисте ставлення до співрозмовника, повагу.

На запитання “Чи завжди слід виражати повагу у спілкуванні з підлеглим?” 42% опитаних курсантів відповіли “так”; 47% – “залежно від учинків підлеглого”; 3% відповіли “ні, інакше підлеглий не усвідомить особливостей військової служби”; а 8% опитаних вважають, що виражати повагу до підлеглого слід тільки у присутності інших, а наодинці необов’язково. Отже, на жаль, менше половини майбутніх офіцерів усвідомлюють необхідність виявляти повагу до співрозмовника, незалежно від його комунікативної ролі, а понад 10% не вважають за потрібне перейматись особливостями мовної поведінки, якщо спілкуються з підлеглими.

Далеко не всі курсанти усвідомлюють, що грубість і приниження гідності не досягають комунікативних цілей: понад 80% (!) опитаних курсантів вважають, що грубість у спілкуванні з підлеглими допустима. Такі результати потребують особливої уваги і підтверджують думку про доцільність залучення фахівців із мовознавства, психології, педагогіки до детального вивчення мовнокомунікативної компетенції в межах військового дискурсу, до більш ефективного впровадження в цей досить закритий дискурс комунікативних стратегій співробітництва та відповідних тактик.

Крім звичних для військового дискурсу тактик команди, рапорту, апеляції до авторитету [5], вважаємо за доцільне більш активно впроваджувати такі комунікативні тактики:

- схвалення (*молодець, що згадав; це слушна думка; у вас цікаві ідеї*);
- позитивне оцінювання діяльності (*ви добре впорались із завданням*), на противагу поширеному в дискурсі армії категорично негативному оцінюванню. Дослідники доводять, що відбиток оцінювання міститься у будь-якій формі мовного висловлювання, а виявляється оцінка через злиття концептуального та прагматичного підходів [6]. Отже, можна вважати, що тактика оцінювання властива будь-якому мовленню, тому важливо спрямовувати свої висловлювання в бік позитивної оцінки;
- внесення елемента неформальності – ця тактика передбачає розповідь про власні (або чужі) помилки та їх наслідки, про подолання проблем (модель: *у нас навчався курсант... у нього виникла проблема... він зміг її подолати так...*), може використовуватися поряд зі звичними для військових тактиками розпорядження, вказівки (*ви повинні виправити; вам не слід так робити*);
- несподіванка – полягає у використанні несподіваної інформації. Не очікуючи почути щось нове про давно відомі явища (наприклад, про необхідність дотримання статутних вимог або про шкідливість уживання алкогольних напоїв – традиційні теми планових бесід), слухачі можуть бути здивовані чи навіть шоковані – а значить зацікавлені. Зацікавленість, у свою чергу, передбачає подальше осмислення інформації і, відповідно, більш ефективний вплив;
- пряме включення – передбачає відмову від звичайного детального вступу в ситуаціях, коли слухачі вже знайомі з предметом мовлення. Це дозволяє підвищити інформативність повідомлення;
- гумор – уміння навести доречний жарт дозволяє досягти успіху в мовній комунікації будь-якого рівня. Важливо підкреслити, що мається на увазі позитивний гумор, а не зневажливо-іронічні зауваження.

Для досягнення ефективності комунікації необхідно планувати її результат, визначати комунікативну стратегію, спрямовану на співробітництво, і використовувати відповідні тактики. Якщо в арсеналі суб'єкта впливу закладені різні тактики мовної поведінки, він здатний не тільки ефективно використовувати їх відповідно до мети та змісту повідомлення, а й швидко реагувати на ситуацію, пристосовуватися до умов спілкування.

Виявлена потенційна небезпека в розумінні курсантами особливостей комунікації командира і підлеглого спонукає до більш глибоко вивчення мовних особливостей службового спілкування військових-правоохоронців у асиметричних комунікативних ситуаціях. Необхідно передусім виявити мовні сигнали як негативного, так і позитивного впливу, за результатами такого дослідження можна розробити рекомендації, тренінги для курсантів і молодших командирів, звернути увагу на те, які мовні формули, лексичні засоби, граматичні конструкції перешкоджають ефективності спілкування і чому. Глибоке дослідження проблеми може стати першим кроком у підвищенні ефективності професійної комунікації військовослужбовців. Необхідність у цьому існує, оскільки домінанта військового інституційного дискурсу, його основна мета – це готовність до захисту [5], а досягти її можна тільки за умови злагоджених дій керівника й підлеглого, їх взаємної підтримки і довіри.

Мовнокомунікативна компетенція офіцера внутрішніх військ є важливим чинником формування його соціального іміджу. Розвиток мовнокомунікативних умінь – важливе і разом із тим складне завдання. Але високі вимоги соціуму до офіцера взагалі та офіцера-правоохоронця зокрема зобов'язують звернути увагу на виявлені проблеми.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Грайс Г.П. Логика и речевое общение / Г.П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике: Лингвистическая прагматика. – М. : Прогресс, 1985. – С. 165-236.
2. Мацько Л.І. Культура української фахової мови : навч. посібник / Л.І. Мацько, Л.В. Кравець. – К. : ВЦ “Академія”, 2007. – 360 с.
3. Мовна комунікація в діяльності сил охорони правопорядку: теоретичні засади галузевої комунікації: монографія / [Л.М. Пелепейченко, І.О. Лисичкіна, О.Г. Михайлова та ін.] ; за ред. доктора філол. наук, проф. Л.М. Пелепейченко. – Харків : АВВ МВС України, 2009. – 272 с.
4. Пелепейченко Л.М. Стратегії спілкування правоохоронних структур і ЗМІ / Л.М. Пелепейченко // Сектор безпеки України та засоби масової комунікації: pro bono publico : монографія. – К.; Женева; Луганськ : Янтар, 2011. – С. 142-222.
5. Посмітна В.В. Когнітивні та прагматичні особливості мовного впливу у військовому дискурсі : дис... канд. філол. наук : 10.02.01 / Посмітна Вікторія Віталіївна. – Харків, 2012. – 200 с.

6. Симонян А.А. Оценочность с точки зрения коммуникативных стратегий (на материале сенатских слушаний США) / А.А. Симонян // Вестник Москов. ун-та. – 2009. – № 1. – С. 114-123.
7. Сугестивні технології маніпулятивного впливу : навч. посібник / [В.М. Петрик, М.М. Присяжнюк, Л.Ф. Компанцева та ін.] ; за заг. ред. Є.Д. Скулиша. – [2-ге вид.] – К. : ЗАТ “ВПОЛ”, 2011. – 248 с.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова : учеб. пособие. – М. : Слово, 2000. – 624 с.
9. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет / Н.И. Формановская. – М. : ИКАР, 2001. – 236 с.
10. Шейнов В.П. Психологическое влияние / В.П. Шейнов. – Минск : Харвест, 2007. – 640 с.
11. Шипилов А.И. Психологические основы взаимодействия офицеров в трудных межличностных ситуациях : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.05 / Шипилов Анатолий Иванович. – М., 2000. – 370 с.

УДК 811.161.2'42

## ТЕКСТИ ВИВІСОК ЯК ВІДДЗЕРКАЛЕННЯ КУЛЬТУРИ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

*Ревуцька С.М., канд. пед. наук (Харків)*

У статті розглядається можливість використовувати тексти вуличних вивісок на заняттях з формування соціокультурної компетенції у майбутніх перекладачів. Проаналізовано всі типи вивісок, запропонована їх класифікація для навчальних цілей, розроблена система вправ для формування соціокультурної компетенції у майбутніх перекладачів шляхом використання аутентичних текстів вивісок.

**Ключові слова:** соціокультурна компетенція, масово-інформаційний дискурс, тексти вивісок.

**Ревуцкая С.М. Тексты вывесок как отражение культуры и их использование при формировании социокультурной компетенции.** В статье рассматривается возможность использовать тексты уличных вывесок на занятиях по формированию социокультурной компетенции у будущих переводчиков.

Проаналізовані всі типи вивесок, проведена їх класифікація для навчальних цілей, розроблена система вправ для формування соціокультурної компетенції у майбутніх перекладачів шляхом використання аутентичних текстів вивесок.

**Ключевые слова:** соціокультурна компетенція, масово-інформаційний дискурс, тексти вивесок.

**Revutska S.M. Texts of Signs as an Image of Culture and their Usage in the Process of a Sociolinguistic Competence Formation.** The article deals with the possibility to use street signs in a classroom while forming future translators' sociolinguistic competence. All types of signs have been studied. The classification for training purposes has been proposed. A system of exercises to form future translators' sociolinguistic competence by using the authentic texts of signs has been developed.

**Key words:** sociolinguistic competence, mass-informational discourse, texts of signs.

Підготовка майбутніх перекладачів може вважатися успішною за умови формування у них усіх чотирьох складових комунікативної компетенції (граматичної, дискурсивної, соціокультурної, стратегічної [3]). Соціокультурна компетенція відіграє особливу роль у підготовці майбутніх перекладачів [2]. Цінності певної культури знаходять специфічне відображення в текстах вуличних вивісок. Ці тексти містять велику кількість матеріалів, які можна використовувати під час занять з формування названих вище складових комунікативної компетенції, зокрема соціокультурної.

Культурна своєрідність народу, що відбивається в мові, зумовлена історичними, географічними, психологічними факторами і знаходить віддзеркалення в нюансах позначення та розуміння об'єктивного і суб'єктивного світу (А. Вежбицька, В. фон Гумбольдт, Д.С. Ліхачов, Е. Сепір, Б. Уорф). Мова відбиває культуру народу в цілому, разом із тим існують одиниці, що більшою мірою віддзеркалюють не універсальні, а специфічні характеристики матеріального й духовного життя окремого етносу. Ці одиниці в концентрованому вигляді несуть країнознавчу (соціокультурну) інформацію (В.В. Воробйов, В.И. Карасик, О.Г. Почепцов, Г.Д. Томахін). Вивчати культуру народу певної країни бажано з використанням аутентичних матеріалів (Morrow, Nunan, Löschmann, Arnold, Brown). Аутентичні тексти дають



студентам відчуття того, що вивчається “реальна” мова, що вони у контакті з реально існуючим буттям, з яким мають справу і носії мови, що вивчається. Саме тому аутентичні тексти краще мотивують студентів, ніж штучно створені [4].

Питання про використання такого типу аутентичних текстів, як тексти вуличних вивісок, при формуванні комунікативної компетенції у майбутніх перекладачів ще не знайшло свого відображення в роботах з методики викладання іноземних мов. Етнокультурна специфіка текстів вивісок (жанр вивіски в цілому) і в сучасній лінгвістичній літературі висвітлена ще недостатньо. Тексти вуличних вивісок клішовані, вони членуються на структурні елементи, що виконують певні функції. Питання взаємозв’язку семантики, структури й графічного оформлення такого виду текстів мало досліджене у сучасній науці.

**Мета** статі – систематизувати корпус вуличних вивісок, що зустрічаються у типових адміністративних одиницях американського міста; запропонувати їх класифікацію для навчальних цілей та розробити систему вправ для формування соціокультурної компетенції майбутніх перекладачів шляхом використання аутентичних текстів вивісок.

Тексти вивісок можна вважати різновидом текстів масово-інформаційного дискурсу. Масово-інформаційний дискурс існує у вигляді розгалуженої системи текстів, об’єднаних спільністю виконуваного соціального завдання. Інваріантні текстові характеристики масово-інформаційного дискурсу отримують відповідне відображення в його різновидах у результаті конкретизації соціальної настанови. До вивісок будемо відносити всі офіційні тексти на вуличних щитах, запропоновані владою певної адміністративної одиниці для її мешканців та гостей. Це можуть бути і дорожні знаки, і різного роду повідомлення, об’яви тощо.

Тексти вивісок – це своєрідний діалог між владою адміністративної одиниці та її мешканцями і гостями. Якщо аналізувати тексти вивісок у термінах теорії мовних актів (Дж. Остин, Серль), відповідно до якої мета мовця в більшості ситуацій – здійснити певний вплив на слухача, то залежно від ілокутивної мети, тексти вивісок можна віднести до репрезентативів, директивів, декларацій. Використання графічних виділень у текстах вивісок також слугує для висловлення певної ілокутивної мети [1]. Під час створення текстів вивісок задіяні

стратегії, що використовуються для досягнення перлокутивного ефекту.

За метою повідомлення можна виокремити такі типи вивісок: суто інформування, спонукання, попередження, заборона. За ознакою ілюстрації способу життя людей певної країни можна виділити 2 типи вивісок: вивіски, де йдеться про універсальні явища (характерні для будь-якої країни); вивіски, де йдеться про специфічні явища (характерні для певної країни).

Класифікація вивісок для навчальних цілей може виглядати таким чином:

- **універсальні вивіски:**

- вивіски, що інформують  
POINT LOBOS STATE RESERVE  
OPEN 9 AM TO 5 HOUR AFTER SUNSET;
- вивіски, що інструктують  
TO CROSS STREET PUSH BUTTON  
WAIT FOR WALK SIGNAL;
- вивіски, що висловлюють пораду  
If you are able, why not take the stairs? Raise your fitness level one step at a time!  
This Shape Up Tip is brought to you by the Mayor's Office & City Hall Building Management;
- вивіски, що попереджають  
WARNING \$500 FINE OR 6 MONTHS JAIL SENTENCE  
FOR TAMPERING WITH OR MISUSE OF FIRE EQUIPMENT;
- вивіски, що забороняють
  - 1) NO SKATEBOARDING  
BICYCLE RIDING  
ROLLER BLADING  
SCOOTER RIDING
  - 2) NEVADA LAW  
PROHIBITS ANY PERSONS  
UNDER THE AGE OF 21  
TO PLAY OR LOITER  
NEAR SLOT MACHINES
  - 3) PRIVATE PROPERTY  
NO TRESPASSING

PLEASE BE ADVISED  
THERE IS VIDEO SURVEILLANCE OF THIS PROPERTY  
& TRESPASSERS WILL BE PROSECUTED

• **специфічні вивіски (для США):**

- вивіски, що попереджають про можливі незручності

CAUTION

The Contour Trail at Swanson Creek (1/4 mile ahead) may be closed and impassable during seasonally high water flows.

Go outside

- вивіски, що висловлюють вдячність

1) Thank you for visiting this environmentally friendly restroom.

2) BALLET SAN JOSE

We are pleased to Acknowledge today's

Family Series Performance sponsor

MACY'S

- вивіски, що нагадують про громадський обов'язок

1) KINDLY RESPECT OUR CHILDREN AND SCHOOL.

PLEASE CLEAN UP AFTER YOUR DOG

IT'S A SOCIAL & LAWFUL RESPONSIBILITY

2) San Francisco International Airport

BE COURTEOUS TO YOUR FELLOW PATRON,

DO YOUR PART TO KEEP THIS AREA CLEAN

- вивіски, що запрошують до участі у спільному вирішенні проблем, які постають перед мешканцями певної адміністративної одиниці

NOTICE OF PROPOSED PROJECT ON THIS SITE

The Planning Division of the City of Palo Alto is currently reviewing a proposal for a project on this site. The proposed project requires: Single Family

Individual Review

To view the plans for this project, visit the City's Development Center at 285 Hamilton Avenue

weekdays between 8A.M. and 4P.M., Wednesdays 9 A.M. to 4P.M.

Closed M-F, noon to 1 P.M.

For more information, please contact the project manager

Тексти вивісок можна використовувати під час занять з метою формування всіх чотирьох складових комунікативної компетенції. У межах цієї статті зупинимося окремо на системі вправ, спрямованих на формування соціокультурної компетенції. Така система вправ передбачає:

- вправи на переклад;
- вправи на відтворення соціокультурного контексту (формування карти відповідного культурного явища);
- вправи на порівняння українського й американського соціокультурного контексту, в межах якого відповідне культурне явище (що знайшло відображення на вивісці) існує і являє собою ілюстрацію способу життя цієї країни;
- пошук існуючих еквівалентів серед корпусу українських/американських вивісок;
- створення можливих українських еквівалентів для американських вивісок і навпаки;
- вправи на підготовку монологу-міркування та дискусії.

Робота над формуванням соціокультурної компетенції майбутніх перекладачів шляхом використання аутентичних текстів вивісок розпочинається традиційними вправами на переклад.

На наступному етапі студентам пропонується відтворювати фонову інформацію шляхом логічних висновків та їх перевірки у відповідних довідникових матеріалах. У результаті створюється карта культурного явища, яка являє собою невеликий за обсягом текст, що репрезентує це соціокультурне явище.

**Приклад 1.** Студентам пропонується прочитати вивіску зі Стенфордського університету:

We have 3 book drops. (Bing Wing Entrance, Main Entrance, Between Green and Hoover)

We are not responsible for items left outside book drops.

*Завдання:* сформувати карту цього культурного явища.

Карта культурного явища, про яке йдеться в тексті вивіски, формується шляхом логічних висновків та наступного використання максимальної кількості довідникових матеріалів. Для цієї вивіски карта може бути приблизно такою:

**Book drops (book return bins/boxes)**

*In the USA libraries offer universal returns. Materials may be returned to the library book drops. Almost all libraries have at least one book drop located inside the library and some have book drops elsewhere in their respective buildings. There are even stainless steel drop box locations around the city.*

*Almost all materials may be placed in any of the drop box locations. Library staff empties the drop boxes. Any material placed in a drop box before midnight of the day the item is due will be considered “on-time.” Any materials dropped off at any location after midnight may be charged late fines.*

*However, to expedite returns, it is recommended bringing items back to the library from which they were checked out. Items left in book return bins are checked into the system and backdated to the last time the bin was emptied.*

*Interlibrary Borrowing or RLCP materials can not be returned through the book drops. Such items must be handed directly to a staff member at the Library’s main circulation desk.*

*Allow at least five working days before the due date so that the item is returned to the lending library on time. You’re responsible for fines and fees the lending library charges for overdue, lost, or damaged items.*

*The Stanford University Libraries include Green Library (the main campus library), Meyer Library (technology services & study spaces), 14 specialized branch and department libraries, and 3 auxiliary libraries housing less-used or overflow materials. According to the sign there are 3 book drops.*

На наступному етапі студентам пропонується порівняти українські й американські реалії соціального життя. В основі вправ – вивіска з картою відповідного культурного явища. Студентам пропонується або навести приклад відповідного явища в українській культурі, або схарактеризувати міжкультурні відмінності й спрогнозувати можливу реакцію українців на таке явище.

**Приклад 2.** Студентам спочатку дається завдання прочитати вивіску

TO REPORT  
DRUNK DRIVERS  
CALL 911

Потім викладач пропонує прочитати статистичну інформацію про середню кількість дорожньо-транспортних пригод у США, що сталися через водіїв у нетверезому стані.

- Завдання:* 1. Сформувати карту відповідного культурного явища.  
2. Висловити свою думку стосовно прямого зв'язку між готовністю американських громадян виконувати рекомендацію з вивіски та незначними показниками статистики щодо кількості дорожньо-транспортних пригод, що сталися через водіїв у нетверезому стані.  
3. Спрогнозувати реакцію українських водіїв на появу відповідної вивіски на українських дорогах.

**Приклад 3.** Студентам пропонується фото дерева, що росте на тротуарі, з огорожею навкруги цього дерева та такою вивіскою:

WARNING

Tree Protection Zone

This fencing shall not be removed without City Arborist approval (650-496-5953)

Removal without permission is Subject to a \$500 fine per day\*

\*Palo Alto Municipal Code Section 8.10.110

City of Palo Alto Tree Protection Instructions are located at

<http://www.city.palo-alto.ca.us/trees/technical-manual>.

- Завдання:* 1. Сформувати карту відповідного культурного явища.  
2. Спрогнозувати реакцію українців на появу такої вивіски на українських дорогах.

**Приклад 4.** Студентам пропонується прочитати вивіску:

CONSTRUCTION HOURS

FOR NON-RESIDENTIAL PROPERTY

(INCLUDED Any and All DELIVERIES)

M-F                    8 AM to 6 PM

Saturday            9 AM to 6 PM

Sunday/Holidays...Construction prohibited.

Violation of the ordinance is a misdemeanor

Punishable by a maximum of six months in jail,

1,000 fine, or both.

Violators will be prosecuted

P.A.M.C. §9.10.060(b)

- Завдання:* 1. Знайти в мережі Інтернет документ, посилання на який міститься у вивісці; ознайомитися із цим документом та надати

консультацію особам, що не знайомі з ним. 2. Сформувати карту відповідного культурного явища. 3. Підготувати аналогічну вивіску, яка б відповідала українському способу життя.

**Приклад 5.** Студентам пропонується прочитати вивіску:

ALL DOGS MUST BE  
ON A LEATH  
PAMC 6.16.100  
CLEAN UP AFTER  
DOG REQUIRED  
PAMC 6.20.045  
TO REPORT VIOLATIONS  
CALL (650) 329-2413

*Завдання:* 1. Знайти в мережі Інтернет документи, посилання на які містяться у вивісці; ознайомитися із цими документами і надати консультацію особам, що не знайомі з ними. 2. Сформувати карту культурного явища. 3. Підготувати відповідну вивіску для української культури й спрогнозувати реакцію українських громадян на рекомендацію повідомляти про порушення за певним телефоном (*TO REPORT VIOLATIONS CALL (650) 329-2413*).

На останньому етапі пропонується комплекс завдань для розвитку зв'язного монологічного мовлення. Виконання таких завдань передбачає використання правил зв'язності та цілісності тексту як монологу, так і діалогу (дискурсна компетенція).

**Приклад 6.** Студентам пропонується переглянути відео, в якому демонструється, як виглядають американські та українські узбіччя з відповідними вивісками:

\$1,000 FINE FOR LITTERING	Дякуємо за чисті узбіччя
----------------------------------	-----------------------------

*Завдання:* 1. Висловити власну думку стосовно того, який із текстів має більший ефект. 2. Об'єднатися в 2 групи залежно від того, яка з двох вивісок вважається кращою. Кожна з груп аргументовано відстоює свою точку зору.

Запропонований комплекс вправ забезпечує підґрунтя для успішного формування соціокультурної компетенції у майбутніх перекладачів правоохоронної сфери. **Перспективою** подальших

досліджень у цьому напрямку буде розробка системи вправ для формування кожного з чотирьох видів комунікативної компетенції на основі як текстів вуличних вивісок, так і подібних їм аутентичних матеріалів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кравченко Н.А. Реализация речевого акта убеждения в рекламном и политическом дискурсе / Н.А. Кравченко, И.А. Евдокимова // Мова і культура. – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2007. – Вип. 9. – Т. VII (95). – С. 241-249.
2. Петровська Ю.В. Ukrainian culture through communication theory on board / Ю.В. Петровська, Д. Скалозубов // Іноземні мови у сучасному комунікативному просторі : матеріали Всеукр. студент. наук.-практ. конф. (14 квітня 2011 р.). – Херсон : Херсон. нац. техн. ун-т. – 2011. – С. 192-194.
3. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics, 1 (1). – 1980. – P. 1-47.
4. Guariento W. Text and task authenticity in the EFL classroom. / W. Guariento, J. Morley // ELT Journal, 55(4), 2001. – P. 347-353.

УДК 378.051.31:81'25

## **ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНОЛОГІЇ ТА УКЛАДАННЯ ТЕМАТИЧНОГО СЛОВНИКА ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ**

*Руденко М.С. (Харків)*

У статті розглядається проектна методика, спрямована на формування перекладацької компетенції у сфері галузевого перекладу за допомогою проекту, що включає дослідження особливостей перекладу термінології певної галузі та укладання тематичного словника

**Ключові слова:** проектна методика, навчання перекладу, термінологія індустрії моди



**Руденко М.С. Выявление особенностей перевода терминологии и создание тематического словаря как результат проектной методики обучения переводу.** В статье рассматриваются проектная методика, направленная на формирование переводческой компетенции в сфере отраслевого перевода при помощи проекта, который включает исследование особенностей перевода терминологии определенной отрасли и составление тематического словаря.

**Ключевые слова:** проектная методика, обучение переводу, терминология индустрии моды

**Rudenko M. The identification of terminology translation peculiarities and the compiling of an idioglossary as a result of translation tuition based on project methodology.** The article deals with the project methodology directed to the formation of translation competence in the sphere of branch translation. The project includes the research of certain branch terminology translation peculiarities and an idioglossary compiling.

**Key words:** project methodology, translation tuition, fashion industry terminology.

Підготовка перекладача передбачає сформованість навичок міжособистісного іншомовного спілкування, успішність якого залежить від уміння враховувати культурні особливості країни співрозмовника, від здатності змінювати тактику комунікативної поведінки в мінливих умовах ситуації спілкування і використовувати комунікативні навички для вирішення професійних завдань. Одним із професійних завдань є оволодіння спеціальною термінологією галузі, в якій здійснюється переклад. Це завдання в процесі навчання може вирішуватися шляхом проектування, метою якого виступає виявлення особливостей перекладу термінології певної галузі та створення тематичного словника за результатами проекту.

До проблем проектної методики навчання іноземних мов зверталися вітчизняні та зарубіжні вчені. Так, визначенню видів проектів та їх основних характеристик присвячені дослідження С. Естера, Г. Картера, В. Кілпатрика, Г. Томаса, Д. Фред-Бута, С. Хейнса та ін. Дослідження російських авторів Є. Карпової, Н. Коряковцевої, О. Моїсеєвої, присвячені перевагам використання проектної методики при вивченні іноземної мови, свідчать про високий розвиваючий та виховний потенціал проектів і констатують підвищення мотивації вивчення іноземних мов у студентів. Вивченням особливостей навчання іноземних мов у вищій школі

за проектною методикою займалися Е. Арванітопуло, Н. Бориско, Н. Склярєнко, О. Тарнопольський. Цими авторами запропоновано комплекси вправ з навчання окремих видів мовленнєвої діяльності на основі проектів, створено методичні моделі проектного навчання англійської мови.

Проте проектній методиці навчання перекладу до цього часу не приділялось достатньо уваги. Не було з'ясовано потенціал проектної методики у виявленні особливостей перекладу спеціальної термінології.

**Мета** нашої статті полягає у викладенні результатів студентських досліджень, зроблених у межах проектної методики викладання дисципліни “Практика перекладу” на гуманітарному факультеті Академії внутрішніх військ МВСУ.

Робота над проектом, який включав виявлення особливостей перекладу термінології індустрії моди (ІМ) та створення тримовного (англо-французько-українського) словника термінів ІМ, проводилася в 3 етапи.

На підготовчому етапі студенти отримали завдання у вигляді готових текстів, які містили англійську та французьку термінологію індустрії моди, а також електронні адреси сайтів, де знаходилися подібні тексти, і отримали завдання зробити вибірку англійських та французьких термінів певного обсягу.

Виконавчий етап проекту складався з двох завдань: виявити особливості перекладу термінів ІМ та скласти фрагмент тримовного словника термінології ІМ. Обидва завдання виконувалися послідовно кількома групами по 2-3 особи, які потім об'єдналися для групової підготовки презентаційного етапу, на якому відбувалося викладення результатів проектного дослідження та презентація словника.

*Результати проектного дослідження.* При перекладі таксонів ІМ перекладач стикається з низкою труднощів, зумовлених особливостями її терміносистеми. Це пояснюється тим, що відповідники термінів ІМ різних мов не завжди є повними перекладацькими еквівалентами через сукупність етнічних, соціальних, географічних та інших чинників, які нерозривно пов'язані із розвитком і функціонуванням мови.

У першу чергу, особливістю ІМ виступає лексика, забарвлена лінгвокраїнознавчим компонентом. Труднощі при перекладі таксонів ІМ спричинені відсутністю відповідників у мові перекладу. Під час

дослідження було встановлено, що калькування, транслітерація та описовий способи перекладу є найбільш прийнятними для перекладу таксонів індустрії моди.

У процесі дослідження було виявлено наступні приклади калькування: *jogging pants* (Eng.) – *pantalon sportif* (Fr.) – *штани для пробіжки* (укр.); *nightcap* (Eng.) – *bonnet de nuit* (Fr.) – *нічний чепчик* (укр.).

Нові артефакти в англійській ІМ не завжди мають аналоги у французькій та українській мовах, з цієї причини нові слова можуть перекладатися описовим способом, який є доречним у перекладі таких таксонів: *Bemberg* – *торгова марка, що виробляє дешеву тканину, зроблену під натуральний шовк*. У цьому випадку також необхідне пояснення, адже ця торгівельна марка є незнайомою реалією для українського читача. Якщо читач не зрозуміє значення цього слова, то комунікація не буде успішною. Також можна навести такі приклади: *Derbys* – *черевики з відкритою шнурівкою*. Іноді їх називають “блюхерсами” – *на честь пруського маршала Блюхерса, солдати якого в битві під Ватерлоо вперше носили черевики з відкритою шнурівкою*. *Derbys* вважаються не менш офіційним взуттям. Як і черевики із закритою шнурівкою, *derbys* можуть бути “чистими” і з перфораціями; *monkstraps* – *туфлі із пряжками, у перекладі з англійського – “ремені монахів”, через подібність їхніх пряжок із кріпленнями на сандаліях ченців*. Щоб краї колоші не чіплялися за пряжку, такі туфлі зручніше за все носити зі штанами-сопілочками, одночасно вузькими в щиколотках і трохи короткими. Ідеально сполучаються з темно-сірими штанами і блейзером; *oxfords* – *черевики із закритою шнурівкою, вважається, що саме це класичне взуття ідеально підходить для будь-яких офіційних заходів і практично до всіх костюмів*. *Oxfords* можуть бути “чистими” (без перфорації), із частковою перфорацією (“полуброги”) і з повною перфорацією. В Україні “броги” часто називають “інспектори” [7]. В цих випадках представлені нові таксони, тому доцільним вважається не тільки пояснення явища моди, а і його коротка історія та повсякденні рекомендації.

Під час дослідження було виявлено, що одне запозичене слово може не тільки перекладатися різними способами перекладу, а й по-різному входити до певної мовної системи. Так, наприклад, зазначені

вище слова: “*Bemberg, Derbys, monkstraps, oxfords*” при перекладі українською мовою відтворюються описовим способом, а також до них додають пояснення. Водночас у французькій мові ці слова перекладені транслітерацією й успішно вживаються у спілкуванні та навіть занесені до словників ІМ. Зазвичай такі розбіжності характеризуються не тільки відмінностями мов і географічними умовами розташування країн, а й рівнем розвитку ІМ на території певної держави.

Поряд із описовим способом перекладу вживаною є і транслітерація. Наприклад, *bikini (Eng.) – bikini (Fr.) – бікіні (укр.)*. Цей спосіб перекладу застосовується до неасимільованих або частково асимільованих запозичених слів. Наприклад, *New Look (Eng.) – New Look (Fr.) – Нью Лук (укр.)*, (*елегантний, жіночний, романтичний стиль одягу, запропонований Крістіаном Діором в 1947 р.*). У цьому випадку, не знаючи історії виникнення й самого значення фрази, передати прагматичний потенціал слова неможливо. Для адаптації в україномовних журналах мод використовують комбінування експлікації та транслітерації, наприклад, *cady (Eng.) – cady (Fr.) – кади (укр.)*, *дорогоцінна шовкова тканина, для пошиття одягу класу люкс й вечірніх суконь*.

Безсумнівно, у подібних випадках перекладачеві необхідно звертатися до словників інших мов, щоб зрозуміти ядерну сему слова, але наразі частіше зустрічаються ситуації, коли перекладач (не професіонал в сфері ІМ) повинен опрацювати ще й додаткові джерела.

Також особливості перекладу зумовлені й аббревіатурами, які відомі у вузьких колах серед професіоналів та не завжди знайомі нефаківцям. Зазвичай, вони перекладаються за допомогою передачі розшифрованої аббревіатури шляхом транскрипції (якщо це власна назва), калькування або перекладу з елементами додавання або опущення, наприклад, *YSL – Yves Saint Laurent (Eng.), (Fr.) – Ів Сен Лоран (укр.)*, *CK – Calvin Klein (Eng.), (Fr.) – Кельвін Кляйн (укр.)*, *CFD – a Council of Fashion Designers (Eng.) – Conseil des créateurs de mode (Fr.) – Європейська Рада Дизайнерів (укр.)*, *AQL – Acceptance Quality Limit (Eng.) – le niveau de qualité bas des vêtements (Fr.) – допустимий рівень якості одягу (укр.)*, *APOC – a piece of cloth (Eng.) – couper la technologie a partir d'un morceau*

*de tissu (Fr.) – технологія покрою з цілого шматка тканини (укр.), а також предмет одягу, який зроблений за допомогою цієї технології, AUC – American Upland Cotton (Eng.) – cotton upland américainaine (Fr.) – американський нагірний хлопок (укр.).*

Було виявлено і випадки контекстуального перекладу. Так, наприклад, слово *navu* (у випадку, коли це позначення кольору) українською перекладається як *глибокий синій*. В українській мові відповідника не існує, тому перекладач змушений замінити його на найбільш доречний термін та в такий спосіб адаптувати це слово для українського читача. В цьому випадку це єдиний прийнятний засіб перекладу.

У ході дослідження нами було виявлено, що серед англійських, французьких та українських таксонів ІМ зустрічаються повні, часткові відповідники та безеквівалентна лексика.

Встановлено, що здебільшого повні лексичні еквіваленти представлені повсякденними предметами одягу та давно увійшли до лексичних систем ІМ, наприклад: *trousers (Eng.) – pantalon (Fr.) – штани (укр.), shirt (Eng.) – chemise (Fr.) – сорочка (укр.), old-fashioned (Eng.) – passé de mode, démodé, suranné (Fr.) – старомодний (укр.), corduroy trousers/cord trousers/cords (Eng.) – pantalon/cordons du pantalon/cordon orduroy (Fr.) – штани з рубчастого плісу (укр.).*

Також було виявлено часткові еквіваленти, які становлять переважну більшість лексичних відповідників ІМ, наприклад: *overcoat (Eng.) – pardessus (чоловіче пальто) / manteau (чоловіче та жіноче пальто) (Fr.) – пальто (укр.), trouser suit (Eng.) – ensemble pantalon (для чоловіків та жінок) / tailleur-pantalon (для жінок) (Fr.) – брючний костюм (укр.).*

Безеквівалентна лексика ІМ представлена низкою запозичень, варваризмів та ксенізмів, наприклад: *toque (Eng.) – toque (Fr.) – ток (укр.) (жіночий капелюх без полів); spencer (Eng.) – spencer (Fr.) – спенсер (укр.) (короткий чорний піджак); raglan (Eng.) – raglan (Fr.) – покрій рукава “реглан” (укр.); sabot (Eng.) – sabot (Fr.) – дерев’яні черевики для захисту взуття від бруду (укр.); loafers (Eng.) – loafers (Fr.) – туфлі без застілок та шнурків, на плоскій підошві (укр.).*

Другою частиною презентаційного етапу стала презентація

тримовного словника термінів ІМ, складеного членами робочої групи під час виконавчого етапу, який включав близько 450 термінів, кожний у 3-х варіантах: англословний, франкословний, українословний. Обидві складові – і викладення результатів дослідження, і презентація словника – відбувалися у формі відкритого захисту, де одна половина групи грала роль “прибічників” проекту, а друга – “опонентів”. Група “опонентів” яка мала завдання підготувати запитання, частина яких обов’язково була б “провокаційними”, такими, що ставлять під сумнів результати дослідження. Це спричиняло необхідність з боку “прибічників” захищати свою точку зору, знаходячи відповідні мовні засоби. Такий захист складався з усної частини оцінювального етапу, обговорення студентами результатів проекту та письмової частини, яка вміщувала написання звітів про роботу в проєкті.

Результати роботи дозволяють стверджувати, що проєктна методика, спрямована на дослідження особливостей перекладу лексики певної галузі, а також на самостійне укладання фрагментів тематичних галузевих термінологічних словників, сприяє професійній підготовці викладачів, зокрема у сфері галузевого перекладу.

У **перспективі** планується розробка низки подібних проєктів, що будуть ланками поступового навчання за темою “Галузевий переклад” і сприятимуть якісній підготовці майбутніх перекладачів до виконання професійних завдань.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Арванітопуло Е.Г. Проєктна робота з англійської мови учнів старшої школи : навч. посібник / Е.Г. Арванітопуло. – К. : Ленвіт, 2006. – 56 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : АРКТИ, 2003. – С. 115-127.
3. Кузякіна М. Реалізація проєктної методики навчання іншомовного спілкування студентів економічних спеціальностей / М. Кузякіна // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. – 2012. – Спецвип. 8. – Ч. II. – С. 27-32.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [Бігич О.Б., Бражчик Н.О., Гапонова С.В. та ін.]; під ред. С.Ю. Ніколаєвої. – [Вид. 2-е, випр. і перероб.]. – К. : Ленвіт, 2002. – 320 с.
5. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М. : Издат. центр “Академия”, 2001. – 264 с.

6. Латышев Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания / Л.К. Латышев. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 2007. – 150 с.
7. Матосян Я.С. Основные тенденции формирования и функционирования номинаций понятийной сферы “одежда и мода” в русском языке XX – XXI вв.: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : 10.02.01 / Я.С. Матосян. – Краснодар, 2008. – 28 с.

УДК 811.111:004.738.5

## **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПАРАМЕТРУ ТРУДОМІСТКОСТІ КОНТРОЛЬНИХ ЗАХОДІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*Томіліна А.О. (Кривий Піз)*

У статті проводиться порівняльний аналіз можливостей організації та перевірки контролю знань студентів з англійської мови із залученням інформаційних технологій та без їх використання через розрахунки параметру трудомісткості.

**Ключові слова:** контроль знань з англійської мови, трудомісткість, інформаційні технології

**Томилина А.А. Сравнительный анализ параметров трудоемкости контрольных мероприятий при изучении английского языка в высших учебных заведениях.** В статье проводится сравнительный анализ возможности организации и проверки контроля знаний студентов по английскому языку с привлечением информационных технологий и без их использования через параметр трудоемкости.

**Ключевые слова:** контроль знаний по английскому языку, трудоемкость, информационные технологии

**Tomilina A.A. Comparative Analysis of the Labour-intensiveness Scale in the Course of Test Formats in Learning English at Higher Educational Institutions.** The article deals with the comparative analysis of organization and test of students' knowledge on the English language with the usage of information technologies and without them within the scale of labour-intensiveness.

**Key words:** testing in English language, labour-intensiveness, information technologies (IT).

Складова контролю в організації навчальної діяльності студентів відіграє важливу та значну роль. По-перше, контроль відбиває показники результативності навчальних дій студентів, по-друге, діагностує ефективність методичних прийомів, які застосовує викладач, та доступність викладу навчального матеріалу, по-третє, стимулює студентів на отримання високих оцінних балів, по-четверте, виховує у студентів відповідальне ставлення до набуття знань та власних навчальних умінь тощо. Відповідно значущості контрольного компоненту навчальної діяльності, актуальним є ретельне ставлення та увага до його організації, проведення та перевірки. Спрощення організації, проведення та перевірки контрольної складової навчального процесу можна досягти, застосувавши інформаційні технології, що є сьогоденною тенденцією у загальному процесі інформатизації освіти та суспільства взагалі. Таким чином, ми спробуємо впевнитись у значній перевазі застосування інформаційних технологій під час контролю знань студентів при навчанні англійської мови.

Дослідженнями контролю й оцінки знань, вмінь та навичок студентів займаються багато вчених та педагогів-практиків, приділяючи увагу різноманітним аспектам даної складової навчального процесу, а саме: положенню про організацію контролю та оцінювання знань студентів у вищих навчальних закладах, теоретичному обґрунтуванню цих понять та характерних рис контрольної-оцінювального компоненту в навчальному процесі (А. Алексюк, Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, С. Вітвицька, Н. Волкова, Н. Горлушкіна, К. Денек, А. Здравомислов, І. Зимня, В. Козаков, Л. Крившенко, В. Оконь, І. Подласий, С. Рубінштейн, Н. Тализіна, М. Терехін), психологічним аспектам контролю у процесі навчання (В. Аванесов, Ш. Амонашвілі, Л. Виготський, Є. Перовський, С. Рубінштейн), концептуальним положенням процесу інформатизації системи освіти (Є. Веліхов, Б. Глинський, В. Глушков, А. Єршов, М. Моїсєєв та ін.), проблемам залучення інформаційних технологій до навчального процесу у вищій школі (Н. Апатова, І. Булах, О. Довгялло, М. Жалдак, В. Зюбанова, Ю. Машбиць, С. Раков, І. Роберт, О. Семеріков), проблемам оптимізації навчального процесу через комп'ютерні технології (Л. Алешин, Є. Веліхов, Б. Гершунський, В. Глушков, Ю. Машбиць, В. Монахов).



**Метою** статті є обчислення, порівняння та аналіз параметру трудомісткості контрольних заходів при вивченні англійської мови у вищих навчальних закладах.

Для порівняльного аналізу параметру трудомісткості контрольних заходів при вивченні англійської мови було виокремлено дві групи студентів: контрольну та експериментальну. Чисельність контрольної групи, у якій контроль проводився без застосування засобів інформаційних технологій, склала 113 студентів. У свою чергу, в експериментальній групі, яка складалася з 126 студентів, контроль проводився виключно із застосуванням інформаційних технологій.

При порівнянні та аналізі виділених нами груп студентів ми користувалися таким показником, як “трудомісткість”. Під “трудомісткістю” ми розуміли традиційне тлумачення, а саме: кількість праці, що необхідна для вироблення одиниці продукції, або витрати робочого часу на одиницю чи весь обсяг виготовленої продукції. Цей показник ми виміряли часом, що витрачав викладач на проведення чи організацію дій навчального процесу. Для визначення трудомісткості різноманітних видів контролю спочатку були відібрані найбільш важливі контролюючі заходи, а саме: диктант, есе, тест з конструйованою відповіддю, тест з вибірковою відповіддю, поточна контрольна робота, письмовий переклад, твір, реферування, анотація, написання тематичного листа, письмовий переказ, презентація, модульна контрольна робота.

На організаційному етапі контролюючого заходу у контрольній групі планування контролю проводилось під час навчального процесу відповідно змісту модулів певними датами, безпосередньо на заняттях. У експериментальній групі, у свою чергу, контроль проводився як на заняттях, так і позааудиторно завдяки використанню електронної платформи MOODLE [1–4]. Таким чином, контроль був дещо всебічнішим, швидшим і різноманітнішим. На даному організаційному етапі контролюючих дій трудомісткість роботи викладача була в обох групах майже однаковою.

Водночас під час перевірки та оцінювання контрольних заходів розподіл часових витрат змінюється. При оцінці результатів контролю у контрольній групі викладач витрачав дещо більше робочого часу на перевірку модульних контрольних робіт, диктантів, творів тощо. В експериментальній групі часові витрати викладача були нижчі.

Наприклад, при використанні тестового методу контролю засобом інформаційних технологій різниця обумовлена тим, що перевірку тестових завдань здійснює не викладач, а сама автоматизована система зараховує правильні відповіді та дає оцінку проведеного тестового контролю, тобто викладач витрачає значно менше зусиль на перевірку відповідей тестів. Значна перевага перевірки контрольно-оцінювального компоненту в експериментальній групі – зовнішній стандартний друкований вигляд будь-якого контрольного звіту, будь то есе, диктант чи письмова модульна контрольна робота. Викладач не витрачає часу і своєї уваги на аналіз зовнішнього вигляду роботи кожного студента, у друкованому варіанті всі літери та позначки однозначні, не виникає двозначних ситуацій щодо граматичних та лексичних помилок, в значній мірі відсутній суб'єктивний фактор із боку викладача. Звісно це теж знижує трудомісткість роботи викладача, можливо не настільки вагомо як система тестового контролю, але продуктивність перевіркової роботи вища. Таким чином, при оцінці результатів контролю знань студентів трудомісткість в експериментальній групі менша, ніж у контрольній.

Для порівняльного аналізу параметру трудомісткості під час перевірки викладачем контрольних робіт при викладанні англійської мови було проведено оцінювання трудомісткості за кожним видом контрольного заходу, специфічного для викладання гуманітарних дисциплін. У контрольній групі було оцінено трудомісткість перевірки контрольних робіт без використання засобів інформаційних технологій. Дані оцінювання трудомісткості у контрольній групі представлені у табл. 1. В експериментальній групі студентів до уваги взято трудомісткість перевірки контрольних робіт із використанням засобів інформаційних технологій. Дані оцінювання трудомісткості в експериментальній групі представлені у табл. 2.

Час перевірки роботи одного студента визначено як середнє значення часу за результатами анкетування, що проводилось для визначення рівня готовності викладачів до упровадження інформаційних технологій під час контролю й оцінювання знань студентів при вивченні гуманітарних дисциплін у вищій педагогічній школі, дані якої ми представили у табл. 1. Коефіцієнт трудомісткості розраховувався як відношення загального часу перевірки за кожним видом контролю до

нормативного часу перевірки письмових контрольних робіт. Наприклад, розглянемо обрахування трудомісткості перевірки модульної контрольної роботи. Час перевірки модульної контрольної роботи на одного студента без використання інформаційних технологій за анкетами викладачів дорівнює 35 хв., кількість студентів у контрольній групі складає 113 осіб, таким чином,  $35 * 113 = 3955$  хв., переводимо цей час у години, тобто  $3955 / 60 \approx 65,92$  год. – це ми отримуємо загальний час перевірки модульної контрольної роботи викладачами у контрольній групі. Тепер обчислимо коефіцієнт трудомісткості:  $35 / 45 = 0,78$ . За такою схемою ми проводили розрахунки за кожним видом контрольного заходу в обох групах.

Таблиця 1

**Оцінка трудомісткості різних видів контролю без використання засобів ІТ у контрольній групі**

Вид контролю	Час перевірки роботи одного студента, хв.	Кількість студентів	Загальний час перевірки, год	Коефіцієнт трудомісткості
диктант	15	113	28,25	0,33
есе	20	113	37,67	0,44
тест з конструйованою відповіддю	12	113	22,60	0,27
тест з вибірковою відповіддю	7	113	13,18	0,16
поточна контрольна робота	15	113	28,25	0,33
письмовий переклад	20	113	37,67	0,44
вір	30	113	56,50	0,67
реферування	20	113	37,67	0,44
анотація	12	113	22,60	0,27
написання тематичного листа	20	113	37,67	0,44
письмовий переказ	30	113	56,50	0,67
презентація	10	113	18,83	0,22
модульна контрольна робота	35	113	65,92	0,78

Таблиця 2

**Оцінка трудомісткості різних видів контролю  
з використанням засобів ІТ в експериментальній групі**

Вид контролю	Час перевірки роботи одного студента, хв.	Кількість студентів	Загальний час перевірки, год	Коефіцієнт трудомісткості
диктант	10	126	21,00	0,22
есе	17	126	35,70	0,38
тест з конструйованою відповіддю	0	126	0,00	0,00
тест з вибірковою відповіддю	0	126	0,00	0,00
поточна контрольна робота	8	126	16,80	0,18
письмовий переклад	18	126	37,80	0,40
твір	27	126	56,70	0,60
реферування	18	126	37,80	0,40
анотація	10	126	21,00	0,22
написання тематичного листа	18	126	37,80	0,40
письмовий переказ	27	126	56,70	0,60
презентація	5	126	10,50	0,11
модульна контрольна робота	15	126	31,50	0,33

Час перевірки роботи одного студента визначено як середнє значення часу за результатами анкетування, що проводилось для визначення рівня готовності викладачів до упровадження інформаційних технологій під час контролю й оцінювання знань студентів при вивченні гуманітарних дисциплін у вищій педагогічній школі, дані якої ми представили у табл. 1. Коефіцієнт трудомісткості розраховувався як відношення загального часу перевірки за кожним видом контролю до нормативного часу перевірки письмових контрольних робіт. Наприклад, розглянемо обрахування трудомісткості перевірки модульної

контрольної роботи. Час перевірки модульної контрольної роботи на одного студента без використання інформаційних технологій за анкетами викладачів дорівнює 35 хв., кількість студентів у контрольній групі складає 113 осіб, таким чином,  $35 * 113 = 3955$  хв., переводимо цей час у години, тобто  $3955 / 60 \approx 65,92$  год. – це ми отримуємо загальний час перевірки модульної контрольної роботи викладачами у контрольній групі. Тепер обчислимо коефіцієнт трудомісткості:  $35 / 45 = 0,78$ . За такою схемою ми проводили розрахунки за кожним видом контрольного заходу в обох групах.

Зобразимо графічно різницю коефіцієнтів трудомісткості за контрольною та експериментальною групами:

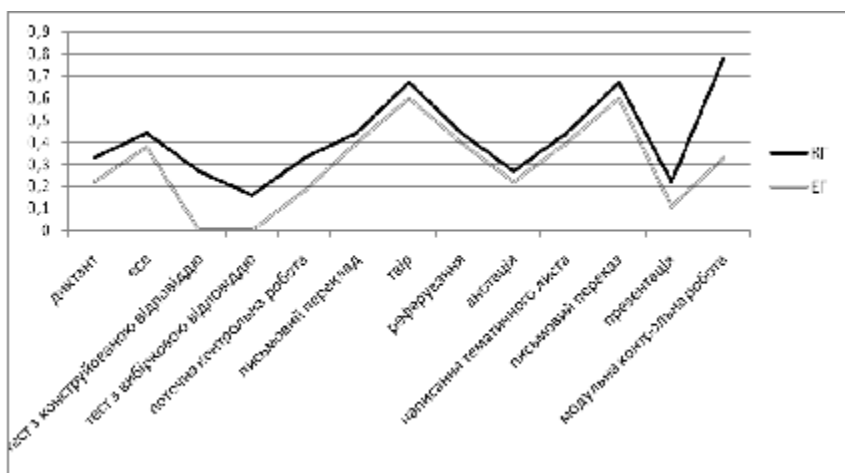


Рис. 1. Розподіл коефіцієнту трудомісткості у контрольній та експериментальній групі за кожним видом контролю

Порівнюючи дані оцінок трудомісткості різних видів контролю з використанням та без використання засобів інформаційних технологій, ми отримуємо різницю у часі перевірки роботи одного студента, що призводить до різних показників за загальним часом, який витрачається на перевірку робіт контрольного заходу в одній групі, та коефіцієнту трудомісткості взагалі. Залежність між цими показниками є прямою.

Розглянемо виконання поточних контрольних робіт: трудомісткість роботи викладача, що виражена коефіцієнтом трудомісткості, без

використання інформаційних технологій складає 0,33, а з використанням засобів інформаційних технологій – 0,18; витрати часу на перевірку модульної контрольної роботи без використання інформаційних технологій складають 0,78, а з використанням інформаційних технологій коефіцієнт трудомісткості – 0,33, продуктивність зростає майже вдвічі. Щодо контролю інших видів роботи спостерігається зниження трудомісткості не настільки значне, наприклад, на перевірку твору коефіцієнт трудомісткості без використання інформаційних технологій 0,60, а з використанням інформаційних технологій – 0,67; перевірка реферування традиційним шляхом – 0,44, а з використанням інформаційних технологій – 0,40; але залежність залишається прямою, а саме: в усіх видах роботи викладача з контролю й оцінювання знань студентів спостерігається зниження коефіцієнту трудомісткості, таким чином, зростає продуктивність праці.

Отже, експериментально підтверджено ефективність і доцільність використання інформаційних технологій при організації та проведенні контролю й оцінювання знань студентів з англійської мови. Дане дослідження не є до кінця завершеним, потребують вивчення напрямки вдосконалення методичних прийомів контролю й оцінювання знань студентів з гуманітарних дисциплін засобами інформаційних технологій, вивчення можливостей інформаційних технологій для автоматизованої перевірки засвоєння знань студентів з метою підвищення об'єктивності оцінювального процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Томіліна А.О. Можливості використання системи електронного навчання MOODLE при вивченні іноземної мови / А.О. Томіліна // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / гол. ред. проф. Буряк В.К. – Кривий Ріг : КДПУ, 2011. – Вип. 32. – С. 75-80.
2. Томіліна А.О. Організація контрольних-оцінювальних дій із залученням системи MOODLE для студентів гуманітарних спеціальностей / А.О. Томіліна // Теорія і методика електронного навчання : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Видав. відділ НМетАУ, 2012. – Вип. III. – С. 293-298.
3. Томіліна А.О. Формування комунікативної компетенції при вивченні англійської мови студентами засобом впровадження системи MOODLE / А.О. Томіліна // Інформаційні технології в навчальному процесі : праці наук.-метод. семінару (16-23 травня 2011р., ПНПУ імені К.Д. Ушин-

- ського) / наук. ред. М.І. Жалдак. – Одеса : Вид. “ВМВ”, 2011. – Вип. 1. – С. 91-94.
4. Франчук В.М. MOODLE (Тести). Посібник для студентів інформатичних спеціальностей педагогічних університетів / В.М. Франчук. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 55 с.

УДК 811.161.1'243 : 378.091.64

**МОДЕЛЮВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТ  
У СТВОРЕННІ ПІДРУЧНИКА  
З МОВИ НАВЧАННЯ  
ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

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

У статті розглянуто сутність і можливості використання методів моделювання та експерименту для дослідження завдань і створення підручника з мови навчання для іноземних студентів ВНЗ України.

**Ключові слова:** метод моделювання, метод експерименту, підручник з мови навчання, іноземні студенти.

**Ушакова Н.И. Моделирование и эксперимент в создании учебника по языку обучения для иностранных студентов.** В статье рассматриваются сущность методов моделирования и эксперимента и возможности их использования для исследования задач и создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины.

**Ключевые слова:** метод моделирования, метод эксперимента, учебник по русскому языку, иностранные студенты.

**Ushakova N.I. Modelling and Experiment in the Creation of the Second Language Manual for Foreign Students.** The article deals with the essence of modelling and experiment methods and the possibilities of their use for investigating the tasks and creating the second language manual for foreign students of Ukrainian HEI.

**Key words:** modelling and experiment methods, second language manual, foreign students.

**Актуальність** дослідження визначається тим, що створення підручника – один із найважливіших етапів організації навчального процесу. Але перш ніж створити підручник з мови навчання для іноземців необхідно вирішити низку завдань: 1) відбір та опис мовного матеріалу; 2) реалізація комунікативного принципу навчання в “моделі навчання” і “моделі діяльності учня”; 3) перенос, генералізація мовних знань, мовленнєвих навичок і умінь і формування мовної та мовленнєвої компетенцій [2].

У методичному відношенні найбільш слабким місцем підручників є керування засвоєнням. “Модель навчання” розробляється давно, і є певні традиції в її поданні. “Модель діяльності учня” розроблена в меншій мірі, і нерідко на практиці перша затуляє і навіть підміняє другу” [2: 7]. Важливо максимально зблизити ці дві моделі для досягнення мети. З’ясуємо роль методів моделювання та експерименту при створенні підручників з мови навчання для іноземців.

**Сучасний стан розробленості проблеми.** Для дослідження об’єктів на їх аналогах (моделях), для визначення або уточнення характеристик об’єктів, що існують або знову конструюються, застосовується метод моделювання. Модель може виступати гносеологічним замісником оригіналу на чотирьох рівнях: а) на рівні елементів, б) на рівні структур, в) на рівні поведінки або функцій, г) на рівні результатів. Виділяються матеріальні (предметні) моделі, що реально відтворюють характеристики об’єкта, і ідеальні моделі – образи об’єктів і відносин між ними. Оперування ідеальними моделями здійснюється за допомогою мови [1: 159].

Під моделлю розуміють “таку систему (множину), елементи якої перебувають у відношенні подібності (гомоморфізму, ізоморфізму) до елементів іншої системи, що моделюється” [3: 75].

А.В. Клименюк вважає моделювання вихідним методом наукового пізнання і його центральним методологічним засобом, сутність якого полягає в заміщенні об’єкта конструктором, що відображає головні особливості оригіналу. Дослідник виділяє кілька видів моделей, серед яких: 1) неформалізовані (концептуальні, тобто системи уявлень про об’єкт-оригінал, які склалися у свідомості індивіда); 2) частково формалізовані (вербальні – опис властивостей і характеристик об’єкту, що моделюється, на природній мові; графічні моделі (іконічні – відображення властивостей і характеристик об’єкта засобами



графіки, доступними зоровому сприйняттю; графічні умовні – відображення на графіках, діаграмах, схемах властивостей оригіналу, які не можуть спостерігатися візуально); 3) повністю формалізовані моделі (математичні й інформаційні моделі різного призначення, які будуються на штучних алгоритмічних мовах) [6].

Для завдань створення підручника найбільш доцільним видом моделі є частково формалізована модель, в якій властивості об'єкта описуються природною мовою.

На думку А. В. Клименюка, методологічна специфіка моделювання обумовлюється тим, що досліджуваний реальний об'єкт, який володіє нескінченною різноманітністю властивостей, замінюється об'єктом-замісником (моделлю), що містить лише суттєві з точки зору мети дослідження риси, властивості, відносини або зв'язки об'єкта-оригіналу.

Для здійснення процесу моделювання необхідно: 1) виявлення і чітке формулювання дослідницької задачі; 2) визначення меж об'єкта, що підлягає модельному опису і дослідженню з метою вирішення поставленої задачі; 3) вибір змінних, що входять до складу моделі (відповідно до ролі, яку вони відіграють щодо об'єкта дослідження, за характером і механізмом їх мінливості, до можливості спостереження за ними та їх кількісного виміру); 4) вибір класу і способу формування моделі за критерієм якості (системи кількісних вимог, яким повинна відповідати модель); 5) формування моделі, її перевірка досвідом в умовах рішення безпосереднього завдання та коригування моделі; 6) використання моделі за її безпосереднім призначенням (дослідження на моделі); 7) перенесення результатів дослідження на оригінал.

Моделювання тісно пов'язане з таким науковим методом, як експеримент і грає найважливішу роль у розробці інноваційних методик та проведенні модельних експериментів.

“Процес навчання ... відображає модель навчання в його динаміці. Моделювання як спосіб діяльності і моделі як об'єкти діяльності є необхідним елементом інструментарію будь-якої галузі знання, що претендує на статус науки. Наявність у теорії навчання предмета ... елементів моделювання, умисного огрублення й абстрагування реального навчального процесу ... необхідно, якщо ми хочемо реалізувати нормативну, розпорядчу функцію науки, випереджати й удосконалювати практику, а не слідувати за нею” [4: 28].

Моделювання навчального процесу виконує завдання виокремлення з теоретичного знання його нормативного аспекту та подання його в конкретній галузі конкретної методики навчання. Модель – посередник між теорією і реальним навчальним процесом.

**Метою** статті є дослідження можливостей використання теоретичної моделі для створення підручника. Така модель абстрактна, вона відображає ідеальний варіант організації навчального процесу, є його інваріантом. Для умовної навчальної ситуації із заданими параметрами на підставі моделі розробляється проект (підручник, навчальний посібник або його фрагмент), а його реалізація відбувається вже у процесі навчального спілкування. Для доказу ефективності моделі необхідно її перевірити в навчальному процесі, в умовах педагогічного експерименту. Тому з'ясування ролі методу педагогічного експерименту є додатковою метою дослідження.

На базі однієї моделі можна побудувати різні проекти з наповненням, що залежатиме від етапу, профілю навчання, рівня навченості студентів і т. ін.

Кожна педагогічна модель має містити інформацію про обґрунтування умов свого застосування: мотивування цілей навчання, визначення змісту навчального матеріалу, при яких вона буде ефективна, а також можливі варіанти результатів застосування моделі. Необхідно визначення початкового рівня навченості, при якому можливе створення й використання конкретної моделі. Такі елементи дають можливість індивідуалізувати навчальний процес, використовувати запропоновану модель найбільш ефективно.

Для побудови моделі продуктивно застосування деяких понять логіки. Вважається, що ситуації (процеси, події) аналогічні, якщо в області їх порівняння є низка загальних властивостей і відсутні суттєві відмінності між ними [7]. Оскільки міркування за аналогією продовжує схожість за межі відомого, висновок такого міркування є проблематичним і передбачає перевірку (в методиці – за допомогою експерименту). Структурна аналогія виходить із подібності структур досліджуваних об'єктів і робить висновок про можливу схожість їхньої поведінки. Функціональна аналогія, виходячи з подібності в поведінці об'єктів, дозволяє зробити висновок про можливу схожість їх внутрішньої будови. Моделювання розглядається як перенесення результатів дослідження моделі на невідомий об'єкт, аналогічний

моделі в деякому відношенні. Тому моделювання можна розцінювати як різновид аналогії.

Реалізуючи нормативну, регулювальну функцію методики і спираючись на результати даного дослідження, можна інтерпретувати компоненти, необхідні для процесу моделювання [6] наступним чином.

1. Метою моделювання в нашому випадку є визначення та опис структурних і функціональних складових підручника як центрального організуючого компонента навчального комплексу з мови навчання для іноземних студентів.

2. Межі об'єкта визначаються кількома чинниками: завданнями реалізації вимог сучасної освітньої парадигми на конкретному етапі для конкретного профілю навчання.

3. Вибір змінних, що входять до складу моделі (відповідно до ролі, яку вони відіграють щодо об'єкта дослідження, за характером і механізмом їх мінливості, можливістю спостереження за ними та їх вимірювання). Змінні, що входять до складу моделі, з нашої точки зору, – лексичне та граматичне наповнення, яке залежить від спеціальності студента, рівня навченості.

При такому підході працюють наступні принципи: принцип інваріантності – вся сукупність зводиться до певної кількості інваріантів – базисних структур; такими структурами є рівні моделі (методологічний, соціолінгвістичний, лінгводидактичний) і аспекти кожного рівня [8]. Статистичний принцип полягає в тому, що жодне втілення інваріанта НЕ є його стовідсотковим втіленням, реальний методичний продукт завжди відрізняється від інваріанта: всі підручники, що створюються за певною моделлю, будуть вирішувати завдання навчання конкретного контингенту студентів на конкретному етапі навчання (рівні навченості). Принцип структурності (функціональності) – будь-яка операція являє собою функцію реалізації певного компонента в конкретному методичному матеріалі: всі елементи методичної системи підручника будуть вирішувати завдання, передбачені функціями виділених нами аспектів.

Методологічний, соціолінгвістичний, лінгводидактичний рівні є обов'язковими для підручника і служать основою створення його методичної системи. Крім рівнів, модель ділиться на сектори, кожен із яких є багатоаспектним модулем, що реалізує всі аспекти кожного рівня: для методологічного рівня це аксіологічний, акмеологічний,

компетентнісний, проблемний, стратегічний і особистісно-орієнтований аспекти. Для соціолінгвістичного рівня – комунікативно-когнітивний, міжкультурний, аспект ефективного навчального середовища, аспект орієнтації на рівень навченості. Для лінгводидактичного – метамовний і семіотико-поліграфічний аспекти. Параметри кожного модуля можуть знаходити розвиток і продовження в супутніх посібниках навчального комплексу, довідниках, книгах для читання, Інтернеті.

За результатами наших досліджень [8] багатоаспектна модель підручника з мови навчання складається з функціональних (аспекти) і структурно-змістовних (терміносистема, система вправ, текстотека, матеріали для самостійної роботи, контрольні матеріали, студентський компонент) елементів. Усі аспекти методологічного, соціолінгвістичного, лінгводидактичного рівнів впливають на створення структурно-змістовної частини навчальної книги. Крім того, підручник пов'язаний із супровідними матеріалами, які входять до навчального комплексу, мультимедійним забезпеченням, матеріалами для викладача. Всі названі матеріали координуються з підручником у напрямках, визначених рівневою системою аспектів.

Метод моделювання тісно пов'язаний з таким емпірико-теоретичним методом дослідження, як експеримент. У психології та методиці навчання іноземних мов експеримент – метод, що спирається на точний облік незалежних змінних, які впливають на залежну змінну (об'єкт експерименту). Експеримент спрямований на виявлення змін (у поведінці, стані людини) при планомірному коригуванні визначальних для цих змін факторів. В основі експерименту лежить моделювання досліджуваного явища для його вивчення. Розрізняють природний і лабораторний, констатувальний і формувальний експерименти. У будь-якому виді експерименту суттєву роль відіграє зіставлення експериментальної та контрольної груп [1: 402].

Питання експериментальної перевірки гіпотез методичних досліджень мають першорядне значення для визначення доцільності введення в навчальний процес пропонованих інновацій. Методології і методиці експеримента у викладанні іноземних мов присвячені роботи П.Б. Гурвича, Е.А. Штульмана, Р.С. Нємова, С.Ф. Шатілова, Б.П. Годунова.

Методичний експеримент моделює основні параметри навчального процесу (ті, хто навчаються і навчають, мета навчання, облік вікових психо-фізіологічних особливостей учнів, залежність методів викладання від мети навчання, наявність матеріалу (програми) навчання, організація умов навчання, контроль) [9; 11]. Експеримент виконує безліч функцій: пошукову (здійснення експериментального пошуку без порушення звичного для учнів ходу навчального процесу, первинний аналіз закономірностей методичної дійсності, визначення структури та меж предмету дослідження); генеруючу (визначення або створення матеріальної бази дослідження: фактів і закономірностей у зв'язках методичних явищ); інтегруючу (здійснюється в проведенні експерименту внаслідок того, що нові методичні концепції створюються на базі вже існуючих, причому останні використовуються не в цілому, а шляхом вилучення з них окремих положень, що відповідають новій концепції) [9; 119]. Уточнююча функція реалізується у використанні результатів експерименту в удосконаленні та коригуванні навчального процесу і наукової теорії.

Перевірка теоретичних положень у педагогічній практиці найбільш правильна, якщо здійснюється багатьма (спеціально не зацікавленими) людьми, тобто найкращою верифікацією теорії є масове експериментально-дослідне навчання. Тільки за такими результатами можна об'єктивно судити про ефективність пропонованої методики.

Тільки після підтвердження теоретичних принципів або теоретичної моделі у процесі експериментально-дослідного навчання можна переходити до створення підручників і навчальних посібників. Експеримент можна розглядати як засіб втілення методичної теорії в навчальну практику та організації самої цієї практики [9: 122].

Уже стало методичною аксіомою положення про те, що для нормального протікання навчального процесу необхідно перш за все встановити початковий рівень знань, умінь і навичок, виявити ступінь їх відповідності завданням певного етапу навчання, намітити шляхи усунення виявлених невідповідностей або переглянути самі завдання [9]. Під час вступу іноземних студентів на перший курс завжди проводиться стартовий контроль сформованості умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності (вступне тестування). Такі контрольні заходи, коли потрібний більш широкий "діагноз" стану знань, навичок і вмінь

з цілого розділу (теми), передбачають не окремі тести, а серії взаємопов'язаних тестів, що складають у сукупності констатувальний зріз. Такий зріз здатний встановити загальний рівень навченості (ненавченості) навчального матеріалу, що перевіряється. Зріз дає уявлення про суму різнотипних навчальних дій. За своєю структурою зріз є багатокомпонентним, але однолінійним [9: 123].

Стартовий контроль перевіряє володіння всіма видами мовленнєвої діяльності відповідно до підсумкових вимог програми для початкового етапу. Результати стартового констатувального зрізу, проведеного нами, показують, що близько 30% студентів не готові до навчання на 1 курсі.

Такі висновки мають “двостороннє” значення: 1) зворотний ефект – необхідно вдосконалення навчання на початковому етапі, 2) поступальний ефект – навчальний процес на 1 курсі необхідно здійснювати з урахуванням рівня сформованості умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Оскільки програми для початкового та основного етапів навчання складено на основі вивчення реальних комунікативних потреб студентів, переглядати завдання навчання, що пропонують, наприклад, С.Ф. Шатилов і Б.П. Годунов, вважаємо недоцільним. Завданням перших тижнів навчання іноземних студентів на 1 курсі є коригування їх навичок та вмінь та приведення їх у відповідність до програмних вимог. Це коректувальний курс для студентів конкретних факультетів, що враховує їх спеціальність, тобто потреби навчально-професійної сфери спілкування.

“Особливе місце серед видів методичного експерименту займає навчальний експеримент, ... він впливає на організацію навчального процесу в цілому ... вирішує науково-дослідну задачу, якій підпорядкована вся програма дослідження” [9: 124].

Наступне завдання використання методів моделювання та експерименту полягає у розробці засад перевірки ефективності моделі підручника, що реалізує комунікативні потреби певного контингенту студентів у відповідних аспектах, тому що експериментальній перевірці повинні піддаватися ідеї, положення, які плануються рекомендувати для масового застосування.

**Перспективи подальших наукових досліджень.** Уважаємо актуальним розробку методичного алгоритму використання методів

моделювання та експерименту для створення підручників з мови навчання для конкретного етапу та контингенту іноземних студентів, що отримують вищу освіту у ВНЗ України.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Битехтина Г.А. Создание учебных комплексов и проблема оптимизации обучения русскому языку иностранных учащихся / Г.А. Битехтина // Русский язык для студентов-иностранцев, № 24. – М. : Рус. яз, 1987. – С. 5-10.
3. Гамезо М.В. Знаковые модели и их роль в формировании умственных действий / М.В. Гамезо // Вопр. психологии. – 1975. – № 6. – С. 75-83.
4. Гребенев И.В. Теория обучения и моделирование учебного процесса // И.В. Гребенев, Е.В. Чупрунов // Инновации в образовании. Вестник Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. – 2007. – № 1. – С. 28-32.
5. Давер М.В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе / М.В. Давер. – СПб. : Златоуст, 2006. – 260 с.
6. Клименюк О.В. Методологія та методи наукового дослідження : навч. посібник / О.В. Клименюк. – К. : Міленіу”, 2005. – 186 с.
7. Костюк В.Н. Индуктивные методы и индуктивные исследования. Понятие о научной гипотезе и аналогии / В.Н. Костюк // Логика научного познания. – М. : Наука, 1987. – С. 80-117.
8. Ушакова Н.І. Багатоаспектна модель підручника з російської мови для іноземних студентів у вищих навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (російська мова)” / Н.І. Ушакова. – Херсон, 2010. – 46 с.
9. Шатилов С.Ф. Место и роль эксперимента в методике обучения иностранному языку / С.Ф. Шатилов, Б.П. Годунов // Русский язык как иностранный и методика его преподавания ; под ред. В.И. Кодухова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – С. 116-126.
10. Штульман Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э.А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. – 156 с.
11. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э.А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1971. – 144 с.

УДК 376.091.212.2-054.62:316.77

## **ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНІ ВМІННЯ В СТРУКТУРІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ АБИТУРІЄНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ВНЗ**

*Шульга І.М. (Харків)*

Статтю присвячено виокремленню основних складових комунікативної компетенції іноземних абітурієнтів українських ВНЗ нефілологічного профілю, аналізу групи загальнонавчальних умінь.

**Ключові слова:** іноземні абітурієнти, комунікативна компетенція, загальнонавчальні вміння.

**Шульга И. Н. Общеучебные умения в структуре коммуникативной компетенции иностранных абитуриентов украинских вузов.** Стаття посвящена выделению основных составляющих коммуникативной компетенции иностранных абитуриентов украинских вузов нефилологического профиля, анализу группы общеучебных умений

**Ключевые слова:** иностранные абитуриенты, коммуникативная компетенция, общеучебные умения.

**Shulga I. M. Educational Skills in the Structure of the Communicative Competence of Foreign Entrants at Ukrainian HEI.** The article deals with the main components of the Russian language communicative competence of foreign entrants at non-philological higher educational institutions of Ukraine, the analysis of educational skills.

**Key words:** foreign students, communicative competence, educational skills.

Вимоги сучасного суспільства до професійних якостей фахівців різних спеціальностей все більше визначають не тільки рівень професійних знань, а й здатність та готовність особистості до саморозвитку професійної компетентності. Одним із головних засобів професійного удосконалення в умовах глобалізації стає володіння іноземною мовою.

**Актуальність** нашого дослідження зумовлена тим, що рівень наукованості іноземних студентів, що здобувають вищу освіту в Україні, має відповідати сучасним вимогам у володінні засобами



особистісного та професійного розвитку за допомогою мови навчання, тобто мови, якою вони отримують професійну підготовку у ВНЗ України.

Дослідження проводиться на матеріалі російської мови у зв'язку з тим, що значна кількість іноземців отримує вищу освіту російською мовою.

**Мета** даної статті полягає у виявленні відповідності програмних вимог до іноземних абітурієнтів, що вступають до українських ВНЗ, сучасним тенденціям оцінювання якості мовної освіти, зокрема визначенню місця загальнонавчальних умінь у структурі комунікативної компетенції іноземних студентів нефілологічного профілю навчання.

У цей час в Україні в навчанні іноземних студентів мови, яка є засобом отримання освіти, основними документами, що регулюють навчальний процес, є навчальні програми. Програма – це засіб навчання та інструктивно-методичний документ, що визначає зміст і обсяг знань, навичок, умінь, що підлягають засвоєнню, а також зміст розділів і тем із розподілом їх за роками навчання. У програмах розкриваються завдання навчання, описуються структура навчального процесу, послідовність вивчення матеріалу [1:255].

Останнім часом у зв'язку з введенням компетентнісного підходу до процесу і результату навчання [1; 13; 17; 18] в системі освіти більшості держав упроваджено освітні стандарти, які визначають мінімальні обов'язкові вимоги до цілей і змісту навчання. Норми й вимоги, встановлені освітніми стандартами, є еталоном при оцінюванні якості освіти. На основі стандартів розробляються програми навчання, підручники [1:185 – 186].

Для іноземців нефілологічного профілю навчання в Україні розроблено програми з російської мови [10; 11]. Освітній стандарт з російської мови як іноземної поки не створений. А це означає, що відсутня основа для всіх наступних етапів організації навчального процесу, в тому числі і створення програм. Використання освітніх стандартів РФ з російської мови як іноземної неможливо, оскільки комунікативні потреби студентів значною мірою формуються завданнями спілкування в конкретному соціокультурному оточенні.

Підготовка бакалаврів-нефілологів здійснюється протягом трьох з половиною років, причому навчання у ВНЗ можливо тільки після

оволодіння іноземцями програмою підготовчого факультету. Останнім часом збільшується кількість іноземних абітурієнтів, що вступають до ВНЗ без навчання на підготовчому факультеті, втім до них висуваються аналогічні вимоги до володіння мовою. Останні публікації провідних фахівців з методики викладання української та російської мов як іноземних доводять, що це рівень В1 (пороговий) за європейською шкалою [15; 16].

Для підготовчих факультетів створено програми з довузівської підготовки іноземних громадян, що включають опис вимог не тільки з російської мови, а й зі спеціальних предметів (математики, фізики, біології і т.д.) [10; 11].

Програма дисципліни “російська мова” визначає цілі навчання, зміст усіх етапів навчання на підготовчих факультетах. “Навчальні цілі включають основні рівні кінцевих умінь: 1) оволодіння російською мовою як “робочою мовою” для подальшого навчання у ВНЗ України за обраною спеціальністю; 2) оволодіння російською мовою як засобом спілкування; 3) оволодіння російською мовою як засобом ознайомлення з російськими та українськими країнознавчими реаліями. Програму складено з урахуванням основних цілей і завдань навчання, які визначаються професійними, комунікативними та пізнавальними потребами студентів-іноземців підготовчих факультетів” [11: 79].

При уважному прочитанні методичних завдань, визначених у програмі, можна побачити недостатню системність їх подання з точки зору формування комунікативної компетенції і компетентності іноземців, що навчаються на підготовчих факультетах. Крім того, необхідно з’ясувати, чи відповідають існуючі програмні вимоги потребам суспільства щодо формування професійної особистості, здатної до самовдосконалення та навчання упродовж всього життя.

**Аналіз останніх досліджень** дозволяє констатувати, що основними параметрами рівня сформованості здатності до спілкування є такі характеристики мовної особистості, як комунікативна компетенція і компетентність [1; 4; 8; 19]. Незважаючи на велику кількість публікацій, присвячених цим методичним конструктам, вважаємо, що їх потрібно розглянути під кутом зору нашого дослідження.

Комунікативна компетенція – класичний термін методики навчання іноземних мов, його основні характеристики можуть бути інтерпретовані для будь-якого етапу і профілю навчання. Комунікативну компетенцію розуміють як здатність вирішувати засобами іноземної мови актуальні завдання спілкування у побутовій, навчально-професійній та культурній сферах життя; вміння користуватися фактами мови і мовлення для реалізації цілей спілкування, здатність реалізовувати лінгвістичну компетенцію в різних умовах мовного спілкування [1: 98]. У сучасній ситуації традиційна характеристика комунікативної компетенції доповнюється спробами виокремити її складові: лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну, стратегічну, соціальну, соціокультурну компетенції тощо [6].

Слідом за європейськими лінгвістами і методистами російські та вітчизняні вчені [1; 12; 16] виділяють *мовну* (лінгвістичну) компетенцію, під якою розуміють володіння системою відомостей про мову за її рівнями: фонемним, морфемним, лексичним, синтаксичним. Особа володіє лінгвістичною компетенцією, якщо має уявлення про систему мови і може користуватися цією системою на практиці. На якість компетенції у мові, що вивчається, впливає не тільки ступінь володіння нею, а й рівень компетенції у рідній мові. Компонентами лінгвістичної компетенції є граматична, фонологічна, лексична.

Наступну складову комунікативної компетенції – *мовленнєву* – визначають як володіння способами формування і формулювання думок за допомогою мови і вміння користуватися такими способами в процесі сприйняття і породження мовлення.

Близько до мовленнєвої компетенції є *дискурсивна* – здатність будувати зв'язні висловлювання (дискурси) різних функціональних стилів в усній і письмовій формі на основі розуміння різних видів текстів при читанні й аудіюванні; вибір лінгвістичних засобів залежно від типу висловлювання, ситуації спілкування, комунікативних завдань.

*Соціокультурна* компетенція – сукупність знань про країну мови, що вивчається, про національно-культурні особливості мовної поведінки носіїв мови і здатність користуватися такими знаннями в процесі спілкування [1].

*Країнознавча* компетенція забезпечує певний рівень навичок і вмінь використання національно-культурного компонента мови,

мовного етикету і невербальних засобів спілкування. Країнознавча компетенція часто розглядається як частина соціокультурної компетенції. *Лінгвокраїнознавча* компетенція дозволяє вилучати з одиниць мови країнознавчу інформацію і користуватися нею, добиваючись повноцінної комунікації [1]. Для використання мови в соціальному контексті необхідна *соціолінгвістична* компетенція, яка виражається в нормах ввічливості, реєстрах спілкування, лінгвістичних маркерах соціальних відносин.

Важливою складовою компетенції іноземців нефілологічного профілю є *предметна* компетенція [1].

Мовна, мовленнєва, дискурсивна, соціокультурна, країнознавча, лінгвокраїнознавча, соціолінгвістична, предметна компетенції знаходять своє відображення у програмах [10; 11]. Компетенції, про які піде мова далі, у програмах відсутні.

Здатність вступати в комунікативні відносини з іншими людьми визначається *соціальною* компетенцією. Бажання вступити в контакт обумовлюється потребою, мотивами, визначеним ставленням до майбутніх партнерів з комунікації, а також власною самооцінкою. Уміння вступати в комунікацію вимагає від людини орієнтації в соціальній ситуації [1; 6].

Для тих, хто вивчає іноземну мову і недостатньо володіє нею, актуальні *стратегічна* і *компенсаторна* компетенції, перша означає здатність доповнювати в процесі спілкування недостатність знання мови, а також мовного і соціального досвіду спілкування іноземною мовою. Друга дозволяє залучати в умовах недостатнього володіння мовою, що вивчається, знання, уміння і навички користування рідною або іноземною мовою. Обидві названі компетенції дають можливість здійснювати комунікацію в ситуації дефіциту лінгвістичних ресурсів.

У методиці існує поняття *загальної компетенції*, під якою розуміють всю сукупність знань, умінь, навичок, що обумовлюють пізнавальну активність людини при здійсненні мовленнєвої діяльності. Універсальність цього терміну пояснює його багатокомпонентну структуру і деяку розмитість. Загальна компетенція, на думку вчених, включає: 1) декларативні знання (про світ, про різні галузі життя, отримані в результаті життєвого досвіду, освіти або з інших джерел); 2) соціокультурні та міжкультурні знання, тобто знання, властиві певній культурі або такі, що мають універсальний характер, розуміння

подібностей і відмінностей між культурами рідної країни і країни мови, що вивчається, система цінностей, правила етикету, мова жестів; 3) знання специфіки досліджуваної мовної системи; 4) індивідуально-психологічні особливості людини, що дозволяють успішно здійснювати мовленнєву діяльність, а також навички й уміння, що забезпечують успішне та ефективно оволодіння нерідною мовою і культурою [1; 6].

Останнім часом актуальною стає *загальнонавчальна* компетенція – здатність користуватися раціональними прийомами розумової праці і самостійно удосконалювати володіння обраною спеціальністю. Це сукупність знань, здібностей, умінь і навичок, які обумовлюють пізнавальну активність людини при здійсненні мовленнєвої діяльності. Загальнонавчальна компетенція містить декларативні знання про світ, соціокультурні знання, розуміння подібностей і розбіжностей між рідною культурою і культурою мови, що вивчається, знання специфіки мовної системи, що вивчається, навички і уміння в оволодінні нерідною мовою і культурою [13; 18].

Як бачимо, компетенції, що виділяються сучасною методикою, багато в чому повторюють одна одну. Уважаємо, що необхідно уточнити визначення та зміст наведених компетенцій, зокрема загальнонавчальної, бо саме ця компетенція формує здатність людини до навчання, самонавчання, самовдосконалення, тобто загальнонавчальну компетентність [1]. Як визначають провідні фахівці в методиці викладання іноземних мов, знання, вміння, навички, які учні повинні засвоїти, дають уяву про зміст компетенції, а здатність до їх використання, що формується в різноманітних ситуаціях спілкування – про компетентність особи в межах набутої компетенції [20]. Такі особистісні характеристики є важливими для майбутніх студентів ВНЗ, зокрема для студентів-іноземців, яким треба буде навчатися не тільки спеціальності, а й мови.

Здатність до самоуправління, тобто до самостійного формулювання цілі, вибору алгоритму діяльності, її виконання та контролю ефективності є вищим рівнем розвинутої особистості. Актуальними в цій галузі є поняття самоконтролю, самокорекції, самоосвіти, самонавчання, самостійної роботи [15]. Уміння реалізації таких дій отримали назву загальнонавчальних [4; 5; 13; 15; 18]. Дослідники виділяють уміння управління (планування, організація діяльності та аналіз її результатів), інформаційні та інтелектуальні

(навчально-логічні) уміння, які виконують інструментальну функцію, бо пов'язані з отриманням, переробкою, використанням інформації.

Основні напрями формування загальнонавчальних умінь для ситуації засвоєння іноземцями мови навчання сформульовані Н.І. Ушаковою [15]. Дослідницею виокремлено освітній підхід (самоосвіти та самооцінки) в організації мовної підготовки іноземців. Втім сучасні програми не містять вимог до формування та рівня сформованості таких умінь, відсутня загальнонавчальна компетенція (або загальнонавчальна складова комунікативної компетенції) як параметр оцінювання якості мовної підготовки іноземців.

**У подальших дослідженнях** вважаємо за необхідне розробити психолого-методичні засади створення рівневої системи загальнонавчальних умінь відповідно до рівня комунікативної компетенції іноземних студентів у мові навчання. Особливо актуальним вважаємо опис вимог до загальнонавчальних умінь іноземних абітурієнтів, бо такі вміння є невід'ємною складовою здатності брати повноцінну участь у навчальному процесі у вищому навчальному закладі.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Андрущенко В.П. Освіта в пошуку нових стратегій мислення / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5-6.
3. Антонів Л.В. Програма з української мови для студентів-іноземців вищих навчальних закладів / Л.В. Антонів, Б.М. Сокіл, Н.І. Станкевич. – Львів : Вид-во Львів. нац. ун-ту, 2004. – 27 с.
4. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов., В.В. Сериков // Педагогіка. – 2003. – № 10. – С. 28-36.
5. Воровщиков С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент : монография / С.Г. Воровщиков. – М. : АПК ППРО, 2006. – 160 с.
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 237 с.

7. Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин. – СПб. : Златоуст, 2006. – 272 с.
8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
9. Митяева А.М. Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели / А.М. Митяева // Педагогика. – 2008. – № 8. – С. 57-64.
10. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Ч.1. Українська мова. Основи економіки. Біологія. Основи економічної та соціальної географії світу / [уклад.: Л.Г. Новицька, О.Ф. Гудзенко, М.І. Дудка та ін.]. – К. : ІВЦ “Вид-во “Політехніка”, 2003. – 56 с.
11. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Ч.2: Фізика. Хімія. Математика. Основи інформатики та обчисл. техніки. Історія України. Російська мова. Українська і зарубіжна література. Основи психології. Образотворче мистецтво / [уклад.: Б.М. Андрущенко, Ю.М. Іваненко, Ю.О. Колтаков та ін.]. – К. : ІВЦ “Вид-во “Політехніка”, 2005. – 73 с.
12. Пентилюк М.І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М.І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2. – С. 2-5.
13. Савченко О. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи ; за заг. ред. О. Овчарук. – К., 2004. – С. 34-46.
14. Сурыгин А.И. Основы обучения на неродном для учащихся языке / А.И. Сурыгин. – СПб. : Златоуст, 2000. – 300 с.
15. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины / Н.И. Ушакова. – Харьков : ХНУ имени В.Н.Каразина, 2009. – 263 с.
16. Ушакова Н.І. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н.І. Ушакова, В.В. Дубічинський, О.М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти : зб. наук. праць. – Вип. 19. – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. – С. 136-146.
17. Фасоля А. Компетентнісна освіта: вироблення вмій вирішувати проблеми / А. Фасоля // Укр. мова і література в школі. – 2008. – № 2. – С. 21-26.

18. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 3. – С. 19-24.
19. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность. Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики / А.Н. Щукин // Рус. яз. за рубежом. – 2008. – № 5. – С. 14-20.
20. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов ; 3-е изд. / А.Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2007. – 480 с.

УДК: 378.147.15

## **ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*Шумський О.Л. (Харків)*

У роботі проаналізовано особливості практичного застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі. Схарактеризовано дидактичні можливості використання засобів мультимедіа у навчанні іноземної мови та визначено їхній вплив на процес іншомовної підготовки студентів.

**Ключові слова:** мультимедійні технології, іноземна мова, дидактичні умови, комп'ютерні програми.

**Шумский А.Л. Дидактические возможности использования современных мультимедийных технологий в обучении иностранному языку.** В работе проанализированы особенности практического применения мультимедийных технологий в учебном процессе. Охарактеризованы дидактические возможности использования средств мультимедиа в обучении иностранному языку и определено их влияние на процесс иноязычной подготовки студентов.

**Ключевые слова:** мультимедийные технологии, иностранный язык, дидактические условия, компьютерные программы.

**Shumskiy O.L. Didactic Possibilities of Application of Modern Multimedia Technologies in Foreign Language Teaching.** The peculiarities of practical application of multimedia technologies are analyzed in the paper. The didactic



possibilities of using multimedia in teaching a foreign language are characterized and their influence on the process of foreign language training of students is defined.

**Key words:** multimedia technologies, foreign language, didactic conditions, computer programs.

**Постановка проблеми.** Процеси глобалізації та інтеграції, які визначають картину сьогоденного світу, вимагають від сучасного фахівця крім суто професійних знань також володіння на належному рівні іноземною мовою як засобом професійної комунікації. Це зумовлює необхідність впровадження новітніх освітніх технологій, зокрема засобів мультимедіа, у процес викладання іноземної мови.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** засвідчив, що у науково-педагогічній літературі розглядалися різні аспекти проблеми використання новітніх інформаційних технологій у навчальному процесі, а саме: Н. Аносова, О. Кашина, З. Сулейманова зробили ґрунтовний узагальнений аналіз сучасних навчальних комп'ютерних програм; освітні можливості навчальних електронних ресурсів схарактеризовано у роботах С. Яцюка, М. Жалдака; класифікацію форм навчання із застосуванням комп'ютерних технологій здійснено у наукових працях Ю. Гапона, І. Городинського, Є. Скибицького, А. Томпсона та інших.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Вивчення та аналіз стану наукової розробки зазначеної проблеми засвідчив, що на сьогодні у науково-педагогічній літературі майже відсутні праці, присвячені дослідженню можливостей використання освітніх мультимедійних технологій у вивченні іноземної мови, що й зумовлює актуальність обраної теми.

**Мета даної роботи** – схарактеризувати дидактичні можливості використання освітніх мультимедійних засобів у навчанні іноземної мови та визначити їхній вплив на процес іншомовної підготовки студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Мультимедійні навчальні технології являють собою сукупність технічних та дидактичних засобів навчання, які уможливають представлення навчальної інформації у текстовому, графічному, аудіо-, відео-, анімаційному та інших форматах [3: 76]. Залежно від педагогічних та методичних завдань освітні мультимедійні технології можна поділити на такі:

програмно-методичні та навчально-методичні (методичні рекомендації, тематичні плани тощо); навчальні (мультимедійні навчальні програми, електронні підручники, електронні бібліотеки, словники, енциклопедії, довідники); контрольні (програми для визначення рівня знань) [5].

Слід зазначити, що результативність процесу викладання іноземної мови із застосуванням мультимедійних технологій залежить від вибору викладачем найбільш доцільного програмного забезпечення, що відповідає меті та змісту даної навчальної дисципліни, а також рівню підготовки студентів. Саме з урахуванням цих умов використання засобів мультимедіа дозволяє вирішити наступні дидактичні завдання:

- Наочність. Можливість надання навчальної інформації у текстовому, графічному, аудіо-, відео-, анімаційному та інших форматах сприяє значному підвищенню ефективності засвоєння студентами іншомовної інформації завдяки можливості одночасного впливу на всі канали сприйняття інформації, що розвиває зорову, слухову, кінетичну, логічну та образну пам'ять.
- Інтерактивність. Доступ до світової інформаційної спільноти, а також можливість живого спілкування з носіями мови у режимі реального часу активізують процеси сприйняття іншомовного мовлення на слух та мислення засобами іноземної мови, а також сприяють формуванню навичок запам'ятовування.
- Практична спрямованість визначається можливістю ефективного навчання основних видів мовленнєвої діяльності, а саме: мовлення, аудіювання, читання, письма.
- Доступність. Освітні комп'ютерні програми з іноземної мови містять новітні навчальні матеріали, доступні для сприйняття й чітко сплановані, наприклад: вправи на запам'ятовування професійної лексики, розуміння змісту тексту, творчі завдання з метою закріплення нового матеріалу й завдання для самоконтролю.
- Послідовність та поступовість передбачають залучення студентів до роботи з комп'ютерною програмою з урахуванням рівня їхніх іншомовних знань. Зокрема, під час роботи з навчальними сайтами, які зазвичай містять матеріал, розподілений за декількома рівнями складності, обирається саме той, який максимально відповідає рівню підготовки студентів.

- Науковість. Можливість ознайомлення з останніми науковими розробками (матеріалами наукових конференцій, збірниками статей, дисертаційними дослідженнями тощо), що сприяє розвитку у студентів навичок наукового пошуку, а також аналітичного та критичного мислення.
- Контроль та оцінка знань, які здійснюються шляхом виконання тестових завдань (наприклад, за допомогою ресурсів спеціальних сайтів), забезпечують реалізацію принципу міцності знань, що уможливорює визначення та поточний контроль рівня володіння іноземною мовою.

Необхідно підкреслити, що основними засобами навчання студентів іноземної мови за допомогою мультимедійних технологій є різноманітні навчальні програми та тренажери, спрямовані на розвиток мовних та мовленнєвих навичок. Залежно від конкретних дидактичних цілей можна виокремити такі типи комп'ютерних програм: навчальні, тренувальні, контролюючі, демонстраційні, імітаційні, довідково-інформаційні, мультимедійні підручники [1; 4; 6]. Дослідження показало, що найбільш ефективними у засвоєнні студентами іноземної інформації є такі: Triple play plus in English; English on holidays; Hello, America!; Bridge to English; Professor Higgins; English for communication та інші.

Поряд з навчальними комп'ютерними програмами у сучасній викладацькій практиці широко використовуються електронні підручники, які у порівнянні з традиційними друкованими мають наступні переваги: наявність інтерактивного зв'язку з різними освітніми ресурсами (електронні бібліотеки, словники, енциклопедії тощо); інформаційна насиченість; постійне оновлення інформаційного матеріалу; широка варіативність методики викладання, наприклад: можливість індивідуалізації навчання, здійснення ефективного самонавчання; мобільність; доступність отримання електронних навчальних посібників за допомогою мережі Інтернет тощо [2:412-428].

Загальновідомо, що одними з найголовніших допоміжних засобів в опануванні іноземної мови є відповідні словники. Сучасні програми електронних словників дозволяють створювати та аналізувати власні вокабуляри незнайомих лексичних одиниць з навчальних текстів. Доцільно звернути увагу на те, що освітні можливості більшості

програм електронного словника дають змогу не лише знайти переклад певного слова, але й вирішити низку навчальних завдань. Так, за допомогою електронного словника можна вивчати та повторювати лексику; тренувати фонетичні уміння; виконувати різноманітні вправи, які часто містять відеоряд, що значно підвищує ефективність набуття студентами лексичних знань тощо. Програма також надає можливість занести до комп'ютера лексичні одиниці, які викликають труднощі у студентів, пов'язані з їхньою вимовою або запам'ятовуванням, і в подальшій роботі ці слова будуть періодично з'являтися на моніторі, що значно прискорить процес запам'ятовування іншомовної лексики.

Практичний досвід викладання іноземної мови доводить ефективність використання програми для підготовки презентацій Microsoft PowerPoint, яка дозволяє створювати системи мультимедійних презентацій з використанням текстової інформації, графічних об'єктів, анімації, аудіо- та відеоматеріалів. Використання PowerPoint презентації на заняттях з іноземної мови сприяє більш ефективному засвоєнню лексичних одиниць, набуттю умінь монологічного та діалогічного мовлення, формуванню та відпрацюванню граматичних навичок.

У мовній підготовці студентів доцільним є також застосування спеціального розширення Microsoft Producer для програми PowerPoint, яке полегшує роботу з медіа інформацією, зокрема дає змогу доповнити мультимедійні презентації синхронізованими слайдами, зображеннями, аудіо- та відеоматеріалами з можливістю їхнього прослуховування та перегляду через Інтернет.

Вважаємо за необхідне відзначити також графічні редактори Adobe Photoshop та CorelDraw, які уможливають створення та редагування зображень для наочної ілюстрації та доповнення навчального матеріалу.

Позитивний вплив на результативність процесу викладання іноземної мови можна здійснювати також за допомогою застосування Flash технології Macromedia Flash, яка слугує для підготовки навчальних анімаційних роликів.

**Висновки.** Таким чином, можна зробити висновок про те, що мультимедійні технології є важливою складовою сучасних педагогічних технологій. Новітні мультимедійні засоби навчання відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, сприяють

результативності аудиторної та самостійної роботи студентів, підвищують мотивацію до вивчення іноземної мови, надають нові можливості для формування професійних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми та методи навчання, забезпечують об'єктивність контролю знань.

Цілком обґрунтовано стверджувати, що застосування мультимедійних технологій у вивченні іноземної мови сприяє розвитку у студентів лінгвістичних здібностей, активізує процеси мислення та ментальної обробки іншомовної інформації, а також дає змогу викладачеві охопити широкий спектр основних складових мовної та мовленнєвої підготовки студентів, а саме: формування лексичних, граматичних, фонетичних, соціолінгвістичних навичок.

**Перспективи подальших досліджень.** Проблема впровадження освітніх мультимедійних технологій у практику вищої школи України потребує подальшої розробки, оскільки дидактичні особливості технологій навчання за допомогою засобів мультимедіа є недостатньо з'ясованими.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Голівер Н.О. Комп'ютеризація процесу навчання / Н.О. Голівер // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць. – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип. 16. – С. 78-82.
2. Інформатика. Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології / [за ред. О.І. Пушкаря]. – К. : Видав. центр “Академія”, 2002. – 704 с.
3. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології : навч. посібник. / А.С. Нісімчук – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.
4. Проблеми та перспективи створення науково-навчальних програм нового рівня / О.А. Худобець // Історія в середніх і вищих навчальних закладах України : наук.-метод. журнал. – 2005. – № 1. – С. 53-55.
5. Englesberg R. An evaluation study of a multimedia package for learning English / R. Englesberg // СЖЛЛ Journal. – 1997. – 8 (1). – Р. 15-20.
6. Erben T. Teaching English Language Learners Through Technology / T. Erben, R. Ban, M.E. Castaneda. – New York : Routledge, 2009. – 220 p.

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ

Матеріали для опублікування приймаються від фахівців у галузі методики викладання мов у ВНЗ (української, російської та іноземних).

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

### Правила оформлення рукописів:

- стаття подається українською мовою (іноземні громадяни можуть подавати російською) на диску CD-R (2 примірники) в редакторі Word для Windows версія 6.0, 7.0 без автоматичних переносів слів разом з двома паперовими примірниками тексту. **Обсяг статті:** 7–9 стор. для докторів та кандидатів наук; 5–7 стор. для аспірантів та викладачів;

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

- назва статті друкується в центрі великими літерами напівжирним шрифтом (шрифт 14) без крапки в кінці, під нею через два інтервали в центрі напівжирним курсивом (шрифт 14) прізвище й ініціали автора, після коми науковий ступінь та поряд у дужках назва міста (іноземні автори вказують також країну);

- після назви статті і прізвища автора через два інтервали друкуються анотації українською, російською й англійською мовами (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1), після кожної анотації з абзацу подаються ключові слова (не більше 5, словосполучення **Ключові слова** набирається з великої літери напівжирним шрифтом з двокрапкою, шрифт 12), інтервал між анотаціями 1,5; на початку кожної анотації подаються 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 стаття повинна містити **обґрунтування теми, ступінь її розробки, актуальність, мету аналізу, а наприкінці – висновки та перспективи** дослідження (Бюлетень ВАК, № 1, 2003);

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

- ілюстративний матеріал виділяється курсивом;

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

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

- підрядкові виноси не допускаються;
- сторінки рукопису в електронному варіанті не нумеруються, у роздрукованому варіанті нумеруються олівцем на звороті.

На окремому аркуші (файлі) подаються відомості про автора: прізвище, ім'я та по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи (повністю), контактний телефон, домашня та електронна адреса. Аспіранти та викладачі додають до рукопису дві рецензії (зовнішню та внутрішню). Разом із матеріалами просимо надсилати два конверти для листування. Усі зазначені матеріали подаються у файлі.

**Подані матеріали не рецензуються і не повертаються.**

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

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

*Редакційна колегія*

Наукове видання  
ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ  
Випуск 21

Збірник наукових праць

Українською, російською та англійською мовами

Відповідальний за випуск  
Технічний редактор

І.І. Черненко  
Л.П. Зябченко

Підписано до друку 24.12.2012.  
Папір офсетний. Друк ризографічний.  
Ум. друк. арк. 9,9. Обл.-вид. арк. 11,5.  
Тираж 100 пр. Ціна договірна.

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.