

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені В.Н. КАРАЗІНА

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

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ
НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ. ДОСВІД. ПОШУКИ

Збірник наукових праць

Випуск 15

Започаткований у 1996 році

Харків
2009

Друкується за рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол № 11 від 30 жовтня 2009 р.)

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, міжпред-метні 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;
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;
Л.Б. Бей, канд. пед. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна;
І.П. Дроздова, канд. пед. наук, доц., Харківська національна академія міського господарства;
О.М. Тростинська, канд. філол. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна,
Н.І. Ушакова, канд. пед. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна.

Відповідальний секретар: І. І. Черненко

Адреса редакційної колегії:

61077, Харків, пл. Свободи, 4
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,
Кафедра мовної підготовки іноземних громадян, к. IV-62,
e-mail: movnapid@univer.kharkov.ua
<http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik>

Усі статті прорецензовано.

Свідоцтво про держреєстрацію KB 8072 від 29.10.2003 р.

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

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

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ОПЫТ. ПОИСКИ

Сборник научных трудов

Выпуск 15

Основан в 1996 году

Харьков
2009

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	87
Алексеевко Т.Н., Манивская Т.Е., Аль Аббади Ахмад ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ	8
Божко Н.М. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І КОНЦЕПЦІЯ ГУМАНІТАРНОЇ БЕЗПЕКИ	15
Варава С.В., Груцьяк В.І. НАВЧАННЯ МОВИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН: СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ.....	24
Вірченко Т. І. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ	33
Ганічева Т.В. ФОНОВІ ЗНАННЯ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	40
Давиденко Ю.Є., Онищенко М.Ю. ПЛЮРИЛІНГВІЗМ ТА НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ: МАКРОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПІДХІД	48
Дроздова І.П. ПРОВІДНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	56
Заєць О.С., Плющай О.О. МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ІСПАНСЬКОЇ).....	62
Иванова Т.А., Винниченко С.Д., Атаев Азамат НЕКОТОРЫЕ МОМЕНТЫ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ФОНЕТИКИ РУССКОГО И ТУРКМЕН- СКОГО ЯЗЫКОВ.....	69
Ильина Л.Э., Чуйкова А.П., Сяо Ле ФОЛЬКЛОРНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ЗЕРКАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ	74
Ковальчук Н.М., Рибка Г.В. ТИПОЛОГІЯ АНГЛОМОВНИХ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО ХАРАКТЕРУ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ З УРАХУВАННЯМ СТУПЕНЯ ЇХ ПЕРЕКЛАДНОЇ ВІДПОВІДНОСТІ	80
Кушнір І.М.	

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СТРУКТУРІ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ МОДЕЛІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ІНОЗЕМНОГО СТУДЕНТА.....	89
Лисенко Н.О. ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ЯК ЗАСІБ ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ УКРАЇНСЬКОЇ БАЗИ КОМУНІКАНТІВ.....	95
Лисенко Н.О. ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ УКРАЇНСЬКО-РОСІЙСЬКОГО БІЛІНГВІЗМУ НА МОВНУ КУЛЬТУРУ СТУДЕНТІВ	102
Пелепейченко Л.М., Місеньова В.В. ЧИННИКИ УСПІШНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	108
Петрушова О.В., Черненко І. І. ДО ПРОБЛЕМИ ОФОРМЛЕННЯ НАУКОВОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ.....	114
Санина Л.П., Копылова Е.В., Курилюк Т.И., Ли Шуан ПУТИ ОПТИМІЗАЦІЇ ОБУЧЕННЯ ЧТЕННЮ ІНОСТРАННИХ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ	120
Старостенко О.В. МОВЛЕНСЬКИЙ ЕТИКЕТ ЯК ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	126
Ушакова Н.І. МЕТАМОВНИЙ ПІДХІД У ТЕОРІЇ ПІДРУЧНИКА З МОВИ НАВЧАННЯ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....	132
Федорова І.А. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО НАВЧАННЯ ДІЛОВОГО АНГЛІЙСЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ.....	141
Чолакова А.Д. ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ КОМПЛЕКСНИХ ОДИНИЦЬ СЛОВОТВОРУ	149
Шкваріна Т.М. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДОШКІЛЬНОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ	154

ПЕРЕДМОВА

Зміни в сучасній світовій освітній парадигмі, переорієнтація завдань освіти з надання знань на формування вмінь їх самостійного здобуття висувають володіння мовою, як рідною, так і іноземною, на перший план у низці компетентностей сучасної освіченої людини. Поряд з завданнями навчання спілкування носіїв різних мов і культур актуальною вважається проблема збереження національної та мовної ідентичності в умовах глобалізації.

Автори чергового випуску збірника наукових праць досліджують широке коло методичних проблем, що стосуються мовної освіти, навчання рідної та іноземних мов різних категорій студентів, у тому числі студентів-іноземців. Це аспекти формування мовної особистості: міжкультурний компонент як важливий чинник оволодіння нерідною мовою, побудова професійної складової мовної компетентності, навчання фонетичного, лексичного, фразеологічного аспектів мови.

Велика увага приділяється навчанню видів мовленнєвої діяльності у різних комунікативних сферах, формуванню перекладацьких умінь студентів філологічного профілю навчання. Надаються практичні методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення мови. Розглядаються проблеми організації мовної підготовки іноземних студентів на різних етапах навчання, принципи розробки метамови підручника. Науковці обговорюють засоби формування мовної культури українських студентів шляхом подолання негативного впливу українсько-російського білінгвізму.

Кожна стаття – це роздуми науковця і водночас викладача-практика, який цікавиться теоретичними засадами організації мовної освіти і володіє певним колом питань практики викладання мов у вищому навчальному закладі.

Редакційна колегія

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

*Алексеевко Т.Н., Манивская Т.Е. (Харьков),
Аль Аббади Ахмад (Иордания)*

В статье рассматриваются виды, формы и условия эффективности самостоятельной работы иностранных студентов-медиков на продвинутом этапе обучения в сфере профессионального общения, представлена и методически обоснована система упражнений и заданий учебного пособия (рабочей тетради) для самостоятельной работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, система упражнений и заданий, студенты-медики, формы и виды самостоятельной работы.

Алексеевко Т.М., Манівська Т.Є., Аль Аббаді Ахмад. Організація самостійної роботи студентів-медиків на просунутому етапі навчання. У статті розглядаються види, форми та умови ефективності самостійної роботи іноземних студентів-медиків на просунутому етапі навчання у сфері професійного спілкування, представлена і методично обґрунтована система вправ та завдань навчального посібника (робочого зошита) для самостійної роботи.

Ключові слова: самостійна робота, система вправ і завдань, студенти-медики, форми та види самостійної роботи.

Alekseenko T.N., Manivskaya T.E., Al Abbadi Ahmad. Organization of Self-development work of the Advanced Medical Students. Forms and conditions of self-development work efficiency for the foreign advanced medical students in the sphere of professional contacts have been considered in the article. System of exercises and tasks of the school-book (working writing book) for self-development work has been presented.

Key words: self-development work, system of exercises and tasks, medical students, forms and conditions of independent work.

Присоединение Украины к Болонской конвенции ставит перед русистами новые задачи в процессе обучения русскому языку иностранных учащихся.

В рамках внедрения в вузе кредитно-модульной системы обучения возрастает значение и доля самостоятельной работы студентов (аудиторной и внеаудиторной).

Самостоятельная работа студентов (СРС) – это одна из организационных форм обучения, содержание которой определяется в “Программе по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов” и ориентируется на требования отраслевых стандартов образования.

Разработка и внедрение в учебный процесс новой программы и рабочих планов, предполагающих увеличение количества часов на самостоятельную работу, требует пересмотра принципов, форм и способов организации самостоятельной работы.

Вопросы организации самостоятельной работы в условиях кредитно-модульной системы рассматриваются во многих научных трудах (Н.А. Ерошина, М.М. Солдатенко, Б.А. Сусь, Б. Есипов). Разработке структуры, способов организации самостоятельной работы с позиции личностно-деятельностного и коммуникативного подходов к преподаванию русского языка как иностранного посвящены исследования Г.Н. Протасовой, Н.И.Соболевой, Л.А. Прядиной, И.А.Зимней, Н.И. Ушаковой.

Актуальность и новизна данного исследования заключается в том, что на сегодняшний день в методической и учебной литературе не существует разработанных материалов по самостоятельной работе для иностранных студентов-медиков на продвинутом этапе обучения, подготавливающих к профессиональному общению, клинической практике в больнице, моделированию профессиональной деятельности учащихся на речевом уровне. Необходима также разработка методически обоснованной системы заданий по самостоятельной работе и самоконтролю усвоенных студентами знаний, навыков и умений в учебно-профессиональной сфере.

Цель данной статьи – методически обосновать организацию и условия эффективности проведения самостоятельной работы студентов-медиков в сфере профессионального общения, представить

описание системы упражнений и заданий учебного пособия (рабочей тетради) для самостоятельной работы.

Эффективность самостоятельной работы (аудиторной и внеаудиторной) в целом зависит от следующих условий:

- последовательного осуществления педагогического руководства (управления) самостоятельной деятельностью студентов;
- наличия специальных учебных материалов для самостоятельной работы;
- организации целенаправленного контроля со стороны преподавателя.

Рассматривая первое условие, отметим, что для управления самостоятельной учебной деятельностью студентов необходимо на основе личностно-деятельностного подхода создать условия осуществления этой деятельности. Они состоят в моделировании будущей профессиональной деятельности учащихся, выделении круга коммуникативных потребностей, которые подлежат реализации в реальном общении, и их моделированию в учебной деятельности, определении совокупности учебных действий, подлежащих усвоению в аудиторной самостоятельной работе [2].

При моделировании будущей профессиональной деятельности учащихся на русском языке был составлен список сфер и задач общения, а внутри каждой сферы на основе анализа тех социальных ролей, в которых будут выступать учащиеся, были выявлены ситуации общения и их тематика.

В период обучения в украинских вузах иностранные студенты-медики должны принимать участие в реальной профессиональной коммуникации при общении с больными, коллегами-врачами, медперсоналом, родственниками больных. Следовательно, перечень социальных ролей, в которых выступает иностранный студент в учебно-профессиональной сфере общения, выглядит следующим образом: фельдшер, медсестра (медбрат), интерн, врач. Несомненно, диада “врач – больной” является наиболее актуальной и значимой в данном списке.

Виды самостоятельной

№ п/п	Тема	Кол-во часов	Виды контроля
I	Подготовка к практическим занятиям.	56	Текущий контроль на практических занятиях
I.1.	Лексико-грамматические задания.	20	
I.2.	Работа с текстом: - чтение текста; - письменные ответы на вопросы; - составление плана (вопросного, назывного, сложного, тезисного) ; - написание тезисов текста; - аудирование (в компьютерном классе) ; - изложение (письменное) прочитанного (прослушанного) текста	20	
I.3.	Устная речевая практика: - подготовка монологических высказываний, диалога-расспроса.	16	
II.	Работа с текстовым материалом, который не входит в план аудиторных практических занятий.	12	Текущий контроль на практичес-

			КИХ занятиях.
III.	Индивидуальная СРС: - участие в мероприятиях кафедры.	4	Выступление
IV.	Подготовка к итоговому модульному контролю.	8	Итоговый контроль
	Всего:	80	

В программе [3] определены следующие формы и виды самостоятельной работы для иностранных студентов-нефилологов

II курса (см «Виды самостоятельной работы» на с. 11).

Организация обучения профессиональному общению учащихся отображает их языковое поведение на занятиях по клиническим дисциплинам и во время прохождения практики в больнице. В связи с этим существующие пособия ориентированы на формирование умений ведения диалога “врач – больной”, составление монолога-повествования и монолога-описания на базе информации диалога врача с больным, написание истории болезни на основе диалога-расспроса. Вторым условием эффективности самостоятельной работы является наличие методической базы, т.е. специальных учебных материалов, задания которых рассчитаны на самостоятельное выполнение.

На кафедре языковой подготовки Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина разработан учебный комплекс для студентов-медиков I курса, который состоит из 3-х частей: “Практическая грамматика русского языка. Медико-биологический профиль. (Алексеенко Т.Н., Иванова Т.А., Манивская Т.Е. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2009. – 115 с.), “Научный стиль” Учебное пособие для студентов-иностранцев (Алексеенко Т.Н., Красовская Л.П., Куплевацкая Л.А. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2004. – 252 с.), “Рабочая тетрадь для самостоятельной работы. Медицинский профиль”. (Алексеенко Т.Н., Васецкая Л.И., Манивская Т.Е. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2008. – 112 с.)

Учебное пособие “Рабочая тетрадь для самостоятельной работы. Медицинский профиль” направлено на развитие и совершенствование навыков и умений в сфере профессиональной коммуникации, в частности, в диалоге-расспросе, тематической профессиональной беседе.

В пособии представлена система заданий и упражнений по развитию и совершенствованию навыков и умений профессиональной речи в ее основном коммуникативно значимом для студентов-медиков II, III курсов жанре – диалоге “врач” – “больной”.

Пособие состоит из 8 уроков. Выбранные темы соответствуют профессиональным интересам учащихся: дыхательная система, сердечно-сосудистая система, костная система, пищеварительная система, выделительная система, эндокринная система, нервная система, жалобы больного.

Система упражнений построена по принципу от простого к сложному и осуществляет закрепление и активизацию медицинской терминологии, что расширяет языковую компетенцию учащихся на терминологическом уровне по профильным дисциплинам: пропедевтика внутренних болезней, пропедевтика детских болезней, нервные болезни и т.д.

Система упражнений направлена на формирование навыков и умений устной (ведение диалога “врач – больной”) и письменной речи (запись в истории болезни).

Каждый раздел имеет единую систему упражнений. Сначала предлагаются упражнения на усвоение терминологической лексики:

- составьте словосочетания с данными словами;
- составьте предложения по образцу;
- закончите предложения;
- подберите прилагательные к данным существительным;
- ответьте на вопросы по образцу;
- дополните вопросы.

Следующий блок упражнений направлен на отработку грамматических конструкций:

- составьте предложения, используя слова в скобках в нужной предложно-падежной форме;

- ответьте на вопросы, используя слова в нужной форме;
- ответьте на вопросы, используя слова и словосочетания, данные справа, в нужной форме;
- распределите существительные по родам;
- распределите данные слова по частям речи.

Третий блок упражнений – это упражнения на наблюдение. Учащимся предлагается сравнить речь врача и больного и составить микродиалоги и диалоги, выполняя роль врача или больного:

- прочитайте диалог;
- сформулируйте вопросы врача к больному;
- напишите полные ответы больного на вопросы врача;
- дополните диалоги;
- расспросите больного, страдающего заболеванием желудка или другой болезнью.

И, наконец, учащимся необходимо выполнить коммуникативные упражнения, развивающие навыки употребления профессиональной лексики в продуктивной устной и письменной речи:

- прочитайте текст и составьте диалог “врач – больной”;
- прочитайте диалог и сделайте соответствующую запись в истории болезни;
- прочитайте запись в истории болезни и составьте диалог “врач – больной”;
- задайте вопросы больному, используя план. Сделайте запись в истории болезни.

Цель данного типа упражнений – развитие продуктивной устной и письменной профессиональной речи для дальнейшего прохождения клинической практики в больнице.

Тренировочные упражнения представлены в большом объеме с тем, чтобы преподаватель мог выборочно использовать их в соответствии с уровнем подготовки учащихся, а также предполагается, что учащиеся уже владеют определенным запасом медицинской терминологии. Цель тренировочных упражнений заключается также в подготовке учащихся к проведению диалога-расспроса “врач – больной”.

Мы предлагаем использовать данное пособие как для групповой работы на занятиях, так и для самостоятельной работы и индивидуальной работы с учащимися.

Таким образом, можно сделать выводы, что методически грамотно организованная самостоятельная работа с привлечением методического аппарата учебных пособий обеспечивает успешное обучение иностранных студентов профессиональному общению в коммуникативно значимых жанрах: диалоге-расспросе “врач – больной” и “история болезни”. В настоящее время важной задачей является усовершенствование организации самостоятельной работы и создание электронных учебников по русскому языку, которые могли бы использоваться как для обучения (в том числе самостоятельной работе), так и для контроля знаний, навыков и умений студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеенко Т.Н. Рабочая тетрадь для самостоятельной работы: Медицинский профиль / Т.Н. Алексеенко, Л.И. Васецкая, Т.Е. Манивская. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2008. – 112 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М. : Рус.яз., 1989. – 219 с.
3. Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-филологов / О.Н. Тростинская, Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2009. – 88 с.

© Т.М. Алексеенко, Т.Е. Манивская, Аль Аббади Ахмад, 2009

ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І КОНЦЕПЦІЯ ГУМАНІТАРНОЇ БЕЗПЕКИ

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

У статті розглядаються сучасні процеси глобалізації, пов'язані з ними масштабні міграції населення та створення нових підходів до рішення глобальних проблем.

Ключові слова: глобалізація, реформування освіти, гуманітарна безпека, ЮНЕСКО.

Божко Н.М. Глобализация и концепция гуманитарной безопасности. В статье рассматриваются современные процессы глобализации, связанные с ними масштабные миграции населения и создание новых подходов к решению глобальных проблем.

Ключевые слова: глобализация, реформирование образования, гуманитарная безопасность, ЮНЕСКО.

Bozhko N.M. Globalization and Conception of Humanitarian Security. Modern processes of globalization, a large scale of the population migration, connected with this process and creation of the new approaches to solve global problems have been considered in the article.

Key words: globalization, reforms of education, humanitarian security, UNECKO.

Назва “Болонський процес” посідає сьогодні помітне місце у по-літичному та науковому лексиконі сучасної Європи. Надзвичайно популярним вона є і в Україні, де питання інтеграції в усі сфери європейського життя є нагальною проблемою. Всім відомо, що це процес утворення загальноєвропейського простору вищої освіти з самобутніх та різноманітних національних систем, шляхом їхнього зближення, узгодження та інтеграції.

Реформування сучасної освітньої системи України з метою досягнення якісно нового рівня, який міг би забезпечити кожному навчальному закладу відповідні умови для навчання та виховання, для примноження інтелектуального та духовного потенціалу нації, відбувається в дуже складних умовах у загальнопланетарному сенсі.

У зв'язку з цим цікавим і корисним для тих, хто бере участь у цьому складному та відповідальному процесі, є розуміння деяких проблем і реалій сучасного світу. Аналізу цього присвячені пропонувані матеріали.

Орієнтація на створення особливої форми всесвітнього існування – глобального співтовариства – стала головною ознакою існування людства наприкінці ХХ століття. Це призвело до ситуації, коли кожне питання, яке могло би мати відношення до умов та перспектив життєдіяльності людини, стало потребувати обов'язкового обговорення з урахуванням реалій усього сучасного світу.

І хоча сам термін “глобалізація” вперше з'явився зовсім недавно (у 1983 році у статті Т.Левіта) і визначав феномен злиття ринків окремих продуктів, що вироблялися окремими корпораціями, зараз він набрав більш універсального значення і означає поширений процес стадіального становлення світу в якості єдиного, взаємопов'язаного економічного, політичного та культурного простору, істотною частиною якого є освітній простір.

Для пошуку шляхів вирішення проблем у галузі освіти ще у 1946 році була створена міжнародна організація **ЮНЕСКО**. Саме вона стала тією наддержавною структурою, яка вивчає глобальні процеси в галузі освіти і спрямовує їх за допомогою певних рекомендацій і практичних кроків до загальноосвітніх стандартів.

Вагомий внесок у вирішення проблем вищої освіти зробила **Рада Європи та Асоціація європейських університетів**.

Сучасні процеси глобалізації висувають на одне з перших місць проблеми діалогу культур і міжкультурної комунікації. Останнім часом це стало активно досліджуватися у сучасній етнології, лінгвістиці, соціології. В першу чергу, це пов'язано зі збільшенням міжнародних контактів, поширенням міграції, потребами опанування іноземними мовами. Значну допомогу у цьому покликана надати освіта, яка є формою передання **соціокультурного досвіду**.

Перші кроки на шляху вивчення проблем міжкультурної комунікації були зроблені у країнах емігрантів – США, Канаді, Австралії, де це було реальною необхідністю. У СРСР цим займалися вищі навчальні заклади, де навчалися іноземці. Істотний внесок у цю роботу продовжують робити

Міжнародні Конгреси МАПРЯЛ (Міжнародної асоціації викладачів російської мови та літератури). В Україні, де зараз навчаються близько 260 тисяч іноземців, така робота також ведеться. Але, на жаль, немає сумніву, що сьогодні кількість матеріалів на цю тему не відповідає сучасним потребам.

Процес створення єдиного культурного, економічного, політичного простору проходить дуже складно. Це пов'язано з різними ціннісними орієнтирами націй, різними рівнями їх ідеологій, різними формами правління та державних устроїв, різницею у культурі та ментальних світах народів. Тому в усіх країнах існує проблема введення спеціальних курсів міжкультурного взаєморозуміння, як це зроблено, наприклад, в Австралії (Cultural Understanding Negotiating Cultures, Civil Competence). У Московському університеті імені М. Ломоносова кілька років тому був створений факультет міжкультурної комунікації. Але загальна ситуація від цього дуже відрізняється.

Ф.В. Лазарев вказує на те, що людина існує не лише у соціумі, але і в інших антропологічних вимірах, наприклад, у хронотопах культури зі своїми цінностями, розуміннями та способами буття, що зберігаються або змінюються крізь можливі людські світи – доби, культури, цивілізації [3: 122].

Соціально-культурною реальністю сучасного світу є масштабна міграція населення, яка стала наслідком світових війн, розвалу колональної системи, краху соціалістичних ідей, що призвело до значних геополітичних змін. Істотний внесок у цей процес зробили зміни стандартів освіти, які відбулися у більшості країн та призвели до масштабної міграції молоді у пошуках можливості її отримання за кордоном.

Величезна кількість молоді з країн третього світу поїхала до більш розвинутих держав, де зараз склала істотний відсоток населення. Наприклад, у країнах Західної Європи, зараз мешкає значна кількість мусульман: у Франції- 4 155 0 0 Осіб, які становлять 7,1 % населення країни; у ФРН мешкають 3 500 000 (4,3%); у Швеції – 300 000 (1%); у Нідерландах – 695 600 (4,6%). У різних країнах і на усіх континентах зараз працюють і вчаться вихідці з країн Латинської Америки, Індії, Китаю, Близького Сходу, Африки, Росії, України та ін.

Мільйони мігрантів з різних причин повинні залишати свою батьківщину та робити спроби інтегруватися в інше культурне, мовне, ментальне середовище, пристосовуватися до інших ідеологічних та ціннісних орієнтирів.

В умовах України майже всі вони проходять цей процес інтеграції за допомогою спеціальних центрів мовної підготовки, створених у вищих навчальних закладах. Тут на підготовчих факультетах або мовних курсах створюються умови для їхньої інтеграції в нове культурне середовище.

Через мову, яка є дійсним відображенням етнічного мислення, його цінностей та пріоритетів, відбувається занурення в нову культуру, знайомство з якою, особливо в умовах іншомовного навчання, стає найважливішою складовою процесу її оволодіння. Метою такого навчання є здобуття не лише академічного знання, але і навичок комунікативної компетенції в різних сферах соціального буття інди-відуума.

Нагальною вимогою сучасної європейської освіти є формування міжкультурної багатомовної особистості, інтелектуально та емоційно готової до цілісного сприйняття “іншого” оточення, толерантною, готовою до культурних новацій, здатною до спілкування в умовах різних національних культур, в іншомовному середовищі.

Держава, яка приймає мігрантів, здійснює на них своєрідний тиск з метою досягнення скорішого їх пристосування до нових реалій: мови, моделей поведінки (як у побуті, так і на роботі), стандартів одягу, їжі тощо, а головне – до зміни ментального стереотипу. А останнє відбувається дуже повільно, не завжди успішно, а може викликати і протидію.

Достатньо довгий час вчені вважали, що однією з важливих тенденцій глобалізації є постійно зростаюча уніфікація духовної та матеріальної культури, а також розвиток особистісного індивідуалізму, що повинно привести до втрати значення етнічного фактору в житті людини.

Але, починаючи з 60-70-х років ХХ ст., у світі почалися активні процеси етнічного відродження, що характеризуються прагненням зберегти національну самобутність, усвідомити свою приналежність до конкретного етносу. І відбувалося це на усіх континентах, в усіх суспільствах – від традиційних до постіндустріальних. Спочатку це навіть отримало назву **етнічного парадоксу сучасності**. Але потім пошуки власних джерел від фольклору та етнічної міфології до спроб відтворення національної державності стали однією з головних рис розвитку людства у другій половині ХХ ст.

Але в країнах, де значну кількість населення становлять вихідці з країн, культури яких створюють ситуацію своєрідного контрасту та протистояння з культурою так званого титульного етносу, можливі прояви національного екстремізму і соціальної непокори. Згадаємо виступи мусульманської спільноти у Франції проти заборони носіння у школах та вищих навчальних закладах національної мусульманської головної хустки.

З початку XVII століття людство робило ставку на технічний прогрес. Ця доба набула, відповідно до її спрямування, назву Нового часу. Характерною ознакою минулого століття було нестримне прагнення до забезпечення економічного та технологічного розвитку через зростання валового внутрішнього продукту. Це автоматично мало привести до підвищення рівня життя людини. Наслідком цього стала глобальна загально планетарна криза, яка включає в себе кризу екологічну, демографічну, соціальну, культурно-історичну та екзистенціальну.

На думку видатного соціолога XX століття П. Сорокіна, сутність кризи сучасної технократичної цивілізації полягає у поступовій девальвації етичних та правових норм у суспільстві, яке плекає лише егоїстичні бажання та пристрасті до матеріальних цінностей.

Технократична цивілізація стала загрозою для самого існування людини на Землі. Рухом свого розвитку людство поставило себе “обличчям до смерті”, тобто в ситуацію повного розбалансування економічних і соціальних факторів розвитку та необхідності нового осмислення свого історичного буття, власних універсальних сенсів та цілей.

Перед людством постало завдання створення **нового підходу** до подолання глобальних проблем. Першою спробою вирішення цього питання стала так звана **концепція сталого розвитку**, головні принципи якої були проголошені на Всесвітній конференції Організації Об’єднаних Націй з питань навколишнього середовища та розвитку у 1992 році.

Фактично ця концепція є продовженням концепції ноосфери, яку ще на початку XX сторіччя запропонував академік В. Вернадський, який, разом з П. Тейяром де Шарденом і Е. Леруа, розумів ноосферу як ідеальну, “мислячу” оболонку земної кулі, чиє формування пов’язано з появою та розвитком свідомості людини.

Ноосфера, за Вернадським, – це нова, вища стадія біосфери, що пов’язана з появою та розвитком у ній людства, яке, пізнаючи закони природи та удосконалюючи техніку, починає певним чином впливати на хід процесів на Землі а потім і в навколосферному просторі, глибоко змінюючи все це своєю діяльністю. Становлення і розвиток людства в якості нової сили, що перетворює природу, має наслідком появу нових форм обміну речовиною та енергією між суспільством і природою та зростаючий вплив людини на біосферу.

У поняття ноосфери вкладалася необхідність розумної організації взаємодії людини і природи на протилежність стихійному, хижацькому, ставленню до неї, що призведе до погіршення оточуючого середовища.

Тобто, спираючись на ідеї В. Вернадського, концепція сталого розвитку поєднала в собі три головні складові розвитку суспільства: природоохоронну, економічну і соціальну. В її основу покладено принцип узгодження економічного, екологічного та соціального розвитку таким чином, щоб від кожного нового покоління не знижувалися якість та безпека життя людини, не погіршувався би стан навколишнього середовища та мав місце соціальний прогрес, який повинен бути спрямований на кожну окрему людину.

Більшість сучасних країн у своїх стратегіях розвитку спираються на цю концепцію. Ці проблеми є надзвичайно актуальними і для сучасної України, де вже розроблені декілька варіантів національної концепції сталого розвитку, в яких підтверджується, що сталий розвиток – це процес гармонізації продуктивних сил, забезпечення задоволення необхідних потреб усіх членів суспільства за умов збереження та поетапного відновлення цілісності навколишнього природного середовища, створення можливостей рівноваги між його потенціалом та потребами людей всіх поколінь.

Але, на жаль, до цього часу не сформовані підходи до перспективних умов реалізації концепції у межах загальнодержавної та регіональної перспективи: жоден нормативно-правовий акт, який стосується соціально-економічного розвитку України та її регіонів, не оголошує концепцію сталого розвитку в якості **національного пріоритету** держави.

Вчені вказують на те, що людство, як частина ноосфери, увійшло в добу необоротного розвитку, з яким пов’язані різного роду катаклізми. Академік М. Моїсєєв стверджує, що в цих умовах актуальним завданням сьогодні стає розробка “**Стратегії Людини**”, узгодженої зі “**Стратегією Природи**”. Під

стратегією людства вчені розуміють сукупні дії різноманітних цивілізацій, які зможуть забезпечити спільну **еволюцію (коеволоцію) людини та навколишнього середовища**, високе мистецтво управління розвитком ноосфери та запобігання катастроф. Він вводить поняття “**екологічного**” і “**морального**” імперативів як органічних складових стратегії людства в надзвичайно ризикованих умовах існування. Актуальним завданням стає створення **всепланетарного громадянського суспільства** в якості інституту, в межах якого можлива ефективна реалізація стратегії людства, що може супроводжуватися необхідними формами контролю міжнародних організацій [4]. Це не є завданням для декількох обраних народів, це – ідеал для міжнародного співтовариства в цілому. Тобто мова йде про оновлення стратегії управління розвитком людства та постає завдання **переходу від техногенної**, в тому числі інформаційної цивілізації, до **цивілізації антропогенної**, де головною цінністю буде людина, а не техніка.

У рекомендаціях Комітету міністрів Ради Європи серед інших принципів сталого розвитку визначено **принцип збереження культурної спадщини** як фактору розвитку. Тобто йдеться про збереження цінностей кожної нації світу, незважаючи на різний рівень та пріоритети. Лише саме це в змозі зберегти національну самоідентичність та забезпечити досягнення головної мети – розвитку та збереження нашої планети – що і задекларовано метою концепції сталого розвитку.

Своєрідним продовженням, конкретизацією концепції сталого розвитку стала **концепція гуманітарної безпеки**, яка була запропонована у “**Доповіді про гуманітарний розвиток**”, надрукованій у 1994 році “**Програмою розвитку ООН**”. Далі відбулося її прийняття міжнародними установами та створення **Мережі гуманітарної безпеки**.

Важливість цієї концепції полягає в тому, що вона запропонувала людству відхід від класичних понять про безпеку як про військову могутність, що може досягатися державними структурами через озброєння з метою захисту державних кордонів .

Саме поняття безпеки зараз повинно бути зорієнтованим на кожну конкретну людину: на її забезпечення роботою, прибутком, охороною здоров’я, безпекою навколишнього середовища, захистом від криміналу.

Наслідком вивчення та наукового і політичного обговорення цієї концепції стало створення у 1999 році **Мережі гуманітарної безпеки** за участю дванадцяти країн з різних регіонів, які щорічно проводять спільні наради, та публікація у 2000 році доповіді Комісії з гуманітарної безпеки “Гуманітарна безпека сьогодні: забезпечення захисту людей та розширення їхніх прав та можливостей”, що закликає до глобальних дій щодо сприяння гуманітарній безпеці.

ЮНЕСКО від самого початку підтримувало та просувало цю концепцію через участь регіональних, національних та місцевих закладів та залучення різноманітних установ (навіть військових сил Центральної Америки та Африки). Це відповідає зусиллям ЮНЕСКО щодо викорінення злиденності, розвитку прав людини, запобігання конфліктам. Задля цього було проведено низку заходів щодо розробки регіональних програм дій у цьому напрямку, а також наради на рівні міністрів (у межах Мережі гуманітарної безпеки) та регіональні міжурядові наради з питань безпеки.

У цих процесах брали участь різні міжнародні та державні установи. Разом з ЮНЕСКО Інститут з питань безпеки Південної Африки, Латиноамериканський факультет соціальних наук у Чилі, Національна комісія Кореї у справах ЮНЕСКО та Корейський університет працювали над розробкою регіональних програм у сфері гуманітарної безпеки.

У березні 2005 року ЮНЕСКО та відповідний Регіональний центр в Аммані (Йорданія) провели міжнародну конференцію з питань гуманітарної безпеки в арабських країнах. Аналогічні проекти були розроблені з Академією ОБСЄ у Центральній Азії (Бішкек, Киргизстан, 2005 р.) та у співпраці з АСЄАН у Південно-Східній Азії (Джакарта, Індонезія, 2006 р.). Центр з питань гуманітарної безпеки (Париж) провів навчально-практичний семінар у Штаб-квартирі ЮНЕСКО у 2006 р. та аналогічні заходи у Африці у 2007 р. та інше.

Зараз концепція гуманітарної безпеки широко обговорюється у сфері міжнародних відносин, а також економічними та соціальними науками.

Подальший розвиток та дослідження питання розділили академічну спільноту на дві групи: прибічників вузького та широкого підходу. Вузький підхід інтерпретує гуманітарну безпеку як свободу від фізичного насильства (Кр узе, Мак, Макфарлейн, Парк, Бьюзан та інш.). Його прибічники підкреслюють, що так звана “національна безпека” дуже часто виправдовує порушення прав і свобод людини та втручання держави в особисте життя. Прибічники більш широкого підходу

(Олкайр, Такур, Експорті, Баджпай, Хемпсон та інш.) вважають, що у це визначення треба включити, наприклад, проблеми злиденності, здоров'я та навколишнього середовища.

Відповідно до підсумкових рекомендацій Першої наради директорів навчально-дослідницьких закладів з питань миру на тему "Гуманітарна безпека у XXI ст." (ЮНЕСКО, Париж, 27-28 листопада 2000 р.), саме гуманітарна безпека є основою для сталого розвитку та знищення крайньої злиденності, що є умовами для забезпечення всіх прав людини. Сучасний процес глобалізації надає нові можливості для укріплення широких коаліцій, метою яких є сприяння гуманітарній безпеці на всіх рівнях.

Все це потребує залучення навчально-дослідницьких закладів з питань миру, інститутів з вивчення проблем безпеки, неурядових організацій тощо з метою посилення участі громадянського суспільства в усіх аспектах розробки політики та здійснення діяльності, спрямованої на укріплення гуманітарної безпеки на всіх рівнях.

А це неможливо без урахування всього спектру проблем, пов'язаних з національними особливостями, стилем мислення, національними пріоритетами, стереотипами поведінки, які створюють специфічні для кожного народу кліше в інтерпретації буття. Допомогу в цьому можуть надати включення в навчальний процес спеціальних курсів з етнології, інтеркультуралістики тощо. Елементи такого знання повинні бути частиною методики викладання іноземних мов. Значний внесок у цю роботу можуть і повинні внести мовні кафедри, що працюють з іноземцями і де накопичено значний досвід у міжкультурному спілкуванні представників різних народів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Казарин В.П. Глобализация и проблема сохранения языкового многообразия / В.П. Казарин // Рус. яз. и лит. в учебных заведениях. – 2005. – № 1-2. – С. 2-11.
2. Канке В.А. Философия / В.А. Канке. – М.: Логос, – 2002. – 342 с.
3. Лазарев В.Ф. Многомерный человек: Введение в интервальную антропологию / В.Ф. Лазарев, Литтл Брюс А. – Симферополь, 2001. – 264 с.
4. Моисеев Н.Н. Быть или не быть... человечеству? / Н.Н. Моисеев. – М., 1999. – 228 с.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 368 с.
6. Табышалиева А. Содействие гуманитарной безопасности: этические, нормативные и образовательные рамки в Центральной Азии / А. Табышалиева. ЮНЕСКО. – [Б.м.; Б.и.; Б.г.].

© Н.М. Божко, 2009

НАВЧАННЯ МОВИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН: СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ

Варава С.В., Груцьак В.І., канд. фіз.-мат. наук (Харків)

У статті обґрунтовано логічність виділення трьох концентрів під час навчання мови спеціальності на підготовчому факультеті на матеріалі інженерно-технічного профілю навчання і запропоновано можливе наповнення змісту кожного з концентрів.

Ключові слова: мова спеціальності, концентр, міжпредметна координація, єдине мовне освітнє середовище.

Варава С.В., Груцьак В.І. Обучение языка специальности в условиях подготовительных факультетов для иностранных граждан: структура и содержание. В статье обосновывается логичность выделения трех концентров при обучении языку специальности на подготовительном факультете на материале инженерно-технического профиля обучения и описывается возможное наполнение содержания каждого из концентров.

Ключевые слова: язык специальности, концентр, межпредметная координация, единая языковая образовательная среда.

Varava S.V, Grutsyak V.I. Teaching Language of Specialty at the Preparatory Department for Foreign Citizens: Structure and Content. Logical separation of 3 centres during the process of teaching language of specialty at the preparatory department on the basis of technical profile has been substantiated in the article, possible filling of the content of each of the centres has been described

Key words: language of specialty, centre, coordination between subjects, common language educational environment.

Проблеми навчання іноземців мови спеціальності перебували в центрі уваги багатьох методистів упродовж усієї практики викладання мови навчання як іноземної [7; 9; 10].

Багато методистів підтримують ідею створення вступних курсів до наукового стилю мовлення, під час яких студенти отримують певну кількість лексико-граматичного матеріалу, що полегшує їхню адаптацію до перших занять із загальноосвітніх дисциплін [1; 3]. На цьому етапі студенти ще не опанували граматику російської мови, не володіють необхідним мінімумом граматичних конструкцій наукового стилю мовлення. У той же час у разі відсутності науково обґрунтованої міжпредметної координації їм на заняттях із різних дисциплін необхідно засвоювати дуже багато нових лексичних одиниць-термінів, часто синонімічних. У зв'язку з цим надзвичайної актуальності набуває вивчення наукового стилю мовлення і міжпредметна координація в сенсі подання нової лексики і використання граматичних конструкцій [4; 5].

Проте існує й інша точка зору, згідно з якою починати навчання спілкування в навчально-професійній сфері доцільно лише в II семестрі, оскільки на цей час іноземні студенти вже опанували ро-сійську мову в обсязі базового курсу, а також вивчили початкові курси загальноосвітніх дисциплін [8; 14].

Але за такої організації навчального процесу в I семестрі викладач мови виключений із процесу формування мови спеціальності студентів, тому в них виникають труднощі у вивченні загальноосвітніх дисциплін. Крім того зазначимо, що на деяких підготовчих факультетах у I семестрі загальноосвітні дисципліни викладаються студентам на основі інтеграційного підходу, який не передбачає обов'язкового формування студентських груп за майбутніми спеціальностями і викладання профільних для кожного напрямку підготовки загальноосвітніх дисциплін (вони вивчають інтегрований курс природничих наук [6]). Такий підхід багато в чому зумовлений організаційними проблемами (що не зазначено в статтях цих методистів), а саме – трудностю формування груп з урахуванням профілю навчання у зв'язку з нерівномірним прибуттям на навчання студентів-іноземців. У цьому разі, на наш погляд, предметна і комунікативна компетенція в навчально-професійній сфері не може бути сформована належним чином.

Ми є прихильниками раннього введення наукового стилю мовлення до процесу навчання іноземних студентів з урахуванням міжпредметної координації [1; 2; 4] в умовах "єдиного мовного освітнього середовища, що ґрунтується на єдності предметних та комунікативних дій у навчальній діяльності, де формування комунікативної компетенції у студентів здійснюється викладачем мови,

який є відповідальним за створення мовної компетенції, і викладачем предмету, який відповідає за створення предметної компетенції. При цьому введення основних наукових понять навчальної дисципліни здійснюється викладачем предмету, а їх закріплення й вивчення граматичних та синтаксичних конструкцій, необхідних для вирішення комунікативних завдань, проводиться викладачем мови. Таким чином, вирішується проблема предметної компетентності викладача мови” [5: 58].

Мета статті – обґрунтувати логічність виділення трьох концентрів під час навчання мови спеціальності на підготовчому факультеті (під вивченням мови спеціальності ми розуміємо вивчення наукового стилю мовлення на заняттях із мови навчання і формування основ терміносистеми на заняттях із загальноосвітніх дисциплін – у даному випадку йдеться про інженерно-технічний профіль навчання) й описати наповнення змісту кожного з концентрів. Крім того, у статті обґрунтовано доцільність уведення аспекту “Науковий стиль мовлення” вже на III тижні навчання іноземних студентів і запропоновано шляхи зняття труднощів, що виникають у процесі навчання.

Зміст **першого концентру** вивчення мови спеціальності складає вступний курс до наукового стилю мовлення. Мета цього етапу – ознайомити студентів із лексико-граматичним мінімумом, необхідним для успішної роботи на перших заняттях із профілюючих загальноосвітніх дисциплін.

Уважаємо за доцільне проводити вивчення вступного курсу протягом 4-х тижнів із розрахунку 4 години на тиждень. У групах інженерного профілю математику і креслення починають вивчати на V тижні, тому навчання наукового стилю мовлення слід починати вже на III тижні. Так, на III тижні студентам запропоновано два уроки – “Числа” й “Арифметичні дії”, а на IV – “Лінії” і “Кути”. Таким чином, на час уведення математики і креслення студенти вже володітимуть деяким лексико-граматичним мінімумом. На VI тижні починають вивчати фізику, на VII – хімію, тому на V тижні студентам запропоновано два уроки – “Фізичні явища” і “Фізичні величини”, а на VI – “Що вивчає хімія?” і “Молекули й атоми”.

На наш погляд, щоб уникнути запам’ятовування студентами окремих речень “без усвідомлення того або іншого мовного явища” [7: 72], про яке говорять супротивники вивчення наукового стилю в I семестрі, у вступному курсі головну увагу слід приділяти роботі з лексикою. З метою зняття відомої проблеми “двох труднощів” уведення термінів і понять слід проводити на базі вже знайомих студентам із граматичного курсу російської мови конструкцій [2].

Дієслівне управління необхідно демонструвати тільки в межах вивчених відмінкових форм [12]: наприклад, на III тижні навчання, коли студенти знають тільки знахідний відмінок у значенні об’єкту, дієслово *обозначать* слід вводити як *обозначать что – Цифры 2 и 5 обозначают число 25*, але уникати вживання форм орудного відмінку – *обозначать что как (чем)* і родового відмінку – *обозначать что с помощью чего*.

Аналогічно – згідно із змістом базового курсу російської мови – слід вводити й інші синтаксичні і граматичні конструкції. Зокрема, уживання конструкції із використанням слів у порівняльному ступені *больше / меньше* може бути введено як *что больше, чем что – 5 больше, чем 2; что меньше, чем что – 3 меньше, чем 7*. Уживання форм родового відмінку в конструкціях *что больше / меньше чего* слід опустити, не імплікувати у зв’язку з тим, що на цьому етапі навчання студенти ще не вивчали форми числівників у родовому відмінку. Крім того, уживання числівників у формі родового, а також давального та інших відмінків є досить важким для іноземних студентів. Тому конструкцію з числівниками у формі давального відмінку *что равно чему* ми вважаємо за доцільне замінити спрощеною спеціально для раннього етапу навчання конструкцією типу: *5 умножить на 5 будет 25* і т.п. Така організація навчального матеріалу дозволяє добре відпрацювати вживання числівників у формі називного відмінка (форми знахідного відмінка в наведених конструкціях збігаються з формами називного), що має стати базою для подальшого вивчення словозміни числівників.

Така презентація граматичного матеріалу дозволяє уникнути труднощів, про які говорять супротивники раннього введення наукового стилю мовлення, мотивуючи свою точку зору тим, що “преподаватель русского языка должен ввести понятийный аппарат математики и химии, а новый грамматический материал, который еще не изучался в основном курсе русского языка (сравнительную степень прилагательных и синтаксическую конструкцию со значением сравнения

(больше, чем), окончания числительных в дательном падеже (двум, пяти, двадцать трем и т.д.) ..., студенты должны запомнить (точнее, выучить наизусть)” [7: 72].

У зв'язку з тим, що на цьому етапі презентацію нової лексики здійснює викладач мови, випереджаючи викладача загальноосвітніх дисциплін, важливим є виділення мінімуму термінологічної лексики, яку викладач мови може легко ввести за допомогою ілюстрацій, перекладу або елементарних визначень.

Перше знайомство з підмвою математики студенти починають із понять *цифра*, *число*. Далі вони ознайомляться з числівниками російською мовою (1 – *один*, 2 – *два* і т.д.), з назвами арифметичних дій (*сложение*, *вычитание* і т. інш.) і їх компонентів, а також із читанням знаків (наприклад: 1 *плюс* 2 *будет* 3. 1 – *это* *слагаемое*, 2 – *это* *тоже* *слагаемое*, 3 – *это* *сумма*) [12: 5–14].

Під час вивчення матеріалу, що передує введенню креслення, студенти ознайомляться з поняттям *линия* і назвами ліній (*горизонтальная* / *вертикальная* / *наклонная линия*; *пересекающиеся* / *параллельные* / *перпендикулярные линии*), а також із поняттями *угол*, *сторона угла*, *вершина угла* і видами кутів (*прямой* / *острый* / *тупой угол*), що супроводжується ілюстраціями [12: 15–26].

На заняттях, присвячених знайомству з підмвою фізики, викладачі мови вводять поняття *физическое тело* (*Земля – это физическое тело*), *механическое явление* (*Земля движется. Это механическое явление*), *оптическое явление* (*Солнце светит. Это оптическое явление*), *физическое явление* (*Механические, оптические явления – это физические явления*), *физическая величина* (*Физическая величина – это характеристика тела или явления*), із назвами фізичних величин російською мовою (*Температура*, *масса*, *длина*, *время – это физические величины*), а також наводять просте визначення фізики як науки (*Физика – это наука. Физика изучает физические явления и физические тела*) [12: 27–36].

І, нарешті, під час вивчення матеріалу, що передує введенню хімії, студенти ознайомляться з поняттям *химический элемент*, з назвами основних хімічних елементів російською мовою (*Каждый химический элемент имеет символ, номер и название. Символы обозначают химические элементы. Н – это символ водорода*), а також з поняттями *вещество* (*Химические элементы образуют вещества. Вода – это вещество*), *молекула* (*Вещества делятся на молекулы. Н₂ – это молекула водорода*) і *атом* (*Атом – это частица молекулы*), з елементарним визначенням хімії як науки (*Химия – это наука. Химия изучает химические явления, химические вещества и их свойства*) [12: 37–45].

Таким чином, на наш погляд, може бути досягнута зазначена мета – студенти отримають лексико-граматичний мінімум, необхідний їм для успішної роботи на перших заняттях із профільюючих дисциплін, що сприятиме зняттю труднощів, які виникають під час уведення загальноосвітніх дисциплін. А з VII тижня студенти вивчатимуть основний курс наукового стилю мовлення.

Зміст **другого концентру** складають скоординовані на лексико-граматичному рівні вступні курси до загальноосвітніх дисциплін і заняття основного курсу наукового стилю мовлення в I семестрі. У цьому концентрі, як і в наступному (третьому), уведення термінів і визначення наукових понять здійснюють викладачі загальноосвітніх дисциплін. А викладач мови займається відпрацюванням лексики, перенесенням її в активний запас студента і на базі цієї лексики вводить нові граматичні і синтаксичні конструкції, характерні для наукового стилю мовлення [1; 4].

Зокрема, на заняттях із математики під час вивчення вступного курсу студенти знайомляться з наступними темами: “Математика як наука”, “Цифри і числа”, “Математичні знаки і арифметичні дії”, “Дроби”, “Відношення і пропорції”, “Проценти”, “Основні поняття геометрії”, “Означення тригонометричних функцій” [11: 42]. Під час вивчення креслення студенти вивчають теми “Лінії”, “Кути”, “Коло”, “Багатокутники”, “Креслярські інструменти і матеріали” [11: 64]. На заняттях із фізики студенти ознайомляться з наступними темами: “Фізика і природа”, “Механічний рух і його характеристики”, “Відносність механічного руху”, “Матеріальна точка”, “Фізичні величини і їх вимірювання”, “Скалярні і векторні величини” [11: 11]. Викладачі хімії презентують наступні теми: “Хімія – природнича наука”, “Речовина. Властивості речовин”, “Фізичні та хімічні явища”, “Хімічні перетворення” [11: 27].

Лексичні теми, які представлені на цьому етапі в навчальному посібнику з наукового стилю мовлення [12], студенти вже вивчали на заняттях із математики, креслення, фізики і хімії.

На заняттях із наукового стилю мовлення на цьому етапі студенти, зокрема, знайомляться з визначенням поняття (конструкції *что – это что, что называют как/чем, что называется как/чем* і деякі ін.), класифікацією об'єктів і явищ (*что делится на что; различают что/какие виды, типы*

чего; что относится к чему; что принадлежит к чему і деякі ін.), характеристикою об'єкту за складом (что состоит из чего, что входит в состав чего, что является составной частью чего, что содержится в чем), характеристикою об'єкту за властивостями (что имеет что, что не имеет чего, что представляет собой что, что обладает чем, что характеризуется чем, что отличается чем), характеристикою руху об'єкту (что движется /находится в движении /совершает движение относительно чего, что покоится /находится в покое /находится в состоянии покоя относительно чего) і т. д. [12].

У другому концентрі вживання конструкцій, наведених у першому концентрі, розширюється за рахунок використання нового граматичного матеріалу, який студенти вже вивчили на цей час на заняттях із базового курсу російської мови. Наприклад, якщо в першому концентрі вживання дієслова *иметь* було продемонстровано тільки в рамках конструкції *что имеет что* (у зв'язку з тим, що в базовому курсі був уведений тільки знахідний відмінок), то в другому концентрі студенти вивчають синонімічну конструкцію *что обладает чем* і протилежну за значенням конструкцію *что не имеет чего* (тому що у базовому курсі вже було введено орудний і родовий відмінки). Уживання дієслова *измерять* розширюється від *измерять что* (знахідний відмінок) до *измерять что чем / при помощи чего* (орудний і родовий відмінки). Крім того, у зв'язку з тим, що студенти вже ознайомилися на заняттях із базового курсу російської мови з формами давального відмінку, з'являється можливість елементарну конструкцію *5 умножить на 5 будет 25* замінити конструкцією, що містить числівники у формі давального відмінку *что равно чему*.

Зміст **третього концентру** складає вивчення основного матеріалу загальноосвітніх дисциплін паралельно з основним курсом наукового стилю мовлення у II семестрі. Матеріал загальноосвітніх дисциплін вивчається згідно з програмами цих дисциплін [11].

На заняттях із наукового стилю мовлення в третьому концентрі основна увага приділяється синтаксичній організації наукової мови – розглядаються типи відносин у структурі простого і складного речень: зокрема, вираження визначальних, цільових, причинно-наслідкових, умовно-тимчасових, допустових відносин [13].

Серед семантико-синтаксичних конструкцій, що вивчають у третьому концентрі, традиційно виділяють: вираження взаємозв'язку, обумовленості, зв'язку явищ; вираження причини, слідства і умови; вираження пропорційного взаємозв'язку явищ (конструкції *что зависит от чего, что находится в зависимости от чего; что влияет / оказывает влияние на что; что определяется чем, что является причиной чего* та ін.); вираження зміни якості, стану, величини, кількості (*что находится в каком состоянии, что переходит из какого состояния в какое, что превращается во что, что происходит при каком условии* та ін.); вираження порівняння, зіставлення (порівняльний ступінь прикметників і прислівників; конструкції *что можно сравнить / сопоставить с чем; что похоже на что чем / по какому признаку / по какому свойству, что сходно с чем по какому признаку / по какому свойству; что отличается от чего чем / по каким признакам, что и что различаются чем / по каким признакам* та ін.); вираження взаємодії, дії одного об'єкта на інший (*что действует / оказывает воздействие на что, что взаимодействует с чем, что оказывает сопротивление чему, что вызывает что, что сообщает что чему, что приводит в движение что, что противодействует / препятствует чему, что притягивает что, что отталкивается от чего* і т. п.) [13].

Таким чином, організація навчального процесу на підготовчому факультеті, яка передбачає концентричне подання навчального матеріалу з урахуванням міжпредметної координації в умовах єдиного мовного освітнього середовища, що продемонстровано на прикладі інженерно-технічного профілю, дозволяє підвищити ефективність навчання студентів мови спеціальності і може використовуватися для всіх інших напрямків підготовки студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варавя С. В. Задачи и структура вводно-предметного и основного курсов по научному стилю на подготовительном факультете / С. В. Варавя, В. И. Груцк // Теоретические и методические основы технологий предвузовского обучения российских и иностранных студентов: материалы Всерос. науч.-метод. конф., посвящ. 45-летию Рос. ун-та дружбы народов. – М. : Изд-во РУДН, 2005. – С. 66–70.
2. Варавя С. В. Когда нужно начинать обучение языку специальности иностранных студентов? / С. В. Варавя // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: XVII Междунар. науч.-практ. конф: тез. докл. – Минск: БГМУ, 2007. – С. 135–138.

3. Вводно-предметный курс как старт в обучении научному стилю речи / [Шустикова Т. В., Воронкова И. А., Журкина Н. В. и др.] // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – Вып. 2. – С. 277–279.
4. Груцяк В. И. Русист и предметник: аспекты взаимодействия / В. И. Груцяк // Русское слово в мировой культуре: материалы X Конгресса МАПРЯЛ. Санкт-Петербург, 30 июня – 5 июля 2003 г. – СПб.: Политехника, 2003. – Т. 4. – С. 130–133.
5. Груцяк В. И. Про формування єдиного мовного освітнього середовища на підготовчому факультеті для іноземних громадян / В. И. Груцяк // Нові технології навчання. – 2008. – Вип. 52. – С. 53–59.
6. Дорохова О. В. Модель інтегративного предвузовського обучения іноземних студентів загальноосвітнім дисциплінам / О. В. Дорохова // Предвузовська підготовка іноземних студентів в СПбГПУ. – СПб.: Изд-во политехн. ун-та, 2005. – Вып. 3. – С. 27–48.
7. Клобукова Л. П. Обучение языку специальности / Л. П. Клобукова. – М.: МГУ, 1987. – 80 с.
8. Кутузова Г. И. Проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах на занятиях по русскому языку / Г. И. Кутузова // Мир русского слова. – 2004. – № 4. – С. 68–74.
9. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О. Д. Митрофанова. – М.: Рус. яз., 1985. – 232 с.
10. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-филологов / Е. И. Мотина. – М.: Рус. яз., 1983. – 170 с.
11. Навчальні програми: (довузівська підготовка іноземних громадян). – К.: Політехніка, 2005. – Ч. 2. – 168 с.
12. Русский язык. Научный стиль: учеб. пособие для студентов-иностранцев подготов. ф-ов инженер.-техн. профиля / З. П. Блудова, С. В. Варава, В. И. Груцяк, Л. П. Ярошек. – Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2006. – Ч. 1. – 158 с.
13. Русский язык. Научный стиль: учеб. пособие для студентов-иностранцев подготов. ф-ов инженер.-техн. профиля / З. П. Блудова, С. В. Варава, В. И. Груцяк, Л. П. Ярошек. – Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – Ч. 2. – 218 с.
14. Стародуб В. В. Актуальные проблемы обучения иностранных студентов русскому языку / В. В. Стародуб // Предвузовская подготовка иностранных студентов в СПбГПУ. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2005. – Вып. 3. – С. 64–78.

© С.В. Варава, В.И. Груцяк, 2009

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Вірченко Т. І., канд. філол. наук (Кривий Ріг)

У публікації аналізуються проблеми, з якими стикаються студенти-першокурсники у процесі вивчення української мови в нефілологічних ВНЗ. Подані рекомендації викладачеві щодо їх подолання. Формується практична мета навчання мови, пропонується тематично-блоковий розподіл завдань з урахуванням умінь мовленнєвої компетенції майбутнього фахівця.

Ключові слова: інтерактивні технології, мовна особистість.

Вірченко Т. И. Интерактивные технологии формирования языковой личности: постановка проблемы. В публикации анализируются проблемы, с которыми сталкиваются студенты-первокурсники в процессе изучения украинского языка в нефилологических вузах. Поданы рекомендации преподавателю по их преодолению. Формируется практическая цель изучения языка, предлагается тематически-блоковое распределение заданий с учётом основных умений языковой компетенции будущего специалиста.

Ключевые слова: интерактивные технологии, языковая личность.

Virchenko T. I. Interactive Technology of the Linguistic Individual Formation: Raising of the Problem. The publication analyzes the problems of the first-year students in the process of learning the Ukrainian language in non-philological universities. Some recommendations for a teacher to overcome them have been done. To form the practical aim of the study, language distribution of the tasks due to the topics and with taking into account basic skills of future experts' linguistic competence has been proposed.

Key words: interactive technologies, linguistic individual.

У сучасному педагогічному світі дослідники при визначенні змісту категорії “інтерактивні технології” ще й досі зазнають значних труднощів. Дослідники велику увагу приділяють класифікації методів навчання за способом взаємодії викладача і студента. Але традиційна система підготовки фахівців у ВНЗ ставить перед сучасними педагогами нові завдання: віднайти такі технології навчання, які б сприяли формуванню мовленнєвої компетенції – одній із складових професійних здібностей.

О. Бугрій вважає, що “педагогічна технологія – це модель професійної підготовки, в межах якої ставиться мета і досягається конкретний потенційно відтворюваний результат шляхом використання певних видів, форм, методів навчання, оперування однотипним змістом; це чітко організована, продумана в усіх деталях модель спільної діяльності викладача і студентів, що містить цілепокладання, планування, організацію, підведення підсумків цієї діяльності” [2: 22].

А. Адамова інтерактивність розглядає як безпосередній діалог, пов’язаний з високим рівнем розвитку техніки. Інтерактивне навчання – це навчання, занурене у спілкування. Форми навчання при цьому видозмінюються з трансляційних (передавальних) на діалогові, тобто засновані на взаєморозумінні й взаємодії [1: 9].

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, функціональне призначення якої – створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії усіх учасників; викладач і студент є рівноправними суб’єктами навчання.

При виборі інтерактивної технології, на думку А. Адамової, необхідно дотримуватись певних правил організації такого навчання. Так, учасники повинні мати відповідну психологічну підготовку. До роботи слід залучити всіх учасників навчального процесу, після чого по-ділити групу на підгрупи, налаштувати учасників на серйозне ставлення до питань процедури та регламенту. Здійснення цих кроків повинно відбуватися в атмосфері довіри, природності, невимушеності, легкої приємної бесіди [1: 10].

Низкою дослідників виокремлено технології, які спроможні забезпечити формування професійних умінь, акцентуючи увагу на доцільності їх використання під час викладання філологічних дисциплін.

Такий досвід буде корисним і при роботі зі студентами в економічному ВНЗ. Так, Н. Курмишева [4] називає засоби формування професійних умінь – дискусія і диспут. Під час дискусії/диспуту відбувається ділове спілкування, спрямоване на те, щоб переконати співрозмовника у правильності своєї позиції і схилити до співпраці; відбувається діалог на професійному рівні, зіткнення різних думок і позицій, взаємна критика гіпотез і пропозицій, їх обґрунтування і зміцнення, що веде до формування нових знань та уявлень; це сприяє набуттю комунікативного досвіду вирішення професійних завдань. Отже, дискусія/диспут є засобом не лише комунікативного тренування студентів, а й формування майбутнього спеціаліста.

І. Добрянський [3] на основі власного досвіду систематичного застосування активно-діалогічних форм і методів навчання й спілкування показує, що ці форми й методи дають можливість виконувати важливі завдання навчання. Такий позитивний досвід може бути адаптований і до підготовки майбутніх економістів. Так, застосування діалогічних форм навчання забезпечує глибше творче засвоєння студентами економічних знань, формує самостійну, усвідомлену й творчу активність у їхній фаховій підготовці; розвиває комунікативні, орга-нізаторські й конструктивні вміння, навички й здібності студентів, сприяє формуванню індивідуального стилю фахової діяльності; створює умови для розкриття й розвитку особистості та міжособистісних стосунків, згуртованості студентського колективу, а отже, сприяє гуманізації навчання.

Основним завданням даної публікації є розглянути доцільність впровадження інтерактивних технологій навчання української мови в нефілологічних ВНЗ.

Викладач сучасного ВНЗ повинен дбати про реалізацію комплексу педагогічних цілей: опрацювати граматичний матеріал, корегувати й збагачувати мовлення студентів, активізувати та відшліфовувати комунікативні вміння. Актуалізуються також соціолінгвістичні відомості, на основі яких формуються вміння добирати мовні засоби для оформлення думки відповідно до виконуваної комунікантом у колективі соціальної ролі.

Для формування професійного мовлення студентів викладачам слід дотримуватися таких науково обґрунтованих принципів:

- структурності, що відображає певні зв'язки між одиницями мовлення (словоформою, словосполучою, фразою, надфразовою єдністю, текстом);
- науковості, що передбачає відповідність змісту мовленнєвого курсу загальнонавчальним фактам, поняттям теорії, структурі лінгвістичної науки (висвітлення фахових мовленнєвих явищ подається в розвитку та взаємодії);
- свідомості – студент під час мовленнєвої діяльності має усвідомлювати форми і зміст професійного мовлення.

Крім цього, сьогодення вимагає не стандартних лекцій-монологів і практичних занять, а діалогу, що передбачає аналіз проблемних ситуацій, імпровізацію, творчі пошуки. Тож, принципи діалогізму, проблемності, емоційності можливі за тієї умови, коли викладач створюватиме добре продуману систему завдань, які зможуть зацікавити студентів і заохочуватимуть їх самостійно інтерпретувати запропоновані для роботи тексти, висловлювати власну точку зору на проблеми, що обговорюються в процесі аналізу.

Усе це насамперед залежить від:

- форми мовлення – усної чи писемної;
- комунікативної спрямованості, що є одним із провідних принципів методики навчання культури професійного спілкування.

Комунікативність також передбачає, що шлях до практичної мети навчання лежить через безпосереднє використання мови та завдань, які мають відтворювати явища суспільного, економічного, наукового життя, наближатися до природного професійного мовлення, а викладач і студент мають стати мовленнєвими партнерами (комунікаторами).

Організуючи роботу студентів вищих навчальних економічних закладів, важливо дбати про вдосконалення їхніх найважливіших умінь, що складають основу мовленнєвої компетенції майбутнього фахівця:

- вести діалог, дотримуючись вимог мовленнєвого етикету в різних життєвих ситуаціях (виробничі засідання, ділові зустрічі тощо);
- створювати усні монологічні висловлювання (виступ із доповіддю, висловлення свого ставлення до обговорюваного питання, вміння дати певних роз'яснень з фаху);

- адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлювання (теми, фактів);
- використовувати різні прийоми фіксації почутого (запис ключових слів, плану висловлювання) залежно від комунікативного завдання (участь у дискусії, передача та використання інформації у власній професійній діяльності);
- відтворювати письмові тексти різних стилів мовлення;
- уміння користуватися різними видами читання українською мовою.

Ефективним прийомом на заняттях із метою залучення студентства до спілкування українською мовою є акцентуація уваги на обговоренні протягом 10-20 хвилин під час практичного заняття певної комунікативної теми, тобто поряд із лінгвістичною можна запропонувати тему з розвитку зв'язного мовлення. Такий вид роботи, окрім того, що залучає до спілкування, стимулює до правильного, логічного відповідно до норм на всіх рівнях мови викладення інформації.

Типологія завдань і вправ має бути подана двома видами: завдання на формування власне мовленнєвих навичок; завдання на формування професійно зумовлених навичок [5: 25].

Завдання, що використовуються на практичних заняттях із вивчення української мови можна поділити на низку тематичних блоків. Так, установчо-мотиваційні завдання сприяють усвідомленню місця теми чи питання в курсі філології; змістовно-пошукові мають репродуктивно-пошуковий, креативний характер і формують дослідницьку компетенцію. Змістовно-пошукові завдання передбачають з'ясування ролі мови у формуванні національної самобутності й культури. Студентам важливо на свідомому рівні замислитися над висловлюваннями вчених-славистів про мову, висловити власне бачення проблеми. Системно-узагальнювальні завдання репрезентують побудову відповідних схем, таблиць; зміст контрольних-сміслових завдань спонукає студентів осмислити вивчений програмний матеріал; контрольні-рефлексивні – пропонують виконати творчу, пошукову, наукову роботу (дослідження).

Для того, щоб теоретичні відомості з курсів набули практичного значення, потрібне постійне тренування в застосуванні знань у процесі безпосередньої мовленнєвої діяльності. Ефективність засвоєння професійного мовлення залежить не тільки від суті засвоєних студентами понять, термінів і правил, а й від відповідного добору матеріалу, який сприяв би засвоєнню фахової лексики, вільному продукуванню висловлювань на професійну тематику.

Дидактичним матеріалом можуть слугувати: науково-популярні тексти з обраної спеціальності; матеріали, що висвітлюють внесок найвизначніших діячів науки, культури, мистецтва тієї країни, мову якої вивчають студенти; термінологічні словники, у тому числі й перекладні; періодична преса з майбутньої професії студента.

Мовні та мовленнєві норми у практиці вищої школи засвоюються на основі тексту. Якщо говорити про викладання філологічних дисциплін в економічному ВНЗ – це робота з текстами фахової спрямованості. Викладачі повинні добирати тексти залежно від матеріалу, що вивчається, від обраної для конкретного випадку вправи, використовувати їх навчальні та виховні можливості. Словесник має забезпечити заняття цікавим інформативним матеріалом. Можна залучати до цієї роботи і студентів. При цьому слід лише подбати, щоб ілюстративний матеріал відповідав і навчальним, і виховним вимогам. Тому тексти мають бути двох видів: культурологічної та економічної спрямованості.

У процесі використання системи вправ на основі тексту необхідно керуватися тим, яку роль виконує кожна з них при сприйманні та відтворенні готового матеріалу. Залежно від цього необхідно вводити в навчання різні вправи: аналітичні (кваліфікаційні, що сприяють осмисленню якоїсь частини тексту, вибіркові); аналітико-мовленнєві (пов'язані з аналізом, абстрагуванням, узагальненням текстового матеріалу) й аналітико-синтетичні, що трансформують чи розширюють необхідні елементи наукового тексту або цілі фахові висловлювання).

Особливої уваги слід надавати формуванню словника майбутнього економіста. Адже відомо, що бідність лексики гальмує розвиток мислення, усвідомлене засвоєння знань із різних дисциплін. Із самого початку роботи зі студентами слід виробити у них потребу працювати з різними типами словників, навчити читати словник.

Складним для першокурсників є опанування фахових термінів. Мовна бідність гальмує не лише оволодіння певними поняттями, а й запам'ятовування самих слів, що їх позначають. Тому до практичних занять потрібно добирати тексти, які сприяють засвоєнню термінів, знання яких потрібне у професійній практиці.

Проблема реформування процесу навчання у ВНЗ полягає в тому, щоб змінити позицію студента щодо одержання знань, перетворивши його із пасивного, стороннього спостерігача в активного учасника навчальної роботи.

Освітній філологічний курс у вищій школі ні в якому разі не може обмежуватися тільки правописом, граматиною чи діловим мовленням. Це повинен бути насамперед практичний курс, спрямований на якомога повніше оволодіння виражальними засобами літературної мови: загальнонародною й професійною лексикою, науковою термінологією, відтінками значень слів, стійкими зворотами, синтаксичними моделями, синонімікою висловлювань.

За допомогою впровадження ефективних принципів, методів і прийомів, форм вивчення мови викладачі повинні дбати про те, щоб студенти не лише опанували лексику, а й під час опрацювання наукової літератури думали цією мовою, не вдаючись до перекладу.

Хоча навчальна програма з мови і спрямовує на вивчення всіх мовних рівнів, елементів мови в тісному взаємозв'язку, однак практично цей зв'язок студенти використовують далеко не в повному обсязі. В окремих випадках вони не вміють пов'язати певні явища, лексичний і граматичний матеріал, що викликає значні труднощі при засвоєнні граматичних понять і правил, тісно пов'язаних із семантикою слова і залежних від неї. Зрозуміло, що невміння органічно з'єднати різнорівневі мовні явища призводить лише до формального за-своєння мови як певної суми правил. Тож опрацювання усіх мовних явищ у контексті зв'язного висловлювання сприятиме практичному використанню набутих знань у спілкуванні. Системне використання інтерактивних технологій навчання покликано розв'язати ці складнощі. У перспективі доцільно розглянути використання різноманітних інтерактивних технологій на кожному з етапів заняття, а також залежність використання технологій від типу заняття, навчальної мети, рівня підготовки студентів. Такі, начебто зрозумілі речі, вимагають розрізнення, уточнення та систематизації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адамова А. М. Інтерактивні форми роботи на уроках української мови та літератури / А. М. Адамова // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2007. – №33 (145). – С. 8-10.
2. Бугрій О. В. Сутність поняття “педагогічні технології” / О. В. Бугрій // Вища школа. – 2007. – №1. – С. 20-25.
3. Добрянський І. А. Особливості, способи і прийоми організації активно-діалогічного навчання (з досвіду роботи) / І. А. Добрянський // Педагогіка і психологія. – 2007. – №1. – С. 47-54.
4. Курмишева Н. П. Дискусія і диспут як засоби формування професійних умінь / Н. П. Курмишева // Вища школа. – 2007. – №1. – С. 26-32.
5. Тоцька Н. І. Ділове українське мовлення: методичний аспект / Н. І. Тоцька // Дивослово. – 2006. – №3. – С. 25-27.

ФОНОВІ ЗНАННЯ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Ганичева Т.В., канд. пед. наук (Харків)

Стаття розглядає проблему формування перекладацької компетенції. Особлива увага приділяється фоновим знанням, які є важливою передумовою навчання перекладачів.

Ключові слова: фонові знання, соціокультурний компонент, перекладацька компетенція.

Ганичева Т. В. Фоновые знания в структуре профессионально-ориентированной переводческой компетенции будущих филологов. Стаття рассматривает проблему формирования переводческой компетенции. Особое внимание уделяется фоновым знаниям, которые являются важной предпосылкой при обучении переводчиков.

Ключевые слова: фоновые знания, соціокультурний компонент, переводческая компетенция.

Ganicheva T. V. Phone skills in the Strucrure of Professionally Oriented Interpreter's Competence of the Students Majoring in Philology. This article deals with the problem of the interpreter's competence. Much attention is paid to the background knowledge which is of great importance for teaching interpreters.

Key words: background knowledge, socio-cultural component, interpreter's competence.

Пошук нових шляхів підвищення якості підготовки майбутніх перекладачів викликає інтерес вищих навчальних закладів до професійної підготовки цієї категорії студентів. **Актуальність** і необхідність професійно-орієнтованої організації практичних занять із теорії та практики перекладу, на яких формується перекладацька компетенція, усвідомлюється все більшою кількістю викладачів. Це, у свою чергу, спонукає до переосмислення процесу навчання, методів, форм та прийомів, які б сприяли формуванню перекладацької компетенції на належному рівні. Виходячи з визнання професійної спрямованості занять із теорії та практики перекладу як значущого аспекту процесу навчання у вищих навчальних закладах, варто зосередити увагу на такому змісті навчання, як знання, навички та уміння, оскільки їх визначення є передумовою для створення науково обґрунтованої системи вправ. Саме тому розгляд компонентів професійно-орієнтованої перекладацької компетенції є **метою** цієї статті.

Проблема визначення складових перекладацької компетенції не одностайно розглядається дослідниками. Поняття „перекладацька компетенція”, яке аналізувалося в численних працях [1; 3; 4; 6; 9; 13-15], у найбільш загальному значенні розглядається як здатність перекладати (усно або писемно) на фаховому рівні. Проведений нами аналіз вищезгаданих наукових праць свідчить про те, що здійснені дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми формування професійно-орієнтованої перекладацької компетенції, зокрема не визначеним залишається поняття „професійно-орієнтована перекладацька компетенція майбутніх філологів”, не розглядаються знання, навички та вміння як складові цієї компетенції, набуття яких є конче необхідним для її формування. Саме тому ми розглянемо цю проблему, вирішення якої, як зазначалося вище, стане підґрунтям для створення науково обґрунтованої системи вправ. Узагальнення існуючих точок зору дозволяє припустити, що до змісту професійно-орієнтованої перекладацької компетенції входить низка компонентів, зокрема, *комунікативний, професійно-технічний, текстоутворюючий, прагматичний, стратегічний та морально-етичний.*

Комунікативний компонент [4; 8; 12; 16; 17], у свою чергу, включає три складові: мовну, мовленнєву та соціокультурну. Відповідно, мовна компетенція означає певний ступінь усвідомлення принципів системної організації мов і закономірностей їхнього функціонування, готовність використовувати мову як засіб мовленнєвої та розумової діяльності. Мовленнєва компетенція є одночасно підґрунтям для функціонування усіх видів мовленнєвої діяльності і результатом їх формування. Вона забезпечує не тільки сприйняття та породження текстів під час природного спілкування, але й фазу „перекодування” в умовах усного або писемного перекладу.

Соціокультурна компетенція складається з країнознавчої, лінгво-країнознавчої [4; 8; 10] та предметної компетенцій [15]. Країнознавча складова – це знання про культуру країни, мова якої вивчається (інформація, що стосується історії, географії, економіки, державного устрою,

особливостей побуту, традицій та звичаїв країни тощо) [8; 16]. Лінгвокраїнознавча компетенція передбачає усвідомлення особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови у різних ситуаціях спілкування [8; 16]. Предметна складова – це володіння певною сумою фонових знань, що стоять відповідного фаху [1; 3; 4; 6; 13; 14; 15.] і без яких неможливий якісний галузевий переклад. Адекватний рівень подібного володіння має забезпечуватися вмотивованим відбором змісту навчання майбутніх перекладачів та науковою організацією процесу формування їхньої фахової компетенції.

Професійно-технічна компетенція перекладача [4] передбачає наявність знань загальних принципів теорії та практики перекладу, а також навичок та умінь тих видів перекладу, що необхідні у конкретній ситуації.

Текстоутворююча компетенція означає усвідомлення та практичне застосування правил побудови різних видів текстів, які відображають ситуацію та сферу спілкування. Тексту властиві зв'язність, логічність та організація. Текстоутворююча компетенція забезпечує породження цілісного тексту з використанням різних засобів смислового та формального зв'язків [4].

Прагматична компетенція [1; 4] визначається як потенційний вплив тексту оригіналу на його споживачів. Завданням перекладача є розпізнавання ступеня такого впливу і вибір відповідних прийомів для забезпечення еквівалентної дії на адресатів тексту перекладу, порівняно з дією тексту оригіналу.

Стратегічна складова передбачає спроможність перекладача усвідомлювати глибинний смисл оригіналу, а також здатність застосування адекватних перекладацьких стратегій для його збереження у тексті перекладу. Як відомо, змістом поняття „перекладацька стратегія” є порядок і суть дій перекладача під час перекладу певного тексту [1; 4].

Морально-етичний компонент перекладацької компетенції стосується особистісних якостей, що в ідеалі мають бути наявними у кожного перекладача. Це – відповідальність, об'єктивність, презентабельність, психологічна стійкість, комунікабельність та деякі інші риси [4].

Таким чином, до змісту перекладацької компетенції входять шість компонентів. На основі визначення перекладацької компетенції, дамо тлумачення поняття професійно-орієнтованої перекладацької компетенції. Так, під *професійно-орієнтованою перекладацькою компетенцією* майбутніх філологів ми розуміємо здатність реалізовувати перекладацьку компетенцію в різноманітних умовах мовленнєвого спілкування (зустрічі, переговори, конференції, збори, фестивалі, виставки тощо), що передбачає оволодіння майбутніми філологами сукупністю знань, навичок та умінь, які б забезпечували формування у студентів готовності до успішної професійної діяльності та міжкультурного спілкування.

Зважаючи на мету цієї статті, зосередимося тут лише на одному компоненті, що входить до змісту комунікативного компонента, а саме – на соціокультурній компетенції майбутнього перекладача, зокрема на її предметному складникові. Формування цього компонента розглядається як одне з основних завдань формування умінь фахового перекладу. Сучасні концепції такого навчання у мовному вищому навчальному закладі розглядають соціокультурну складову, з одного боку, як невід'ємний компонент підготовки перекладача, а з іншого – як підґрунтя для ефективного розвитку його фахової компетенції.

Соціокультурний компонент комунікативної компетенції та його складові у різний час і різні автори називали по-різному: фонові знання [1; 3-6; 14], вертикальний контекст [2; 3], фреймова/когнітивна пресуппозиція або прагматична презумпція [7; 11] і тощо. Перелічені вище роботи характеризуються різноманітністю підходів до проблеми змісту розглянутого поняття, що виливається у таке ж розмаїття концепцій та точок зору. У зв'язку з цим, у подальшому викладі ми спробували проаналізувати існуючі підходи, аби узагальнити накопичену інформацію та визначити напрямок нашого подальшого дослідження.

Деякі автори [12; 17] розглядають соціокультурну складову як знання соціокультурного контексту і досвід спілкування та використання мови у різних соціокультурних ситуаціях. Зміст, структура та класифікація фонових знань як об'єкта навчання варіюються, залежно від принципів викладання у конкретних мовних вищих навчальних закладах. З точки зору лінгвокраїнознавчого підходу, який пропонують згадані дослідники [12; 17], зміст соціокультурного аспекту включає національну ментальність (світогляд, форми вербальної та невербальної поведінки, етикет, моделі комунікативної поведінки у повсякденному житті країни, мова якої вивчається); національні надбання (наука і

мистецтво, історія і релігія, національні пам'ятки т.і.), а також досвід спілкування. Останній компонент включає соціокультурно прийнятний стиль комунікації, правильну інтерпретацію проявів іншомовної культури, прогнозування моделей сприйняття мовленнєвих актів носіями мови та мовленнєвої поведінки останніх, відсутність культурного шоку, здатність толерантно розв'язувати соціокультурні конфлікти, наявність у свідомості індивіда соціокультурного портрета країни, мова якої вивчається.

Узагальнюючи результати аналізу, викладеного вище, можна зробити висновок, що найзручнішим способом позначення соціокультурно маркованої інформації для завдань нашого дослідження є термін „фонові знання”. Хоча він не вичерпує зміст соціокультурної складової, однак, на наш погляд, є головним для проблеми, що розглядається. В інших працях спостерігається помірна варіативність думок щодо визначення змісту фонових знань. Так, А.В. Федоров розглядає їх як соціокультурні відомості, що відображають реальний комунікативний фон певного народу або картину життя певної країни. На його думку, поширення фонових знань відбувається саме через переклад, який вимагає знання певної соціокультурної інформації, що дозволяє зрозуміти глибинний зміст оригіналу і перекласти його без смислових втрат та помилок [14].

В.С. Виноградов віддавав перевагу терміну „фонові інформація”, до змісту якого він включав національний тезаурус, а також фонові знання, які входили до поняття „фонові інформація” як частка до цілого [3]. На його думку, фонові інформація не вичерпується знаннями, наприклад, поведінки тварин, поширених у конкретній географічній зоні, або музичних ритмів конкретної етнічної групи чи рецептів приготування національних страв, хоча все це в принципі входить до складу фонових знань. Важливо, щоб такі знання відбивалися у національній мові, передусім, у її лексичному складі. Фонові інформація, відповідно до точки зору, що розглядається, включає конкретні факти щодо історії та державного устрою національної спільноти, особливостей її географічного середовища, характерних предметів матеріальної культури минулого і сьогодення, етнографічних та фольклорних понять і т.і.

На думку інших дослідників [1; 4; 5; 6; 13], фонові знання – це сукупність даних та відомостей про специфіку країни, мова якої вивчається, її національну культуру, менталітет народу, національні особливості вербальної та невербальної поведінки тощо. Отже, у цій концепції до фонових знань віднесені базові поняття, які допомагають адекватно орієнтуватися у соціокультурному контексті певної комунікативної ситуації, правильно інтерпретувати та перекладати зміст мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників двох культур.

Іноді фонові знання визначають як систему знань щодо галузі, якої стосується текст оригіналу, разом з когнітивним досвідом перекладача у цій же сфері [3; 4]. Деякі автори звужують значення поняття, що аналізується, включаючи до його змісту лише відомості про історію, географію, політику, тобто все те, що вказує на специфіку і неповторний колорит тієї чи іншої країни [1; 16]. Інші вважають фонові знання просто спільним усвідомленням певних реалій мовцем та слухачем, що забезпечує підґрунтя для мовленнєвого спілкування, а також визначає поведінку людини, систему її поглядів, етичних оцінок, естетичних смаків і значну частину її знань [15].

На наш погляд, для цілей нашого дослідження, зручно розрізнити поняття „фонові інформація” та „фонові знання” таким чином. „Фонові інформація” – це система понять, що лежить в основі кожного конкретного тексту, незалежно від того, засвоєна вона перекладачем чи ні. Після її ж засвоєння така інформація перетворюється на „фонові знання” перекладача. Саме в такому значенні цей термін буде розглядатися далі.

Як уже зазначалося раніше, фонові знання є неоднорідними. За ступенем поширеності розрізняють їх на три види: загальнолюдські, регіональні та країнознавчі [2; 4]. Сюди можна також додати соціально-групові знання, притаманні певним соціальним спільнотам – педагогам, лікарям, правникам і т.ін.

Важливість фонових знань за тематичною ознакою неодноразово підкреслювалася у спеціальній літературі [1; 3; 4; 6; 9; 13]. Зазначалося, що певна частина перекладачів апріорно виходять з того, що будь-який текст оригіналу не приховує герменевтичні смисли і є завжди зрозумілим. Це спричинило ситуацію, коли протягом кількох десятиліть питання щодо засобів перекладу майже витіснило проблему розуміння тексту оригіналу [4]. Однак, на наш погляд, видається аксіоматичним, що розуміння передуює процесу перекладу і що воно ґрунтується, поміж інших чинників, на фонових знаннях та особистому досвіді перекладача. Тому усвідомлене чи неусвідомлене часткове нерозуміння тексту оригіналу впливає на якість перекладу і спричинює спотворення інформації,

порушення норм перекладу і врешті-решт непорозуміння або навіть конфлікт між комунікантами. Отже, завдання підготовки майбутніх перекладачів полягає в тому, щоб максимально розширювати обсяг фонові інформації за рахунок збільшення номенклатури тематичних блоків, аби зменшити ризик виникнення перекладацьких труднощів із причини відсутності відповідних знань.

Таким чином, розглянутий нами компонентний склад професійно-орієнтованої перекладацької компетенції майбутніх філологів, зроблений нами аналіз змісту цієї компетенції в умовах вищих навчальних закладів є підґрунтям для створення науково обґрунтованої системи вправ, оскільки оволодіння перерахованими вище знаннями є можливим при виконанні вправ, які сприяють підготовці висококваліфікованого фахівця, майбутнього перекладача. Викладений у цій статті теоретичний аспект професійно-орієнтованої перекладацької компетенції майбутніх філологів вимагає подальшого наукового дослідження. **Перспективи** подальших розвідок у цьому напрямку вбачаються нами у визначенні професійно значущих для майбутнього перекладача навичок та вмій, в аналізі поопераційного складу кожного з них і розробці системи вправ, націлених на формування цих знань, навичок та умій на практичних заняттях із теорії та практики перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособие для студентов филол. и лингв. фак-тов. высш. учеб. заведений / И. С. Алексеева. – СПб. : Филол. ф-т СПбГУ; М. : Академия, 2004. – 352 с.
2. Ахманова О. С. „Вертикальный контекст” как филологическая проблема / О. С. Ахманова, И. В. Гюббенет // Вопр. языкознания. – 1977. – № 6. – С. 44-60.
3. Виноградов В. С. Перевод: Общие и лексические вопросы : учеб. пособие / В. С. Виноградов. – 2-е изд., перераб.. – М. : КДУ, 2004. – 240 с.
4. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
5. Крюков А. Н. Фоновые знания и языковая коммуникация / А. Н. Крюков // Этнопсихоллингвистика : сб. ст. – М. : Наука, 1988. – С. 19-34.
6. Латышев Л. К. Технология перевода : учеб. пособие по подготовке переводчиков (с немецкого языка) / Л. К. Латышев. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. – 280 с.
7. Леонтьев А. А. Психоллингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., стереотип] – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 312 с.
8. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
9. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Воениздат, 1980. – 237 с.
10. Рудакова Л. П. Поняття про соціокультурну інформацію / Л. П. Рудакова // Вісник Київ. держ. лінгв. ун-ту. Серія: Філологія. – 1997. – Вип. 2. – С. 131-137.
11. Супрун А. Е. Текстовые реминисценции как языковое явление / А. Е. Супрун // Вопр. языкознания. – 1995. – № 6. – С. 17-29.
12. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования: (на материале культуроведения США) : монография / П. В. Сысоев. – М. : Еврошкола, 2003. – 406 с.
13. Толковый переводческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – М. : Фланта-Наука, 2003. – 320 с.
14. Федоров А. В. Основы общей теории перевода: (лингвистические проблемы) : [для ин-тов и фак. иностр. языков]. – СПб. : Филол. ф-т СПбГУ; М. : ФИЛОЛОГИЯ ТРИ, 2002. – 416 с.
15. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод / А. Ф. Ширяев. – М. : Воен. изд-во Мин. обороны СССР, 1979. – 183 с.
16. Е. М. Верещагин. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : метод. руководство / [Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров и др.]. – 4-е изд., перераб. и доп.. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
17. Kramsch C. J. Context and culture in language teaching / C. J. Kramsch. – Hong Kong : Oxford University Press, 1996. – 295 p.

ПЛЮРИЛІНГВІЗМ ТА НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ: МАКРОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПІДХІД

Давиденко Ю.Є., канд. пед. наук, Онищенко М.Ю. (Дніпропетровськ)

У статті розглядаються питання навчання перекладу студентів-філологів. Робиться висновок про необхідність урахування принципу компаративізму, навчання фонових знань, розробки творчих вправ для навчання перекладу фразеологізмів.

Ключові слова: навчання перекладу, фразеологізми, навчання лінгвокультурних знань.

Давыденко Ю.Е., Онищенко М.Ю. Плюрилингвизм и обучение переводу: макролингвистический подход. В статье рассматриваются вопросы обучения переводостудентов-филологов. Делается вывод о необходимости учета принципа компаративизма, обучения фоновым знаниям, разработки творческих упражнений для обучения переводу фразеологизмов.

Ключевые слова: обучение переводу, фразеологизмы, обучение лингвокультурным знаниям.

Davydenko Y.E., Onyschenko M.Y. "Plurilingualism and Translation Teaching Techniques: Macrolinguistic Approach". The article deals with translation activities studies. A conclusion on the necessity to take into account the principle of comparison, cultural studies, development of the creative exercises to translate phraseological units has been drawn.

Key words: translation activities studies, phraseological units, cultural studies.

Постановка проблеми та формування мети дослідження. Якісне паралельне навчання двох-трьох іноземних мов – це мета, яку ми ставимо під час проведення практичних занять зі студентами-філологами, але її досягнення потребує від викладача багатьох знань та навичок.

За останні роки зросло значення поняття "плюрилінгвізм" у межах положень "Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти" [2: 4-5]. Плюрилінгвізм відрізняється від мультилінгвізму, який є знанням певної кількості мов або співіснуванням різних мов в окремому суспільстві. Мультилінгвізм може бути досягнутий шляхом простої диверсифікації (урізноманітнення) мов, що пропонуються для вивчення в окремому навчальному закладі чи освітній системі, або шляхом заохочення тих, хто навчається мови, вивчати більш, ніж одну іноземну мову, або через послаблення домінуючої ролі англійської мови як засобу міжнародного спілкування. Плюрилінгвальний підхід припускає той факт, що у процесі розширення індивідуального мовного досвіду особистості в його культурних аспектах від рівня побутового мовлення до мови спільноти у широкому сенсі і далі до мов інших народів (під час навчання у школі чи університеті, або ж при безпосередньому оволодінні мовами в Україні), він або вона не сприймають ці мови у вигляді чітко розмежованих розумових блоків, проте у них формується комунікативна компетенція, усередині якої усі мовні знання і досвід є складовими, які переплітаються і взаємодіють.

У межах плюрилінгвального підходу переклад з другої іноземної мови краще усвідомлюється крізь призму філософського вчення про тотожність-еквівалентність. Якщо йдеться про створення адекватного тексту другою іноземною мовою, виникають проблеми, пов'язані з використанням варіантів запозичення та неадекватних форм. До того ж, певна відсутність спеціальних навчальних матеріалів з практики перекладу з другої іноземної та на другу іноземну мову ставить перед нами завдання розробки спеціальних творчих вправ для формування навичок адекватного перекладу фразеологізмів, використання та коректний переклад яких є ознакою дійсно високого рівня володіння другою іноземною мовою.

Аналіз останніх джерел досліджень і публікацій. Сьогодні існує декілька підходів до навчання професійного перекладу (лінгвістичний, соціосемантичний, прагматичний, комунікативний тощо).

Лінгвістичний підхід є певним наслідком того, що переклад має справу з двома мовами якнайменше (у нашому випадку, з трьома). Послідовники цього підходу головну увагу приділяють не формальним, а змістовним взаємозв'язкам між оригіналом та перекладом.

Соціосемантичний підхід зосереджує основну увагу на соціальних аспектах та на взаємодії різноманітних знакових систем у реальних актах вербальної комунікації. У цьому випадку багато факторів включено у сферу інтересів макролінгвістики, яка вивчає співвідношення лінгвістичного,

екстралінгвістичного та паралінгвістичного факторів у процесі мовленнєвого спілкування, тобто весь комплекс проблем, пов'язаних із впливом на цей процес особливостей мови, культури та мислення людини.

Комунікативний підхід є одним із важливих принципів сучасної лінгвістики, тому він є невід'ємною частиною лінгвістики перекладу. У контексті навчання перекладу з другої іноземної мови саме цей підхід є домінуючим у зв'язку з його прагматичним впливом на рецептори перекладу, тому що не граматики та семантика, а в першу чергу прагматика ставить питання проблем адекватності перекладу.

У сучасному перекладознавстві, на думку Комісарова В.Н. [3: 85], найбільш визнаними є ідеї А. Нойберта про пріоритетну роль прагматики у перекладі. Нойберт пов'язує проблему прагматичної адекватності з **чотирма типами прагматичних відносин**, що можуть існувати в тексті оригіналу. На його думку, деякі типи прагматичних відносин можуть бути легко відтворені у перекладі, у той час як інші відтворюються частково. Можуть мати місце такі прагматичні відносини, які не виникають у комунікантів, що належать до однієї мовленнєвої єдності.

Іноді мають місце випадки, коли навіть словосполучення не може бути одиницею перекладу та його перекладацька відповідність може бути встановлена тільки на рівні всього речення в цілому. Досить часто це явище має місце в ідіоматичному реченні, коли його значення не дорівнює сумі значень слів та словосполучень, які вховають до його складу. При цьому перекладі одиницею перекладу виступає все речення в цілому – значення українського речення збігається зі значенням французького, але в середині цих речень відповідність між словами чи словосполученнями встановити неможливо. Саме таким чином перекладаються, як правило, інші типи стійких кліше чи формул – різного роду написи, дорожні знаки, формули ввічливості.

На нашу думку, при існуванні різних підходів до перекладу як процесу створення тексту мовою перекладу, у деяких відношеннях рівнозначного автентичному тексту – лінгвістичному, соціосемантичному, комунікативному, тільки макролінгвістичний підхід [4: 38], який об'єднує три попередніх підходи, дає нам підстави розглянути переклад крізь призму філософського вчення про тотожність – еквівалентність.

У контексті навчання перекладу з другої іноземної мови саме цей підхід є домінуючим у зв'язку з його впливом на рецептори перекладу.

Найбільш яскравим прикладом перекладу текстів на рівні словосполучень є переклад ідіоматичних або стійких (фразеологічних) словосполучень. Їхнє значення, як відомо, не дорівнює сумі значень їх компонентів, тому переклад кожного окремого слова, яке є складником таких словосполучень, є в більшості випадків неможливим, у цьому випадку в якості одиниці перекладу виступає все словосполучення в цілому [4: 198-203].

Виходячи з цього, на нашу думку, класифікація, запропонована А. Нойбертом, надає можливості розробки спеціальних вправ для усіх вищезазначених видів стійких одиниць.

Тим не менш, у контексті навчання другої, а не основної іноземної мови, виникає необхідність проведення дослідження, спрямованого на лінгвометодичні аспекти навчання адекватного перекладу фразеологічних одиниць другої іноземної мови, які, як відомо, по-діляються на три класи: ідіоми, ідіофразеоматизми та фразеоматизми [5: 7].

Ідіоми – це стійкі сполучення лексем, що оформлені у тексті окремо, але мають повністю або частково переосмислені значення, наприклад: *casse-tete chinois* (китайська грамота, головоломка); *la querelle d'Allemands* (сварка пусто-дурно).

Ідіофразеоматизми мають як дослівні, так й уявні значення, при цьому дослівні значення носять термінологічний характер або є професіоналізмами, наприклад: *la part du gateau* (частка), *mettre sur les rails* (покласти початок).

У фразеоматичних одиниць дослівні чи фразеоматичні значення пов'язані, наприклад *c'est un amiral suisse* (сухопутний моряк – який моряк з швейцарця, у нього всі кордони сухопутні!).

Для усіх фразеологізмів характерною рисою є *стійкість*, *відтворення у готовому вигляді*, *семантична ускладненість*, *постійність лексичного складу*, *морфологічна та синтаксична фіксованість*.

Частотність уживання фразеологічних одиниць у мовленні є доволі високою, оскільки у їх семантичній структурі значною є питома вага конотативного аспекту, що включає такі елементи як

експресивність, оцінюваність, образність, завдяки чому фразеологізми роблять мовлення живим, природним. Вони мають структуру словосполучення чи речення.

До того ж, у фразеологізмах міститься *лінгвокраїнознавча інформація*, яка відтворює специфіку кожної мови. Тому знання, правильне використання та їх адекватний переклад не тільки на основну іноземну мову (зазвичай, англійську), а й другу (французьку, іспанську, німецьку тощо) є ознакою високого рівня володіння цією мовою.

Ідіоми як проблема перекладу та їх використання у мовленні є найменш дослідженими. У більшості навчальних посібників не тільки з практики мовлення, але й з практики перекладу цей аспект часто відокремлюється включенням фразеологізмів у список словникових одиниць без відповідних вправ з їх активізацією у перекладі.

На наш погляд, навчання адекватному перекладу ідіом з другої іноземної мови повинно містити наступні *етапи*:

- виокремлення ідіоми з контексту;
- визначення значення ідіоми з контексту;
- зіставлення дослівного значення лексеми та уявного, образного;
- зіставлення уявного значення (у другій іноземній мові) з уявним значенням у рідній мові;
- зіставлення образу (другою іноземною мовою) з образом у першій іноземній, (наприклад, англійській мові).
- вправи на активізацію образів;
- підстановні вправи (з відсутніми ідіомами);
- трансформаційні вправи (замінити ситуацію, що описана, необхідною за змістом ідіомою);
- вправи на розширення значень.

Уважаємо, що найпершими принципами, що мають бути враховані в зіставленні вправ, повинні бути: а) *принцип обов'язкового зіставлення особливостей першої та другої іноземної мови*; б) *принцип обов'язкового зіставлення реалій мов спілкування*.

За умови відсутності еквівалентів у відповідних мовах, вважаємо за доцільне додавання дескриптивного варіанту перекладу на ту чи іншу мову перекладу. Крім того, вважаємо також важливим моментом пояснення студентам, що дослівний переклад таких словосполучень є можливим лише у випадках, коли, на думку Бархударова Л.С. [1: 181], їхня «внутрішня форма» в мові оригіналу та у варіанті перекладу за тими чи іншими причинами збігаються.

Дуже важливо пояснити студентам, що одиницею перекладу на рівні словосполучень можуть бути не тільки стійкі чи фразеологічні словосполучення, а й вільні словосполучення, значення яких у мові перекладу повністю дорівнює сумі значень слів, які входять до його складу.

Відомо, що переклад на рівні словосполучень – дуже розповсюджений вид перекладу. Під час роботи над перекладом ми зустрічаємося з такими співвідношеннями, коли деякі слова в первинному реченні передаються дослівно (тобто коли одна частина речення перекладається на рівні слів, а решта – на рівні словосполучень).

Дуже важливо пояснити студентам той факт, що в деяких випадках навіть словосполучення не можуть слугувати одиницями перекладу, та перекладацька відповідність може бути встановлена тільки на рівні всього речення у цілому.

Це часто має місце, коли речення, що підлягають перекладу за своїм значенням є ідіоматичними, тобто їхнє значення не дорівнює сумі значень слів та речень, які входять до його складу. До такого типу речень відносяться приказки (*Qui a bu boira !: Qui se ressemble s'assemble ! C'est la le diable !*)

У такому контексті дуже важливим елементом є формування у студентів певних *фонових знань*, тобто знань про культуру, традиції, того реального фону, на базі якого розвивається картина життя іншої країни, іншого народу, оскільки саме у фразеологізмах міститься лінгвокраїнознавча інформація. Так, наприклад, доцільно розповісти студентам про історію виникнення виразу "*Passez la nuit blanche*" ("Провести безсонну ніч"), який виник ще за часи середньовічних лицарів Франції, або пояснити значення образного вислову "*Revenons a nos moutons*" ("Повернемося до теми нашої розмови"), нагадавши про французьке старовинне фавлію про продаж баранів.

Не менш важливим елементом є навчання студентів адекватного перекладу виразів повсякденного життя, наприклад: *Voila le hic!* (Ось у чому справа!). На нашу думку, подібним чином, у зіставленні, доцільно показати студентам приклади перекладу інших типів стійких кліше чи формувань –

різного типу написів, дорожніх знаків, формул увічливостей, наприклад: *Fermi a cause d'inventaire* (Зачинено. Інвентаризація).

Крім того, на нашу думку, особливу роль у навчанні перекладу з другої іноземної мови потрібно відводити біблеїзмам, тому що лексика церковно-релігійного походження досить часто вживається у французьких громадсько-політичних текстах. Перекладач повинен бути ознайомлений із найбільш уживаними образами, крилатими виразами з Біблії, а також із цілою низкою термінів та понять, що стосуються діяльності церкви, тобто з тими поняттями, які отримали у сучасному громадсько-політичному лексиконі інший зміст, а не первинний.

Так, при введенні теми “Переклад біблеїзмів” доцільно пояснити студентам походження та еволюцію таких виразів, як *la traversée du désert* (важкі часи), *une brèbis ŷgarŷe* (вівця, яка помиляється), *boire le calice jusqu'a la lie* (випити чашу до дна), *un colosse aux pieds d'argile* (колос на глиняних ногах), *porter sa croix* (нести свій хрест), *nul n'est prophete dans son pays* (немає пророку у своїй країні), *dix commandements* (десять заповідей), *le bouc ŷmissaire* (офірний козел) тощо та опрацювати їх у різного роду перекладацьких вправах, де одним з обов'язкових моментів при розробці вправ, спрямованих на формування навичок адекватного перекладу фразеологізмів з другої та на другу іноземну мову, має бути врахований момент інтерференції, що виникає в навчанні перекладу з французької мови як другої іноземної на російську / українську.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Згідно з вищезазначеними фактами слід зробити висновок, що навчання фразеологізмів (як мовних одиниць та невід'ємних компонентів мовленнєвого відрізка) є продуктивним у плані розгляду їх семантичної структури, ступеня семантичної єдності компонентів та ступеня вмотивованості семантики. При цьому основними проблемами в роботі з фразеологічними матеріалами є їх розуміння та адекватний переклад. Відсутність спеціальних навчальних матеріалів із практики перекладу другої іноземної мови ставить перед нами цілі щодо розробки спеціальних творчих вправ для формування навичок адекватного перекладу фразеологізмів, використання та правильний переклад яких є ознакою дійсно високого рівня володіння другою іноземною мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 2005. – 250 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С.Ю. Ні-колаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода: (Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых) / В.Н. Комиссаров. – М.: ЧеРо, Юрайт, 2005. – 136 с.
4. Латышев Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания / Л.К. Латышев. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2007. — 150 с.
5. English-Russian Phraseological Dictionary / уклад. Кунін А.В] – М. : Russky Yazyk, 2006. – 950 с.

© Ю.Є. Давиденко, М.Ю. Онищенко, 2009

ПРОВІДНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Дроздова І.П., канд. пед. наук (Херсон)

У статті розглядаються провідні принципи навчання професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей засобами української мови.

Ключові слова: модульне навчання, принципи модульного навчання, загальнодидактичні і специфічні принципи, методичні принципи.

Дроздова И.П. Ведущие принципы обучения профессиональной речи студентов нефилологических специальностей средствами украинского языка. В статье рассматриваются ведущие принципы обучения профессиональной речи студентов нефилологических специальностей посредством украинского языка.

Ключевые слова: модульное обучение, принципы модульного обучения, общедидактические и специфические принципы, методические принципы.

Drozdova I.P. Chief Principles of Training Professional Language for Non-philological Students Through Ukrainian Language. Chief principles of teaching professional language for the students of non-philological specialities have been considered in the article.

Key words: modular teaching, modular teaching principles, general didactic and specific principles, methodological principles

Студенти як майбутні фахівці під час навчання у вищій школі здобувають знання, вміння та навички самостійності. Відбувається процес формування психологічної, теоретичної та практичної готовності до інтелектуально-творчої і самостійної діяльності, зокрема професійної. У методиці навчання мови принципи, за якими здобуваються знання, характеризують як “основні, вихідні положення теорії і практики навчання [5: 105]”.

Мета нашої статті – визначити провідні принципи навчання професійного мовлення студентів вищої школи нефілологічних спеціальностей засобами української мови.

У педагогіці вищої школи у різні часи висувалися найрізноманітніші принципи, серед яких:

– забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності студентів (І. Кобиляцький);

– професійної спрямованості (А. Барабанщиков);

– професійної мобільності (Ю. Кисельов, Б. Лисицин та ін.);

– проблемності (Т. Кудрявцев);

– емоційності та мажорності всього процесу навчання (Р. Нізамов, Ф. Науменко);

– урахування вікових, соціально-етичних та індивідуальних особливостей студентів (І. Кобиляцький, М. Дьяченко, Л. Кандилович) [4: 110-111].

Принципи навчання – це вихідні положення, що визначають різні аспекти навчання: зміст, методи, засоби та форми. “Виділяють загальнодидактичні, на яких базуються цільовий, змістовий, діяльнісний та результативний компоненти освіти; лінгводидактичні – основні положення функціонально-технологічної організації мови, що мають у своїй основі загальнодидактичні принципи, та власне методичні, що впливають із специфіки навчального предмета” [5: 105].

Зокрема, методичні принципи розглядаються в контексті таких позицій:

– загальнодидактичні принципи, які лежать в основі навчально-пізнавальної діяльності студентів;

– визначення спеціальних принципів шляхом аналізу можливості “грамотного” переносу наукових винаходів й прикладних досліджень у процесі навчання;

– розгляд принципів, що забезпечують створення інформаційного професійного середовища утворювальної технології, що, крім здобуття знань і формування вмінь у колі проблем професійного мовлення, дозволяє цілеспрямовано формувати особистісно-мовні риси, які забезпечують культурний потенціал кожного студента, здатність породжувати новий інформаційний зміст, а також уміння і коректні рішення в умовах ділового спілкування [1: 52].

Провідними серед інших сучасних принципів навчання для формування і розвитку професійного українськомовного мовлення є принципи *модульного навчання*.

Принципи модульного навчання виконують функцію побудови педагогічної системи і відбивають дидактичні закономірності педагогічного процесу у сучасних умовах і за вимогами Болонського процесу.

Модульне навчання базується на *загальнодидактичних (науковості, системності й послідовності, доступності й дохідливості викладання, міцності знань, умінь та навичок)* і *специфічних принципах* в умовах модульної технології (*модульності, індивідуалізації, диференціації, орієнтації на майбутню професію, оптимальності, випереджаючого навчання*) [2: 14].

Модульне навчання також реалізує на практиці такі принципи, як *принципи зворотного зв'язку* – забезпечення оперативного контролю і самоконтролю; *завершеності навчання* – забезпечення умов для оволодіння кожним навчальним елементом на заданому рівні; *гнучке управління навчальною діяльністю* студентів; *застосування традиційних й інноваційних форм, методів, засобів, прийомів і технології навчання*.

Ураховавши вимоги сучасності, інноваційні процеси в освіті у зв'язку з Болонським процесом у вищій школі, наукові надбання і досвід попередніх науковців та потреби методики формування і розвитку професійного мовлення, проаналізувавши попередні класифікації принципів навчання, зазначимо власне комунікативні принципи навчання української мови для розвитку професійного мовлення студентів нефілологічного профілю вищої школи. Побудування комунікативного навчання на когнітивній основі базується на *методичних принципах*, що відбивають загальні й істотні положення у викладанні предметів “Ділова українська мова”, “Українська мова (за професійним спілкуванням)” та “Українська мова (за професійним спрямуванням)” у вищих нефілологічних навчальних закладах України:

– принцип *комунікативності* є провідним методичним принципом, що сприяє успішному досягненню головної мети навчання української мови у вищій школі – розвитку професійного мовлення студентів із метою формування професійно-орієнтованої мовної особистості фахівця відповідно до сучасних вимог суспільства і кон'юнктури ринку праці;

– принцип *ситуативності* спр явований на те, що б мовленнєві дії студентів реалізувати в професійно важливі ситуації; в умовах навчального процесу ситуація, яка породжує бажані професійно-комунікативні дії, задається темою навчальної програми; предметом комунікативної діяльності є думки, висловлені в діалозі або монологі, що спр яймаються на слух, читаються або пишуться в межах певної теми і для досягнення професійно-орієнтованої комунікативної мети;

– принцип *переваги комунікативних дій над діями підготовчого характеру*; цей принцип указує на те, що якість знань і умінь, яка вимагається за навчальною програмою, реалізується лише в комунікативній діяльності, тому необхідно встановити тісний зв'язок між засвоєнням знань і формуванням умінь і їх застосуванням у професійно-орієнтованих комунікативних діях, підвищити питому вагу комунікативної діяльності за фахом і здійснити її перенос в особистий досвід студентів, надати комунікативний характер підготовчим діям опанування професії і здобуття відповідного професійного досвіду;

– принцип *єдності комплексного й диференційованого розвитку українськомовних умінь* (принцип відбиває тісний взаємозв'язок лексики, граматики, фонетики, орфографії (знань, закладених ще в загальноосвітній школі), з одного боку, аудіювання, говоріння, читання, письма за фахом – з іншого, а також особливості кожного аспекту мови й виду мовленнєвої діяльності; це, у першу чергу, позначає, що при використанні різних видів мовленнєвої діяльності й аспектів мови відбувається їхнє взаємне підкріплення; що не можна нехтувати жодним із видів мовленнєвої діяльності в процесі роботи над однією темою, оскільки це призвело б до зниження рівня володіння українською мовою за професійним спрямуванням;

– принцип *домінуючої ролі вправ* “передбачає таку організацію навчальної діяльності учнів, за якої можуть бути успішно сформовані навички й уміння [3: 52]” професійного мовлення студентів; принцип реалізується в навчальному процесі шляхом виконання студентами різноманітних вправ, що спонукають їх до здійснення професійно-орієнтованих мовленнєвих дій, в основі яких є відповідні мовленнєво-розумові операції; формування, розвиток і вдосконалення професійно-орієнтованих навичок і умінь відбувається завдяки функціонуванню комунікативних операцій у процесі виконання вправ;

– принцип *текстовідповідності* (ми сформулювали цей принцип, оскільки вважаємо, що навчання української мови з метою розвитку професійного мовлення має відбуватися на основі професійно-

орієнтованих текстів) передбачає міждисциплінарний зв'язок між предметами за фахом студента і курсом української мови, який передбачає навчання студентів з опорою на фахові матеріали й тексти;

– принцип *наочності* вимагає створення відповідних умов для чуттєвого сприймання навколишнього середовища і фахового оточення, що не забезпечується реальними діями або професійними умовами; слухова наочність виключно важлива для формування мовленнєвих механізмів; оскільки мовлення перш за все фіксується слухом і невід'ємно пов'язане з зоровою наочністю, то для розвитку професійного мовлення необхідно застосовувати ці два види наочності у комплексі, як у вигляді малюнків, макетів, схем тощо, так і ролевих і ділових ігор, диспутів, театральних проєктів, професійних тренінгів тощо;

– принцип *науковості* – дидактичний принцип, що впливає з закономірного зв'язку між змістом науки й навчального предмета; у вищій школі цей принцип означає, що предмет має викладатися на підставі перевірених і достовірних наукових даних, які відповідають сучасному розвитку науки й суспільства, тобто “навчальний процес має проходити з урахуванням даних сучасної науки про особливості спілкування за допомогою мови, про закономірності розпізнавання та породження мовлення, мовних контактів” [3: 50];

– принцип *системності й послідовності* передбачає ґрунтовність викладання системи знань, умінь і навичок у логічному взаємозв'язку, що потребує творчого підходу до навчання, вибору найраціональнішої системи й послідовності навчання за модульною системою з урахуванням майбутнього фаху студентів нефілологічного профілю.

– принцип *міцності мовних знань, мовленнєвих умінь та навичок*, набутих у процесі навчання, передбачає їх відтворення й застосування у майбутній професійній діяльності фахівця;

– принцип *модульності* вимагає розподілу і структурування навчального матеріалу з дисципліни (у нашому випадку української мови для формування професійного мовлення студентів нефілологічного профілю), контроль та діагностування знань і умінь від рівня засвоєння та індивідуальних здібностей студентів;

– принцип *індивідуалізації* є важливим принципом педагогіки, що ґрунтується на індивідуальному підході в навчанні, ураховує рівень шкільної мовної підготовки, індивідуально-психологічні здібності й якості, індивідуальне виконання завдань, проведення консультацій та активізацію розумової діяльності кожного студента;

– принцип *диференціації* сприяє створенню умов для усебічного розвитку мовної особистості студента з урахуванням її задатків, можливостей та інтересів, фаху, що передбачає доцільний вибір змісту, методів і форм навчання;

– принцип *орієнтації на майбутню професію студентів* полягає в оволодінні знаннями, вміннями та навичками професійно зорієнтованими на майбутню професію та можливістю трансформації з поступовою зміною згідно з вимогами суспільства до спеціалістів відповідних професій;

– принцип *оптимальності* дозволяє створити умови для реалізації як загальнодидактичних, так і специфічних принципів, із яких визначається найсприятливіший, найдоречніший у конкретній навчальній ситуації для досягнення максимально ефективного навчального результату;

– принцип *випереджаючого навчання* передбачає опанування науковою і культурною спадщиною не лише всіх попередніх поколінь, а й у формуванні свідомості й світогляду згідно з новітніми потребами до фахівців та вимогами суспільства й сучасного ринку праці.

Усі принципи, як дидактичні й методичні, так і власне професійно-орієнтовані на розвиток професійного мовлення студентів тісно взаємопов'язані, кожний із них зокрема доповнює інший, тому вони ще й взаємозалежні. Зазначені принципи методики розвитку професійного мовлення “можна зазначити як правила організації штучного мовленнєвого середовища, що дозволяють передбачити розвиваючий потенціал (розвивальні можливості) певного мовленнєвого середовища [6: 28]”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О. А. Абдуллина // Высш. образование в России. – 1993. – № 3. – С. 52–54.
2. Кайдалова Л.Г., Мнушко З.М. Модульна технологія навчання: навч.-метод. посіб.: [для викладачів і студентів вищ. навч. закладів] / Л.Г.Кайдалова, З.М. Мнушко. – Харків: Вид-во НФАУ: Золот. сторінки. – 2002. – 86 с.

3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / під кер. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
4. Педагогіка вищої школи : навч. по іб.с / З.Н. Кур'янд, Р. І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. – 3-є вид., пер р.б.о і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
5. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посібник / за ред. М. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
6. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1964. – 255 с.

© І.П. Дроздова, 2009

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ІСПАНСЬКОЇ)

Заєць О.С., Плющай О.О. (Дніпропетровськ)

У статті розглядаються проблеми формування іншомовної фонетичної компетенції при навчанні іспанської мови як другої іноземної. Аналізуються традиційний та комунікативний методи навчання іспаномовної вимови, ефективність їх застосування при навчанні другої іноземної мови.

Ключові слова: комунікативний метод навчання, фонетичні навички, навчання другої іноземної мови.

Заєць О.С., Плющай О.О. Методы формирования фонетической компетенции при обучении второму иностранному языку (испанскому). В статье рассматриваются проблемы формирования иноязычной фонетической компетенции при обучении испанскому языку как второму иностранному. Анализируются традиционный и коммуникативный методы обучения иноязычному произношению, эффективность их применения при обучении второму иностранному языку.

Ключевые слова: коммуникативный метод обучения, фонетические навыки, обучение второму иностранному языку.

Zayets O.S., Plyushchay O.O. Phonetic Competence Formation Methods in Teaching the Second Foreign Languages (Spanish). The article studies foreign phonetic competence formation problems in teaching Spanish as a second foreign language. The traditional and communicative methods of teaching foreign pronunciation, their practical efficiency in teaching the second foreign language have been analyzed.

Key words: communicative method of teaching, phonetic skills, teaching the second foreign language.

Постановка проблеми та формування мети дослідження. Як відомо, успішність спілкування залежить від того, наскільки зрозуміло та виразно співрозмовники оформлюють своє мовлення. У навчанні іншомовного спілкування можливість розуміння пов'язана з адекватністю сприйняття фонетичної сторони мовлення, тому вдосконалення навчання іншомовної мовленнєвої діяльності багато в чому визначається успішністю формування вимовних основ цієї діяльності [6: 29].

У статті розглядається формування мовних фонетичних навичок у навчанні іспанської мови як другої іноземної. Проблема полягає в тому, що, вивчаючи другу іноземну мову (у нашому випадку іспанську), студент уже має сформовані фонетичні навички з першої мови (переважно англійської), що суттєво впливає на формування принципово нових мовних навичок.

Метою даної статті є аналіз існуючих підходів до навчання іншомовної вимови та визначення найбільш ефективних методів формування фонетичних навичок у навчанні іспанської мови як другої іноземної.

Актуальність дослідження обґрунтовується тим, що згідно з даними методичної літератури та результатами практики викладання значні зусилля, спрямовані на постановку іншомовної вимови на початковому етапі навчання, не приносять бажаного результату. Водночас порушення мовної норми ускладнює або робить узагалі неможливим іншомовне спілкування. Крім того, навчання іншим видам мовленнєвої діяльності практично неможливе без формування вимовних основ цієї діяльності. Тому необхідність удосконалення навчання вимови другої іноземної мови не викликає сумніву.

Аналіз останніх джерел, досліджень і публікацій. Відомо, що формування фонетичних навичок передбачає "перебудову" звичної артикуляції, формування фонематичного слуху, а також оволодіння технікою вимови іншомовних звуків у слові, словосполученні, реченні та в мовленнєвому потоці у процесі як говоріння, так і читання. Оволодіння іншомовною інтонацією передбачає формування аудитивних навичок сприйняття інтонаційного малюнку та його адекватне відтворення [4: 7]. Існують різні підходи до навчання іншомовної вимови. Найбільш уживаними є традиційний та комунікативний методи, кожний з яких має певні переваги, але й водночас окремі недоліки.

Представники традиційного методу навчання іншомовної вимови вважають, що навчання має відбуватися не як проста, недиференційована імітація, а як свідоме засвоєння вимовних дій та їх акустичних ефектів. Так, на думку С.І. Берштейна, зорове та дотикове стеження за вимовними рухами (артикуляцією) веде до виховання моторного відчуття, яке разом із запам'ятовуванням набуває важливого значення для засвоєння іншомовного мовлення (як, наприклад, "моторне відчуття рухів

пальців для гри на фортепіано”). При такому раціональному підході задача артикуляційного навчання полягає в навчанні студентів усвідомлювати вимовні дії, членувати цілісні артикуляції на їх складові елементи, синтезувати ці елементи у нові незвичні сполучення та у тренуванні вимовного апарату, що дозволить здійснювати засвоєні артикуляції автоматично [5: 271].

На думку Г.В. Рогової, Ф.М. Рабінович, Т.Е. Сахарової формування слухо-вимовної бази відбувається на початковому етапі, у подальшому вона повинна лише закріплюватися. Учені вважають, що становлення слухо-вимовних навичок включає ознайомлення зі звуками іноземної мови, тренування їх вимови та застосування набутих навичок в усному мовленні та в читанні вголос. В ознайомленні з іншомовними фонетичними явищами пояснення обов’язково має перемежовуватися з демонстрацією еталонів, які студенти чують від викладача або у фонозапису. Потім іде інтенсивне тренування вимови, що включає два типи вправ: активне слухання зразка та свідомі імітації [8: 68-69].

Прикладом вправ для активного слухання може бути таке:

- Викладач вимовляє по чергово іспанські та українські звуки. Почувши іспанський звук (наприклад, у словах зі звуком [ʃ]), студент повинен підняти руку або сигнальну картку. Вправи в активному слуханні виступають обов’язковою частиною вправ із розвитку слухо-вимовних навичок, вони готують підґрунтя для вправ в активному відтворенні.

Варто зазначити, що питома вага вправ у відтворенні має бути значною. Регулярне використання вправ зі свідомої імітації допомагають подолати міжмовну та внутрішньомовну інтерференцію.

Прикладами фонетичних вправ з імітації можуть виступати наступні:

- Прослухай та повтори (вправи на імітацію звуків/інтонаційної моделі).
- Прослухай, повтори, вивчи напам’ять (вправи на відтворення звуків/інтонаційної моделі).
- Прочитай слова/речення. Прочитай слова, в яких є звук [ʃ] (вправи на самостійну вимову звуків/інтонаційної моделі) і т.д.

Предметом вправ з імітації є, як ми бачимо, звуки та звукосполучення, які є частиною більших одиниць: від складу – через слово – до словосполучення, речення, тексту. Ми поділяємо думку тих учених, які вважають, що для свідомої імітації доцільно давати матеріал, що має цінність у змістовному відношенні: пісні, афоризми, вірші, прислів’я та приказки. Фонетична сторона такого матеріалу має бути ретельно відпрацьована, вивчати його напам’ять слід лише тоді, коли досягнута повільність вимови [2: 51]. В. Я. Довгаль та О.П. Петрашук наголошують на тому, що свідоме оволодіння іншомовними слухо-вимовними навичками запобігає їх швидкому руйнуванню [3: 18]. Тому доцільно ставити перед студентами проблемні завдання: сформулювати правило, знайти відмінності у вимові іншомовних та схожих звуків рідної мови, дібрати приклади слів із заданим звуком зі свого словникового запасу тощо.

Інший підхід до навчання іншомовної вимови – комунікативний – повністю заперечує традиційний метод навчання вимови. Так, В.В. Бужинський стверджує, що одноманітність аналітико-імітативних вправ, низький рівень мотивації призвели до втрати інтересу до вивчення іноземної мови, до деградації вже сформованих іншомовних фонетичних навичок [1: 43]. Комунікативність, за Є.І. Пассовим, полягає у подібності процесу навчання процесу комунікації. Точніше, комунікативний метод заснований на тому, що процес навчання виступає моделлю процесу комунікації [7: 25]. Відповідно до цього, навчання вимови з перших занять має проходити в умовах реального спілкування або якомога точніше імітувати ці умови. Тобто студенти повинні не готуватися до мовлення, як передбачено усними вступними курсами, а відразу починати спілкуватися, а вимова має не “додаватися” до мовлення, а бути його основою, нерозривно пов’язаною з іншими компонентами навчання іншомовного мовлення – лексичними та граматичними навичками [1: 43-44].

Не заперечуючи важливості акустичних та артикуляційних аспектів вимови, прибічники комунікативного підходу виділяють у навчанні вимови її смислотворчий, функціональний, а отже і соціальний аспекти. Адже, на думку В.В. Бужинського, сутність вимовної сторони мовлення полягає саме в соціальному аспекті, який може визначити комунікативно адекватну одиницю навчання вимови, її структуру та особливості функціонування. Дослідник пропонує вважати такою одиницею мовленнєву вимовну дію (МВД), що включає всі ознаки фонетичної системи – акустичні, артикуляційні та смислотворчі – із провідною роллю смислотворення [1: 44].

С.В. Павлова зазначає, що в організації навчання іншомовної вимови на комунікативній основі необхідно враховувати наступні закономірності: а) системний характер взаємозв’язку фонетичних

одиниць у реальному спілкуванні; б) провідну роль функціонального аспекту вимови; в) вплив комунікативного завдання на вимовне оформлення мовлення; г) необхідність забезпечення мовної готовності як пускового сигналу до початку говоріння; г) фоновий вплив вимовних операцій більш вищого рівня [6 : 3 1.] На нашу думку, вищезазначені закономірності дозволяють не тільки спроектувати відповідну комунікативну ситуацію, а й співвіднести фонетичні вправи з конкретною комунікативною задачею.

Наприклад, викладачу необхідно навчити учнів вимовляти іспанське питальне речення “¿Qui es esto?”, що передбачає наступні вимовні труднощі: артикуляція звуку [s], запобігання інтерференції артикуляції англійського звуку [t] (на основі вже сформованої фонетичної навички з першої іноземної мови), правильне ритміко-інтонаційне оформлення висловлювання. Використовуючи відповідну наочність, викладач може створити таку мовленнєву ситуацію: “Ми приїхали на екскурсію до Мадриду, нас цікавить все, що ми бачимо. Але, щоб гід нас зрозумів, ми повинні правильно та чітко ставити питання. Сьогодні ми навчимося ставити питання іспанською і дивлячись на ці малюнки, ви питатимете мене про те, що вас цікавить, а я буду вашим гідом і розповідатиму вам все, що знаю”. Створення подібної мовленнєвої ситуації у навчанні іншомовної вимови не лише сприяє активізації механізмів породження і сприйняття мовлення в контексті конкретної комунікативної задачі, а й значно підвищує рівень мотивації студентів до вивчення іноземної (іспанської) мови.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Ретельно проаналізувавши два вищерозглянутих методи навчання іншомовної вимови, ми можемо зробити висновок, що в навчанні іспанської мови як другої іноземної мови неможливо застосовувати окремо той чи інший метод. Ми вважаємо, що для формування фонетичних навичок другої іноземної мови (зокрема іспанської) необхідно поєднувати традиційний та комунікативний методи. Оскільки вимова – це складне явище, яке має акустичну, моторну, смислорозрізняючу та комунікативно ціннісну сторони, ми переконані в тому, що навчаючи іспанської вимови, викладач повинен враховувати всі аспекти в однаковій мірі. Традиційний метод, на нашу думку, спрямований на формування акустичних та моторних навичок вимови і майже не бере до уваги її комунікативну цінність, тому застосування чисто традиційного методу в навчанні іспанської мови ми вважаємо не стовідсотково ефективним.

Комунікативний метод, хоча і враховує смислорозрізняючу та комунікативно ціннісну сторони вимови, також не є універсальним у навчанні вимови другої іноземної мови. Як ми вже зазначали, студенти починають вивчати другу іноземну мову (іспанську) в уже сформованій фонетичній компетенції з першої іноземної мови, тому перед викладачем постають додаткові завдання, а саме: крім формування вимовних навичок іспанської мови та подолання негативного впливу міжмовної інтерференції з рідної мови, необхідно також не допустити впливу інтерференції з першої іноземної мови. Тобто викладач повинен переформувати артикуляційні та інтонаційні навички студентів таким чином, щоб “поставити” правильну іспанську вимову та не зашкодити вже набутій вимові першої іноземної мови. Тому, на наш погляд, у навчанні фонетики другої іноземної мови слід поєднувати раціональні прийоми традиційного та комунікативного методів. Доцільно з перших занять навчати вимови іспанської мови у конкретних мовленнєвих ситуаціях, демонструвати та тренувати нові звуки та інтонаційні моделі у певному контексті, адже в потоці мовлення всі звуки створюють єдину фонетичну картину, а поза певним контекстом вони перетворюються на пусті звуки. Традиційний метод слід застосовувати у відпрацюванні лише деяких іспанських звуків, таких, наприклад, як [s], [d], [j], [ŋ], з метою формування правильної артикуляції цих досить “специфічних” іспанських звуків. Але при цьому хочемо зазначити, що ми вважаємо доцільним та більш ефективним уперше демонструвати подібні звуки у конкретному контексті, потім відпрацювати артикуляційну та моторну сторону його вимови, і лише після цього закріпити навички вимови даного звуку знову ж таки у мовленнєвій ситуації, демонструючи таким чином функціональну та комунікативну цінність правильної вимови іспанських звуків та інтонаційних моделей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бужинский В.В. Работа над английским произношением на начальной ступени коммуникативного обучения иноязычному говорению // ИЯШ. – 1991. – № 4. – С. 43-45.

2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
3. Довгаль В.Я. Фонетичні вправи для навчання та контролю англійської вимови в середньому навчальному закладі / В.Я. Довгаль, О.П. Петрашук // Інозем. мови. – 1996. – № 4. – С. 18-21.
4. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько и др. – Минск: Вышейш. школа, 2001. – 518 с.
5. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. – М.: Рус. яз., 1991. – 360 с.
6. Павлова С.В. Обучение иноязычному произношению на коммуникативной основе / С.В. Павлова // ИЯШ. – 1990. – № 1. – С. 29-32.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

© О.С. Заєць, О.О. Плющай, 2009

НЕКОТОРЫЕ МОМЕНТЫ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ФОНЕТИКИ РУССКОГО И ТУРКМЕНСКОГО ЯЗЫКОВ

*Иванова Т.А., Винниченко С.Д. (Харьков),
Атаев Азамат (Туркменистан)*

В статье дается сопоставление некоторых аспектов фонетического строя русского и туркменского языков.

Ключевые слова: произношение, фонема, графема.

Иванова Т.А., Винниченко С.Д., Атаев А. Деякі моменти порівняльного аналізу фонетики російської та туркменської мов. У статті наводиться порівняння деяких аспектів фонетичного складу російської та туркменської мови.

Ключові слова: вимова, фонема, графема.

Ivanova T.A., Vinnichenko S.D., Atayev A. Some Aspects of the Comparison Analysis of Russian and Turkmen Phonetics. The comparison of some phonetic aspects of Russian and Turkmen languages has been given in this article.

Key words: pronunciation, phoneme, grapheme.

Овладение навыками правильного произношения – необходимое условие при изучении русского языка как иностранного. Поэтому основная задача обучения произношению состоит в формировании у студентов произносительных навыков (артикуляционных, интонационных), слуховых образов звуков и слов русского языка и на их базе – навыков распознавания слов, высказываний, в овладении правилами перехода от графического образа слова к его произношению [2: 128].

Процесс изучения русского языка как иностранного начинается с овладения его артикуляционной базой, с постановки произношения. Основная трудность при обучении иноязычному произношению состоит в том, что учащиеся воспринимают звучание чужой речи сквозь призму фонетической системы родного языка [1 : 7.] Цель обучения произношению – развитие и автоматизация слухопроизносительных навыков и фонематического слуха. Обучение иностранных студентов русскому языку, в частности фонетике, строится на следующих принципах: опора на системные свойства звукового строя русского языка; сочетание сознательности и имитативности в обучении произношению; комплексность работы над звуками, ударением и ритмикой слова и интонацией; учет особенностей звукового строя родного языка обучаемых (в данном случае туркменом).

Актуальность и новизна данного исследования состоит в том, что на сегодняшний день в Украине нет работ, посвященных сопоставлению фонетического строя русского и туркменского языков, в то время как это необходимо в связи с возрастающим числом студентов, которые приезжают получить высшее образование в нашей стране.

Туркменские студенты, приезжая в Украину, чаще всего без подготовительного факультета поступают на 1 курс вуза, где дается лишь короткий курс фонетики. Имея элементарное представление об основах русской фонетики, о системе частей речи и строе русского предложения и не имея навыков правильного русского произношения, туркменские студенты слабо владеют русской речью. Плохое произношение тормозит их общезыковое развитие.

С приобретением независимости в Туркменистане вводится вместо прежнего алфавита (кириллицы) новый алфавит (латиница). В нем насчитывается 30 букв (в отличие от русского, где 33 буквы).

Буквы каждого языка (в том числе и туркменского) служат в первую очередь для передачи своих, присущих только этому языку звуков. Например: звук [с] в русском и туркменском словах *сын* и *сы:н* (туркменские слова здесь и далее будут даваться в русской транслитерации) “наблюдать”.

С помощью букв передаются далеко не все звуки языка. Ни русский, ни туркменский алфавит не передает всех звуков, имеющих в этих языках. Одна буква может служить для передачи (в зависимости от занимаемого ею места в слове) двух звуков, или, наоборот, один и тот же звук может обозначаться на письме несколькими буквами. Возьмем, к примеру, буквы *я, е, ю, ё*. В русском алфавите каждая из этих букв в начале слова или после гласных звуков, знаков *ъ, ь* в середине и на

конец слова употребляется для обозначения двух звуков: *я*–[й+а], *е*–[й+э], *ю*–[й+у], *ё*–[й+о]; например: *яма* [йама], *Юра* [Йура], *ем* [йэм], *ёлка* [йолка]. Такую же роль выполняют буквы *я, е, ю, ё* и в туркменском языке в начале слова или слога, употребляясь вместо йота (й) и соответствующих гласных звуков [а, э, у, о], например: *я:з* “весна”, *а:я* “ладонь”, *ер* “земля”, *эер* “седло”, *ю:рт* “страна”, *оюн* “игра”, *ё:к* “нет” [3: 189]. Но буквы *я, е, ю, ё* в русском языке нередко выполняют и другую роль: при употреблении после согласных обозначают мягкость предыдущего согласного. Подобное их употребление не находит своего соответствия в туркменском языке. Следовательно, с точки зрения русского языка совершенно недопустимо принять буквы *я, е, ю, ё* после согласных за *й* и соответствующие гласные звуки как [йа], [йэ], [йу], [йо].

Имеются также такие буквы (*ь, ъ*), которые никакого звука не обозначают, то есть они являются беззвучными, немymi, но в то же время служат для определённой цели: мягкий знак (*ь*) показывает мягкость предыдущего согласного, а иногда выполняет и роль разделительного знака: твёрдый знак (*ъ*) выполняет роль разделителя, то есть указывает, что предшествующий знаку звук от следующего гласного произносится раздельно. В туркменском языке эти буквы отсутствуют [3: 194].

Буква *ц* русского языка обозначает сложный звуковой комплекс, присущий русскому языку, в некотором отношении напоминающий *тс*. Для правильного произношения звука [ц] нужно произносить *тс* так быстро, чтобы этот звуковой комплекс осознался в конечном счёте как неразложимый единый звук. В туркменском языке *ц* произносится как *с*, например: *цирк* “цирк”, *цемент* “цемент”.

Звуков по количеству в каждом языке значительно больше, чем букв, так как не все звуки изображаются буквами. Например, произношение [и] в следующих туркменских словах: *би:з* “шило”, *биз* “мы”. В первом слове *и* произносится долго, примерно в два раза длиннее, чем [и] во втором слоге, где [и] произносится с нормальной краткостью. Таким образом, здесь мы имеем два звука [и], но, несмотря на это, все эти звуки графически изображены одной буквой [и].

Каждый смысловозначительный звук называется фонемой, но не все звуки могут быть фонемами. Фонематичность или нефонематичность гласных проверяется в одинаковом окружении согласных, а согласных – в одинаковом окружении гласных. Смысловозначительную роль фонем можно наглядно увидеть, если сопоставить, например, с одной стороны, слова *стул* и *стол* русского языка, с другой стороны, слова *тил’* ‘лопата’ и *тил* “слон” туркменского языка. Каждое слово первой пары состоит из четырёх звуков, каждое слово второй пары – из трёх. В первой паре слово отличается звуками [у] и [о], во второй паре – долготой и краткостью звука [и]. Следовательно, [у] и [о] в приведенных выше русских словах выступили как две равные фонемы, в туркменских же словах долгое [и] – одна фонема, краткое [и] – другая, так как при долгом произношении гласного [и] слово имеет одно значение, при кратком – другое.

Другой пример: произношение русских слов *шест* и *шесть* различается тем, что в первом слове [т] произносится твердо, а во втором слове при произношении [ть], кроме его основного произношения, средняя часть языка поднимается еще больше вверх к нёбу, и тем самым образуется в отличие от твёрдого [т] мягкий согласный звук [ть], который меняет смысловое значение слова, т. е. в русском языке твёрдый звук [т] – одна фонема, мягкий звук [ть] – другая, так как именно твёрдостью или мягкостью звука [т] слова эти отличаются друг от друга по значению.

В русском языке для обозначения гласных фонем употребляются 10 букв: шесть букв, обозначающих отдельные звуки – [а, о, у, и, ы, э], и четыре графемы – *я, е, ю, ё*. В туркменском же языке для обозначения гласных фонем имеются 9 букв (в том числе 4 графемы). Долгота гласных туркменского языка в современной орфографии ничем не отмечается, только определяется по контексту. Долгие гласные туркменского языка являются самостоятельными фонемами, ибо они играют в слове смысловозначительную роль: в большинстве случаев, при кратком произношении гласного, слово будет иметь одно значение, а при долгом произношении – другое, например: *ат* “конь”, *а:т* “имя”, *от* “травя”, *о:т* “огонь” и т. д. Безударная долгота гласных примерно такая же, что и ударных гласных русского языка, но речевой орган при произношении напрягается в меньшей степени.

Гласные [а, о, у, ы] туркменского языка по сравнению с гласными русского языка имеют более заднюю артикуляцию. Это явно ощущается при сочетании [а, о, у, ы] с согласными [к, г], например: *говы* “хороший”, *гоюн* “баран”. С гласными *а, о, у, ы* в туркменском языке могут быть употреблены только глубокозадняязычные варианты фонем *к, г*, которые отсутствуют в русском языке, например:

ка:ка

“папа”, “отец”, *гуш* “птица”, *гум* “песок”, *ок* “стрела”, *у:лы* “сон” (ср. с русскими словами *как*, *конь*, *куры*). С гласными [и, э, , γ, θ] могут быть употреблены средненёбные (в русском языке задненёбные) варианты [к, з], например: *ики* “два”, *гит* “уходи!”, *гел* “приходи!”, *ким* “кто?” и т. д. [З: 190] Как видно, даже артикуляция соседних согласных (особенно к, з) в туркменском языке зависит от имеющегося в слове гласного. В силу этого туркменские гласные (в смысле “смягчения” и “отвердения”) влияют как на предыдущий, так и на последующий согласный, а в русском языке гласные в подавляющем большинстве случаев влияют лишь на предшествующий согласный, за исключением [ж, ш, щ, ц, ч].

Таким образом, сопоставление фонетического строя двух языков дает основание утверждать, что при определенных совпадениях туркменский язык имеет свои особенности. Все это должно учитываться и может быть использовано на занятиях при обучении туркменских студентов русскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению: (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучение произношению. – М., 1985. – С. 5-61.
2. Иванова Т.А., Акперова О.Н. Овладение особенностями русской артикуляции иностранными студентами // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Тези XII Міжнар. наук.-практ. конф. 5-6 червня 2008 року. – Харків: ХОГО „НЕТ ЕкоПерспектива”, 2008. – С. 128.
3. Тур менский язык: учебник для рус. групп вузов ТССР / Коллектив авторов. – Ашхабад: Туркменское изд-во, 1970. – Ч.1. – 351 с.

© Т.А. Иванова, С.Д. Винниченко, А. Атаев, 2009

**ФОЛЬКЛОРНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ
В ЗЕРКАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:
НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ
В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

*Ильина Л.Э., канд. филол. наук, Чуйкова А.П. (Харьков)
Сяо Ле (Китай)*

В статье речь идет о необходимости изучения и трудностях восприятия и понимания произведений фольклора в иностранной аудитории. Обращается внимание на то, что работа с фольклорными произведениями должна носить сопоставительно-лингвострановедческий характер. Показана связь фольклорных текстов с произведениями современных русских писателей.

Ключевые слова: фольклорные произведения, диалог культур, фоновые знания, постмодернизм.

Льїна Л.Є., Чуйкова Г.П., Сяо Ле. Фольклорні твори у дзеркалі сучасної літератури: необхідність вивчення в іноземній аудиторії. У статті йдеться про необхідність вивчення і труднощі сприйняття та розуміння фольклорних творів в іноземній аудиторії. Звертається увага на те, що робота з фольклорними творами повинна носити зіставно-лінгвокраїнознавчий характер. Показано зв'язок фольклорних текстів із творами сучасних російських письменників.

Ключові слова: фольклорні твори, діалог культур, фонові знання, постмодернізм.

Il'ina L.E., Chuikova A.P., Xiao Le. Folklore Works in the Mirror of Modern Literature: the Necessity of Learning for Foreign Students (in the Foreign Audience). The necessity of learning and the difficulties of comprehension and understanding of the folklore works for foreign students are examined in the article. Folklore works of literature should have a comparative character and the character of linguistic area studies. The connection between folklore texts and modern Russian writers' works is displayed.

Key words: folklore literary works, dialogue of cultures, background knowledge, postmodernism.

Язык представляет собой не только систему знаков, но и сложившуюся форму культуры народа. В языке отразился и сохранился многовековой опыт народа, история культурной жизни нации, ее мечты и чаяния. Благодаря я этому язык – уникальное средство сохранения национальной идентичности, самая главная историко-культурная ценность.

С этой точки зрения наиболее ценны и познавательны фольклорные произведения, интерес к которым в последнее время растет. Сказки, легенды, былины, пословицы являются уникальным материалом для лингвостилистического и лингвострановедческого анализа. Кроме того, в фольклоре нашли отражение многие константы концептуальной сферы народной культуры. Описание концептосферы русского языка невозможно без обращения к русскому народному творчеству, поскольку именно в этом лингвокультурном пространстве можно выявить источники и пути становления ментальных характеристик народа.

Фольклорные произведения вызывают определенные трудности рецепции именно в силу своей национально-культурной специфики, часто недоступной пониманию иностранцев без системной, поэтапной и целенаправленной работы.

В методическом плане тексты сказок являются идеальным средством формирования коммуникативной, страноведческой, лингвокультурно-логической компетенций, поскольку в них реализованы основные культурные коды народа.

Работа с текстом фольклорных произведений должна носить сопоставительно-лингвострановедческий характер. В связи с этим весьма значимым представляется анализ номинативных единиц – национально-культурных компонентов текста, который подготавливает рецепцию. Уникальность фольклорного материала заключается в соединении как лингвистических (грамматических, стилистических), так и страноведческих явлений (обычай, традиции, культура народа).

Известно, что фольклорные произведения наиболее трудны для перевода именно в силу своей национальной культурной специфики. Поэтому знание фольклорных образов, традиционных элементов русских сказок (зачин, присказка, время и место событий и др.), понимание смысла

произведения даст возможность глубже узнать культурные традиции народа, язык которого изучается иностранными студентами, сравнить систему образов, сюжеты сказок разных народов, языковые средства, оформляющие их. В этом и проявляется “диалог культур”.

В иностранной аудитории живой интерес вызывают фольклорные произведения, где срабатывает “эффект узнавания”: знакомая тематика, сходные сюжеты и образы. Безусловно, сказки каждого народа имеют ярко выраженный национальный характер, что, в частности, проявляется в языке, в изображаемом укладе жизни, в бытовых подробностях и др. Но различие культур не мешает, например, китайским студентам в процессе знакомства с русским фольклором самим прийти к выводу о наличии в обеих культурах бытовых, волшебных сказок и сказок о животных, а также понять, что в русских сказках, как и в китайских, высмеиваются общечеловеческие пороки: лень, жадность, упрямство, глупость, стремление к власти и богатству любой ценой и воспеваются такие качества, как трудолюбие, доброта, справедливость, храбрость и т.д.

Практика работы с китайскими студентами показывает, что сопоставительный анализ сказок двух народов позволяет судить не только о сходном, но и о том, что традиционно воспринимается не одинаково представителями разных культур. Возьмем, к примеру, отношение к вере в чудо. В русских сказках, будь то образ Емели или Ивана-дурака, на поверку герои оказываются носителями таких качеств, как добродушие, правдивость, смекалка, хитрость и в то же время бесхитрость, что делает эти образы скорее привлекательными, чем отрицательными. В китайских же сказках открыто смеются над теми, кто верит в возможность получения чего-либо даром, без труда и усилий. Сама вера в чудо делает героя смешным. Так, трудолюбивый крестьянин из китайской сказки “Ждать зайца у дерева” в ожидании чудо-зайца, который будет бежать и в спешке сломает шею о единственное дерево, растущее на поле крестьянина, превращается в лентяя-мечтателя. Если русский народ искренне верил в чудо, то и придумывал волшебную палочку, скатерть-самобранку, ковер-самолет... В китайской же культуре, хотя само чудо и не отрицалось, но оно не воспринималось однозначно положительно. Например, в сказке о монетном дереве волшебство является своеобразным индикатором наличия лени и человеческой жадности. С чудо-дерева сначала сыпятся медные монеты, потом серебряные и, наконец, золотые. Но если человек ленится и надеется только на монетное дерево, оно засыпет его монетами, и он навсегда останется под этим деревом.

Изучение произведений фольклора необходимо и весьма познавательно во многих отношениях, поскольку они многофункциональны и многоплановы как в лингвистическом аспекте, так и в аспекте сопоставления. Знакомство с фольклором позволяет проникнуть в тайны национального характера, а также провести параллели с другой культурой и другой ментальностью.

Фольклорные произведения интересны также с точки зрения их связи с современной литературой. Многие образы, темы и сюжеты находят отражение в произведениях писателей конца XX начала XXI веков. Обращение к фольклору, к народным традициям воспринимается читателем как попытка осознать сущность процессов, происходящих в современном обществе и во внутреннем мире самого человека. Если иностранные учащиеся не знакомы с фольклорными произведениями, им будет крайне сложно понять, о чем идет речь в том или ином произведении.

Связь современных произведений с фольклорными традициями особенно ярко проявляется в рассказах Т.Н. Толстой – представительницы постмодернизма.

Многие критики (М. Липовецкий, А. Генис и др.), выделяя одну из основных черт поэтики Т.Н. Толстой, говорят о демонстративной сказочности ее прозы. Эта особенность стиля Т.Н. Толстой рельефно проявляется в ее рассказах о детстве: “На золотом крыльце сидели ...”, “Любишь – не любишь”, “Свидание с птицей”, где мир воспринимается ребенком как дивная страна чудес. Это мир, где “пахнет теплом, светом, домашним вечером”, “мир и покой в кругу света на белой скатерти” (“Свидание с птицей”). Мир детства – это сказочный сад: “Вначале был сад. Детство было садом. Без конца и без края” (“На золотом крыльце сидели ...”). Это мир прозрачный и хрупкий как стекло. И как в калейдоскопе он то складывается в разноцветные картинки, то, разбиваясь, разлетается на мелкие осколки.

В рассказах Т.Н. Толстой лицо сказки – это лицо жизни. А в сказках – не только таинственная Курочка Ряба и добрая фея, но и трагический Колобок, и дикие гуси-лебеди, и бессмертный Кощей. В детстве – первые страхи и по-детски искренняя вера в то, что “жизнь вечна. Умирают только птицы” (“На золотом крыльце сидели ...”). Но “жизнь все торопливее меняла стекла в волшебном фонаре. Мы с помощью мамы проникали в зеркальные закоулки взрослого ателье” (“На золотом крыльце сидели

...»). А каков он – мир взрослых? “Кто ты, дядя Паша? ... Халиф на час, заколдованный принц, звездный юноша”. (“На золотом крыльце сидели ...”). Добрый, несчастный сосед дядя Паша, “муж страшной женщины”, предстает в глазах детей хранителем сокровищ Алладина, а его жена Вероника – “Царица! Это самая жадная женщина на свете!

Наливают ей заморские вина,
Заедает она пряником печатным,
Вокруг ее стоит грозная стража ...

(“На золотом крыльце сидели ...”)

Но страх вызывает не столько грозная стража, сколько сама красавица Вероника, когда, выйдя из сарая с красными руками, с улыбкой скажет: “Теленочка зарезала ...

На плечах топорики держат ...

А-а-а! Прочь отсюда, бегом, кошмар, ужас – холодный смрад – сарай, сырость, смерть ...” (“На золотом крыльце сидели ...”).

Следует отметить, что мотив смерти генетически заложен в самой “памяти жанра” сказки. Но с древнейших обрядов перехода, через фольклорные “тексты”, религиозные ритуалы и др. сохранилась и общая модель умирания и возрождения, т.е. временной смерти. И если сказочные метаморфозы происходят с помощью волшебной палочки, заклинаний, живой и мертвой воды и т.п., то в постмодернистских произведениях сам ребенок традиционно воплощает бесконечность обновления жизни.

Мотив смерти, разрушающий гармонию детского мира, звучит и в рассказе “Свидание с птицей”, где даже заколдованная красавица Тамила не может помочь мальчику Пете спасти дедушку от птицы Сирин, ночной птицы смерти: “... Может быть, она знает какое-нибудь снадобье, петушиное слово против птицы Сирин? Но Тамила печально качает головой: нет; было, но все ошалось там, на стеклянной горе. Дала бы она дедушке охранное кольцо с жабой – да ведь сама тут же рассыплется черным порошком ...”.

Как мы видим, сказка в рассказах Т.Н. Толстой не уменьшает драматизма, а органично вплетаясь в произведение, делает его язык более выразительным. Причем особое место в них отводится языковым играм. В рассказе “Любишь – не любишь” в сказочно игровое поле включены знаки “высокой классики”. Автор не только погружает героев в мир народных и пушкинских сказок, но и легко вводит в этот мир классиков русской литературы. Так, детские впечатления от посещения “барахолки” передаются как мелькающие “... изумительные клеёнчатые картины: Лермонтов на сером волке умыкает обалдевшую красавицу; он же в кафтане целится из-за кустов в лебедей с золотыми коронами; он же что-то выделывает с конем ... но папа тащит меня дальше ...”.

Но если дети воспринимают жизнь как сказку, то взрослые создают сказки жизни от безысходности и беспросветности этой жизни и погружаются в созданный ими мир, мифологизируя его и предлагая себе и другим поверить в его существование (“Факир”, “Соня”, “Петерс” и др.). Создавая свой зыбкий сказочный мир, герои Т.Н. Толстой видят в нем единственно возможный способ выжить, спастись от одиночества, от власти бытовой неустроенности в мире грез и снов.

Погружение в мир сказки характерно и для героев произведений В. Пьецуха. Так, в духе “иронического авангарда” в рассказе “Русская мечта” автор отсылает читателя к истории сказочного Емели, перенесенного в реальность конца XX века. Герой рассказа “вольный скотник” Кукушанский “читает ... все, от сказок до монографии, но почему-то отдаёт предпочтение именно сказкам народов мира”, приобретение которых стоило того, чтобы всю зиму ходить, закутавшись в ватное одеяло. Исследуя русский национальный характер средствами художественного слова, писатель иронизирует над “утонченным интеллигентом” Кукушанским, мечтающим о “лежательно-летательном аппарате” – диване, который по его велению мог бы двигаться “потихоньку к двери, а там на крылечко, а там на двор”.

Сказочность – типичный прием постмодернистской иронии многих современных авторов. Культурная рефлексия и, в частности, обращение к фольклорным текстам – одна из особенностей творческой переработки и переосмысления культуры прошлых веков. Фольклорные произведения имеют вневременной характер, огромную силу воздействия на читателя, т.к. в них заключен код народной ментальности.

Практика работы с иностранными учащимися показывает, что изучение произведений фольклора формирует фоновые лингвокультурологические знания и навыки лингвостилистического анализа и интерпретации художественного текста. Вместе с тем, языковая доступность произведений представителей так называемой “нетрадиционной” литературы таит в себе “подводные камни” смыслового характера, поэтому следует отчетливо представлять сложность отбора как фольклорных произведений, так и произведений современных авторов, презентуемых в иностранной аудитории. Трудность восприятия и понимания художественных текстов требует системного и поэтапного подхода в течение всего периода обучения иностранцев в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики / В.Г. Костомаров. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
2. Липовецкий М.Н. Русский постмодернизм: (Очерки исторической поэтики) / М.Н. Липовецкий. – Екатеринбург, УрГПУ, 1997. – 317 с.
3. Овчинникова Л.В. Русская литературная сказка XX в / Л.В. Овчинникова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 311 с.
4. Пьецух В.А. Я и прочее: Циклы; Рассказы; Повести; Роман / В.А. Пьецух. – М.: Худож. лит., 1990. – 335 с.
5. Толстая Т.Н. Не кысь / Т.Н. Толстая. – М.: Изд-во ЭКСМО, 2005. – 608 с.

© Л.Э. Ильина, А.П. Чуйкова, Сяо Ле, 2009

ТИПОЛОГІЯ АНГЛОМОВНИХ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО ХАРАКТЕРУ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ З УРАХУВАННЯМ СТУПЕНЯ ЇХ ПЕРЕКЛАДНОЇ ВІДПОВІДНОСТІ

Ковальчук Н.М., канд. пед. наук, Рыбка Г.В. (Харків)

На основі проведеного аналізу англomовного тексту автори пропонують типологію лексичних одиниць у галузі методики навчання читання з метою подальшого дослідження особливостей їх перекладу українською мовою.

Ключові слова: лексична одиниця, типологія, повний відповідник, частковий відповідник, лакуна.

Ковальчук Н.Н., Рыбка А.В.. Типология англоязычных лексических единиц терминологического характера в области методики обучения чтению с учетом степени их переводной эквивалентности. На основе проведенного анализа англоязычного текста авторы предлагают типологию лексических единиц в области методики обучения чтению с целью дальнейшего исследования особенностей их перевода на украинский язык.

Ключевые слова: лексическая единица, типология, полный эквивалент, частичный эквивалент, лакуна.

Kovalchuk N. M., Rybka H.V. A Typology of the English Terminological Lexical Units in Teaching Reading, Based upon the Degree of Their Translation Equivalence. Basing upon the results of an English text analysis, the author suggests a typology of the language units in the field of teaching reading to further research the peculiarities of their Ukrainian equivalents.

Key words: language unit, typology, absolute equivalent, partial equivalent, lacuna.

Усебічна співпраця фахівців на міжнародному рівні та обмін досвідом і новітніми методичними розробками у сфері освіти вимагає якісного перекладу англomовної наукової літератури українською мовою, зокрема у галузі методики навчання читання. Недостатній ступінь досліджуваності проблеми перекладної відповідності терміносистем англійської та української мов у даній галузі і зумовили **актуальність** нашої роботи [1; 3; 4; 5].

Об'єктом нашого дослідження є перекладна відповідність лексичних одиниць (ЛО) термінологічного характеру в англomовних текстах у галузі методики навчання читання при перекладі українською мовою, а **предметом** є співвідношення різних типів таких ЛО.

Метою дослідження було встановлення найбільш частотних типів англomовних ЛО у галузі методики навчання читання з урахуванням ступеня їх перекладної відповідності для їх подальшого аналізу.

Для досягнення визначеної мети була вирішена **низка завдань**: вибір матеріалу дослідження, вибірка масиву англomовних ЛО термінологічного характеру та їх аналіз, формулювання висновків.

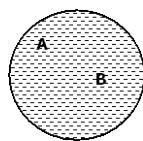
Методи дослідження включали аналіз ЛО в англomовних текстах з урахуванням ступеня їх перекладної відповідності та подальшого розподілу на групи.

Матеріалом дослідження слугували 370 ЛО термінологічного характеру у галузі методики навчання читання, отримані за допомогою методу суцільної вибірки з оригінальних англomовних текстів, присвячених проблемам та підходам до навчання читання іноземною мовою [6; 7; 8; 9].

Під час перекладу іншомовних ЛО основною проблемою, з якою стикається перекладач, є розбіжність обсягу значень одиниць вихідної мови (ВМ) (у нашому випадку англійської) та одиниць цільової мови (ЦМ) (української). Значення ЛО в межах однієї галузі знань, на відміну від інших ЛО, не залежить від контексту. Оскільки перекладаються не самі ЛО, а поняття, відображені цією ЛО, для забезпечення точності перекладу термінологічно ї ЛО у ВМ, ми маємо відшукати у ЦМ термінологічну одиницю для позначення відповідного поняття, уникаючи двозначності розуміння.

У нашому дослідженні для розподілу ЛО за критерієм перекладної взаємовідповідності ми використали класифікацію Л.С. Бархударова, згідно з якою всі ЛО можна розділити на повні відповідники, часткові відповідники та лакуни (тобто відсутність відповідника певної ЛО ВМ у ЦМ) [2].

Повною відповідністю ЛО термінологічного характеру ВМ та ЦМ називають повний збіг між ЛО цих мов у всьому обсязі їх референційних значень (див. Рис. 1).



- A** – коло значень ЛО у ВМ
B – коло значень ЛО у ЦМ

Рис. 1. Повна відповідність між ЛО ВМ та ЦМ

До цієї групи в нашому дослідженні належать 302 ЛО термінологічного характеру, що складає 81,62% від загальної кількості вибірки.

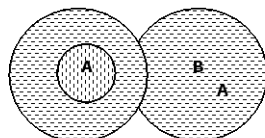
Прикладами таких ЛО є наступні: *academic reading* – академічне читання; *language experience* – мовний досвід; *academic-purpose course* – курс академічного спрямування; *audio-lingual approach* – аудіо-лінгвальний підхід; *background knowledge* – фонові знання; *bottom-up strategy* – висхідна стратегія навчання; *cognitive psychology* – когнітивна психологія; *communicative context* – комунікативний контекст; *communicative reality* – комунікативна дійсність; *contextual meaning* – контекстуальне значення; *direct symbolism* – прямий символізм; *exemplificatory text* – текст-ілюстрація; *fine and gross motor skill functions* – навички більш та менш точного руху; *grammar-translation method* – граматико-перекладний метод; *instrument of communication* – засіб спілкування; *language code* – мовний код; *contiguous sentences* – послідовні речення; *distortion of use* – викривлення вживання; *excessive exemplification* – надмірне використання прикладів; *external, social response* – зовнішня, соціальна реакція; *figurative and idiomatic language* – образне та ідіоматичне (багате на ідіоми) мовлення; *forced disuse* – вимушене невживання; *functional-notional approach* – функціонально-понятійний підхід; *general pedagogic principles* – загальні педагогічні принципи; *graded reader* – хрестоматія певного рівня; *level of linguistic difficulty* – рівень мовної складності; *nonproficient reader* – недосвідчений читач; *non-verbal modes of communication* – невербальні способи спілкування; *overload of a short-term memory* – перевантаження короткострокової пам'яті; *passive knowledge of the vocabulary of the language* – пасивні знання словникового складу мови; *pedagogic device* – педагогічний прийом; *phonological element* – фонологічна складова; *principal idea* – головна (основна) ідея; *productive skill* – продуктивне вміння; *professional level* – професійний рівень; *proficient reader* – досвідчений читач; *receptive skill* – рецептивна навичка (вміння); *restricted set of structures* – обмежений набір структур; *self-contained statement* – завершене висловлювання, твердження; *semantic adjustment* – семантичне узгодження; *sequential summary* – стисле послідовне викладення, стислий послідовний переказ; *skills of prediction* – навички прогнозування; *smaller unit of information* – невеликий обсяг інформації; *social interaction* – соціальна взаємодія; *speed in reading* – швидкість читання; *strategy of confirming* – стратегія підтвердження; *strategy of predicting* – стратегія прогнозування; *supplementary reading* – додаткове читання; *syntactic strategy* – синтаксична стратегія; *syntactic substitution* – синтаксична заміна; *unit of meaning* – компонент значення; *unstructured material* – неструктурований матеріал.

Одна і та сама ЛО термінологічного характеру може використовуватися на позначення кількох понять і тому може мати не один, а кілька відповідників у ЦМ. У цьому випадку коло значень ЛО ВМ та ЛО ЦМ, що використовуються при перекладі, будуть збігатися не повністю, а лише частково. Самі ЛО ВМ та ЦМ будуть частковими відповідниками, які можна розподілити на три підгрупи залежно від ступеня цієї часткової відповідності. У першій підгрупі коло значень ЛО ВМ виявляється ширшим, ніж у відповідної одиниці у ЦМ (чи навпаки), тобто ЛО ВМ (чи ЦМ) має всі значення, що і ЛО ЦМ (чи ВМ), але крім них, вона має ще й значення, які в іншій мові передаються іншими ЛО (див. Рис. 2 а). Таке відношення неповно і відповідно сті між ЛО двох мов називається включенням. Наприклад, англійське слово *character* має компоненти значення, що відсутні в його українському відповіднику, а саме: 1) репутація; 2) письмова рекомендація, характеристика; 3) особлива риса, прикмета, властивість; 4) фігура, особистість (часто дивна, оригінальна); 5) літературний образ, герой, дійова особа в п'єсі; б) друкований знак, літера, символ (*Chinese characters* – китайські ієрогліфи).

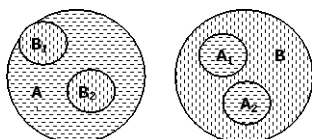
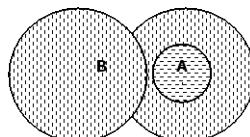
Друга підгрупа часткових відповідників включає такі ЛО двох мов, які мають як спільні, так і відмінні компоненти значення. Такий тип відносин між частковими відповідниками називають

перетином (див. Рис. 2 б). Наприклад, англійському *power* у фізиці відповідають українські *сила*, *потужність*, *енергія*, та *ступінь* – у математиці. Третя підгрупа часткових відповідників включає ЛО з недиференційованістю значення ЛО однією мовою у порівнянні з іншою (див. Рис. 2 в). Йдеться про випадки, коли одній ЛО певної мови, що виражає більш широке (недиференційоване) поняття, в іншій мові будуть відповідати кілька ЛО, кожна з яких виражатиме вужче, диференційоване, у порівнянні з іншою мовою, поняття. Прикладом таких відповідників є англійське слово *poet*, що поєднує в собі значення українських слів *вірш* та *поема*, а також *story* – *оповідання*, *повість*; або українське слово *зручний* має два відповідники: *comfortable* (про одяг, взуття, меблі та ін.) та *convenient* (про час, місце, знаряддя).

а) відношення включення



б) відношення перетину



в) недиференційованість значення

A, A₁, A₂ – кола значень ЛО у ВМ

B, B₁, B₂ – кола значень ЛО у ЦМ

Рис. 2. Часткова відповідність між термінами ВМ та ЦМ

У нашому дослідженні часткові відповідники мають 35 ЛО, що складає 9,46% від загальної кількості вибірки. До таких ЛО можна віднести *tanner*, яке залежно від контексту перекладатиметься одним із таких відповідників: *спосіб*, *метод*, *стиль*, *манера*, а також *mode* – *метод*, *методика*, *спосіб*, *вид*, *форма*. Так само термін *syllabus* у межах галузі освіти відповідає українським *програма* (*лекцій*, *курсу*), *конспект*, *план*, *розклад*. *Cognate* може мати значення *споріднена мова* або *споріднене слово*. Іншими прикладами часткових відповідників є *assimilation* – *засвоєння*; *асиміляція*; *epic* – *епос*, *епічна поема*, *епопея*; *extract* – *фрагмент*, *уривок тексту*; *outline* – *конспект*, *стисле викладення змісту*; *associated skills* – *взаємопов'язані уміння (навички)*; *communicative skill* – *комунікативне уміння (навичка)*; *model of skill building* – *модель формування навички (уміння)*; *oral skill* – *усне уміння (навичка)*; *written skill* – *навичка (уміння) письма*.

Словниковий склад мови безперервно поповнюється, причому це поповнення у зв'язку з інтенсивним розвитком науки за останні десятиріччя проходить здебільшого за рахунок створення нових термінів для позначення понять, що виникли в результаті такого розвитку. А отже, у науковій літературі певний відсоток усього словникового складу становлять неологізми, які ще не було зафіксовано в словниках, і які ще не отримали відповідників у ЦМ. У їх перекладі перекладачу нерідко доводиться самостійно створювати відповідні ЛО у ЦМ для позначення нових понять. У таких випадках прийнято говорити про відсутність відповідників або про лакуни, які і склали третю групу в нашому дослідженні. Вона налічує 33 ЛО, що складає 8,92% від загальної кількості вибірки, наприклад, *distractor* – *неправильний варіант відповіді у запитаннях із множинним вибором*; *flashcard strategy* – *стратегія, заснована на використанні карток із текстом та малюнком*; *functional illiterate* – *особа, що вмє читати та писати рідною мовою лише на початковому рівні*; *language experience approach (LEA)* – *підхід до навчання читання, заснований на мовному досвіді*; *literature-based approach* – *підхід до навчання читання, заснований на використанні творів літератури*; *oral attention-pointing question* – *усні запитання з метою звернути увагу учнів на певну інформацію*; *scaffolded interaction* –

взаємодія на підготовчому етапі; truth assessment – завдання на оцінку правильності твердження; extensive reading – екстенсивне читання (спрямоване більшою мірою на розуміння змісту тексту в цілому); intensive reading – інтенсивне читання (спрямоване більшою мірою на засвоєння мовного матеріалу); interactive model of reading – інтерактивна модель читання (поєднує висхідну та низхідну моделі); polar question – полярне запитання (питання, на яке можна відповісти “так” або “ні”); priming glossary – попередній глосарій (глосарій, який подається до ознайомлення з текстом; є альтернативою глосарію-підказці або глосарію-поясненню); word bank – “банк слів” (перелік слів, розділених за різними категоріями, що складається самими учнями); word book – “книжка зі словами” (словник, що складається із слів на позначення предметів та явищ побуту учнів та укладається ними самими); silly sentence” strategy – стратегія “безглузлого речення” (учням пропонується речення із помилкою, що порушує його зміст і яку вони повинні виявити та виправити); crash-program – креш-програма (короткострокова, інтенсивна програма навчання, спрямована на швидке оволодіння базовими знаннями).

Загальні результати розподілу ЛО термінологічного характеру за групами з урахуванням ступеня їх перекладної відповідності подано у вигляді відсоткової діаграми (див. рис. 3)

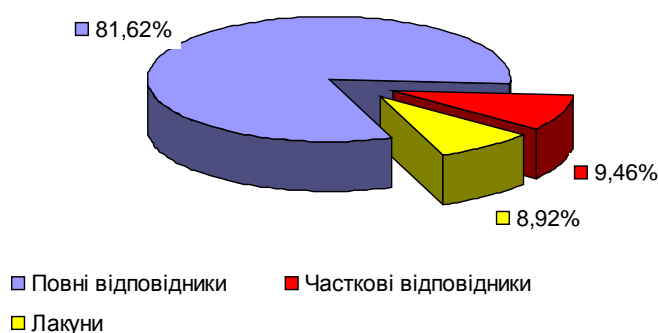


Рис. 3. Співвідношення груп ЛО у галузі методики навчання читання в українській та англійській мовах

Таким чином, при перекладі ЛО термінологічного характеру ЦМ може передаватися ЛО термінологічного характеру ЦМ, яка є її повним відповідником. У нашому дослідженні переважна частина англійських ЛО (81,6%) має повний відповідник, що можна пояснити особливістю термінологічної лексики, яка вимагає чіткості та точності, а також однозначності значення своїх одиниць.

Прibližно одна десята частина ЛО усієї вибірки має часткові відповідники (9,5%), які не є характерною ознакою термінологічного лексичного корпусу, зважаючи на викладене вище, що і пояснює невелику кількість таких ЛО.

Найменшу кількість ЛО усієї вибірки складають лакуни (8,9%), що пояснюється незначною (порівняно із загальним обсягом ЛО у мові) кількістю ЛО-неологізмів, переклад яких вимагає створення нової ЛО у ЦМ для позначення нового поняття, непритаманного їй до цього часу. При цьому мають бути враховані всі вимоги до таких ЛО, оскільки вона стає частиною терміносистеми відповідної галузі знань у ЦМ.

Перспективу нашого дослідження вбачаємо у проведенні аналізу особливостей перекладу ЛО, які мають повні або часткові відповідники, а також ЛО-лакуни, що доцільно враховувати при навчанні майбутніх перекладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И. С. Алексеева. – СПб. : Филол. ф-т СПбГУ; М. : Изд. центр “Академия”, 2008. – 368 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М. : Междунар. отн., 1975. – 240 с.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
4. Латышев Л. К. Перевод: Теория, практика и методика преподавания: Учебник для студ. перевод. ф-тов высш. учеб. заведений / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – М. : Изд. центр “Академия”, 2007. – 192 с.

5. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии: Вопросы теории и методики / Д. С. Лотте. – М.: Наука, 1961. – 156 с.
6. Celce-Murcia M. Teaching Language as a Second or Foreign Language / M. Celce-Murcia. – Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1991. – 567 p.
7. Chastain K. Developing Second-Language Skills: Theory to Practice / K. Chastain. – New York : Rand McNally, 1976. – 551 p.
8. Finocchiaro M. The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice / M. Finocchiaro, C. Brumfit. – Oxford : Oxford University Press, 1983. – 235 p.
9. Widdowson H. G. Teaching Language as Communication / H. G. Widdow-son. – Oxford : Oxford University Press, 1979. – 168 p.

© Н.М. Ковальчук, Г.В. Рибка, 2009

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СТРУКТУРІ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ МОДЕЛІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ІНОЗЕМНОГО СТУДЕНТА

Кушнір І.М. (Харків)

У статті аналізується структура мовної особистості та подається компетентнісна модель міжкультурної мовної особистості іноземного студента.

Ключові слова: міжкультурна мовна особистість, комунікативна компетентність, соціокультурна компетентність.

Кушнір И.Н. Социокультурная компетентность в структуре компетентностной модели межкультурной языковой личности. В статье анализируется структура языковой личности и дается компетентностная модель межкультурной языковой личности иностранного студента.

Ключевые слова: межкультурная языковая личность, коммуникативная компетентность, социокультурная компетентность.

Kushnir I.M. The Social-Cultural Competence in the Structure of the Competent Model of the Inter-cultural Language Personality. The structure of the language personality has been analyzed and the competent model of the inter-cultural language personality of a foreign student has been described in this article.

Keywords: inter-cultural language personality, communicative competence, social-cultural competent.

Орієнтир європейської та світової спільноти на міжкультурну комунікацію та міжкультурну освіту зумовлює **актуальність** дослідження соціокультурної компетентності іноземних студентів вищих навчальних закладів України. Ще В. Гумбольдтом було зазначено, що мова – це частина культури, а Е. Сепіром було заявлено, що мова не існує поза культурою, тобто поза соціально наслідуваною сукупністю практичних навичок та ідей, що характеризують наш спосіб життєдіяльності [3: 185]. Спираючись на дослідження В.В. Воробйова, Є.М. Верещагіна, І.О. Зимньої, Ю.М. Караулова, В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофанової, Ю.Є. Прохорова, В.М. Шаклеїна, можна стверджувати, що навчання іноземної мови повинне відбуватись невід’ємно від вивчення іноземної культури, у зв’язку з цим формування соціокультурної компетентності іноземних студентів є обов’язковим аспектом навчання російської мови як іноземної. Вивченню проблем взаємозв’язку іноземної мови та іншомовної культури на засадах різних педагогічних підходів було присвячено роботи М. Байрама, В. Біблера, А. Варганова, Д. Зинов’єва, О. Кавнатської, О. Коломінової, Л. Кузьміної, Р. Ладю, С. Ніколаєвої, В. Сафонової, С. Севігон, П. Сисоева, О. Солодкої, Г. Томахіна та ін. Але одним із головних напрямків теорії міжкультурної освіти є формування культурно-мовної особистості, яка корелює зі структурами різних типів гуманітарного знання: мовного та культурного, знання рідної, державної та іноземної мов і культур.

Метою даної статті є визначення місця соціокультурної компетентності іноземних студентів у структурі компетентнісної моделі мовної особистості. Загальноприйнятою є думка про те, що у процесі вивчення іноземної мови формується мовна особистість іноземного студента, яку ще Ю.М. Караулов визначив як вторинну мовну особистість. Відповідно до теорії Караулова, *мовна особистість* – це особистість, що проявляє себе у мовленнєвій діяльності, має характер, зацікавлення, соціальні та культурні переваги й установки, володіє сукупністю знань та уявлень і являє собою представника певної мовної спільноти. Описуючи мовну особистість, Ю.М. Караулов виділяє її структуру, що складається з трьох рівнів: вербально-прагматичного (нульового), лінгвокогнітивного (або тезаурусного) та прагматичного, що регулює соціально-групову поведінку людей. До того ж вчений зазначає, що власне мовна особистість починається з першого, тобто з тезаурусного рівня, тому що тільки починаючи з цього рівня стає можливим індивідуальний вибір, особисте віддання переваги тому чи іншому поняттю, надання статусу більш важливого у суб’єктивній ціннісній ієрархії, тоді як нульовий рівень (рівень слова) сприймається кожною мовною особистістю як існуюча даність [1:53].

Виділені вченим рівні мовної особистості складають структурну модель, що на кожному рівні створюється ізоморфно, зі специфічних типів та елементів: одиниць відповідного рівня, відношень

між ними та стереотипних їх об'єднань, властивих кожному рівню комплексів. І.Б. Ігнатова розглядає рівні мовної особистості іноземних студентів, що вивчають російську мову як іноземну [1: 57–59].

На “нульовому”, *вербально-семантичному* рівні організації мовної особистості відбувається опанування іноземними студентами системно-структурними зв'язками мови, завдяки яким у студентів формуються вміння ідентифікувати висловлювання або текст як продукт мовленнєвої діяльності. Зв'язок між вербально-семантичним і тезаурусним рівнями моделей мовної особистості студента-іноземця зумовлено тим, що сприйняти та зрозуміти якесь висловлення означає “пропустити” його крізь свій тезаурус, співвіднести зі своїми знаннями та віднайти відповідне його змісту місце у мовній картині світу. Одиниці *лінгвокогнітивного* рівня – поняття, ідеї, концепти – складаються у кожній мовній особистості у більше чи менше упорядковану, систематизовану “картину світу”, яка відображає ієрархію цінностей. Лінгвокогнітивний рівень упорядкування мовної особистості та її аналізу передбачає розширення значення і перехід до знань, тобто охоплює інтелектуальну сферу особистості. Тезаурусні зв'язки, що відображають у вербальній формі зафіксований у пам'яті студентів минулий індивідуальний досвід (мовний та лінгвокогнітивний), який активно використовується у практичній діяльності студентів. Третій рівень – *прагматичний (мотиваційний)* – заключає у собі цілі, мотиви, інтереси, настановлення й інтенціональності. У якості одиниць тут виступають не мовно-орієнтовані структурні елементи – слова, і не гностично-орієнтовані структурні елементи тезауруса – концепти, поняття, дискрептори, одиниці прагматичного рівня, орієнтовані на прагматику, і на цьому рівні проявляються у комунікативно-діяльнісних потребах особистості. При цьому автор вважає, що назвати їх тільки комунікативними неправомірно, оскільки в чистому вигляді таких потреб не існує: особистісні так, як і більш масштабні суспільні потреби диктуються екстрапрагматичними причинами. Відношення між одиницями прагматичного рівня задаються умовами сфери спілкування, особливостями комунікативної ситуації і виконуваних студентами комунікативних ролей. На прагматичному рівні мовна особистість (як об'єкт дослідження) зливається з особистістю у самому загальному вигляді, глобальному соціально-психологічному значенні.

Виявлені Ю.М. Карауловим рівні мовної особистості складають собою модель первинної мовної особистості, у процесі ж вивчення іноземної мови формується вторинна мовна особистість, рівні якої дещо відрізняються, як справедливо зазначила І.Б. Ігнатова, від первинної. Таким чином, можна окреслити структуру вторинної мовної особистості, яка формується у процесі вивчення іноземної мови: 1) вербально-семантичний – іноземні студенти оволодівають структурно-семантичними зв'язками (лексико-граматичними) нерідної мови; 2) тезаурусний – поняття, ідеї, концепти складаються у вторинну мовну картину світу, та відбивають ієрархію загальнолюдських цінностей; 3) прагматичний – рівень використання лексико-граматичних зв'язків та складених понять, концептів, ідей у процесі комунікації. Якщо процес навчання мови відбувається невідривно від осягнення її культури, то у процесі мовної підготовки іноземних студентів відбувається формування міжкультурної мовної особистості.

Формування міжкультурної мовної особистості як кінцевої мети навчання іноземної мови на сучасному етапі відбувається в умовах упровадження Болонської системи освіти. Переорієнтир навчального процесу вищих навчальних закладів України на результат, відповідно до вимог Болонського процесу, потребує переорієнту концепції мовної освіти на *формування* не просто міжкультурної мовної, а *компетентної міжкультурної мовної особистості*, а саме: на формування комунікативної компетентності іноземного студента як найвищого, прагматичного рівня мовної особистості.

О.М. Шукіним на базі робіт російських методистів було описано структуру комунікативної компетентності [4: 17–19].

Комунікативна компетентія – здатність користуватись мовою як засобом спілкування, брати участь у мовленнєвій діяльності відповідно до цілей і ситуації спілкування у рамках обраної сфери діяльності. В основі комунікативної компетентності закладено отримані у процесі навчання і практичній діяльності знання, навички, уміння, які забезпечують можливість брати участь у мовленнєвому спілкуванні, у його різновидах: *рецептивних* (слухання, читання) і *продуктивних* (говоріння, письмо).

Лінгвістична (мовна) компетентія означає сукупність знань про одиниці мови та вміння такими одиницями користуватись для висловлювання своїх думок і розуміння думок інших людей. За Н. Хомським – це здатність розуміти та продукувати безмежну кількість вірних у мовному відношенні

передбачень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання між собою. У складі лінгвістичної компетенції можуть бути виділені фонологічна, лексична, граматична компетенції.

Мовленнєва компетенція передбачає знання способів виразу думок за допомогою засобів мови, що забезпечує можливість організувати та здійснювати мовленнєву дію (реалізувати комунікативний намір) і за допомогою цього розуміти думки інших людей та висловлювати особисті в усній та писемній формі в різноманітних ситуаціях спілкування. Мовленнєву компетенцію деякі дослідники також називають *соціолінгвістичною*, намагаючись підкреслити вміння обирати необхідну лінгвістичну форму і спосіб виразу, що властиве володарю такої компетенції, у залежності від умов мовленнєвого акту: ситуації спілкування, комунікативних цілей та наміру комуніканта, соціального статусу партнера.

Соціокультурна компетенція передбачає знання національно-культурних властивостей країни, мова якої вивчається, правил мовленнєвої та немовленнєвої поведінки у типових ситуаціях спілкування, особливостей етикету носіїв мови та вміння здійснювати свою мовленнєву поведінку відповідно до цих знань. Поняттю соціокультурної компетенції близькі поняття країнознавчої, лінгвокраїнознавчої, лінгвокультурологічної, полікультурної та міжкультурної компетенції, які нерідко можна зустріти у науково-методичній літературі, що підкреслює різні сторони мови, якої навчаються, та її культури.

Соціальна компетенція має прояв у бажанні та вмінні розпочинати комунікацію з іншими людьми, умінні орієнтуватись у ситуації спілкування та моделювати висловлювання відповідно до комунікативного наміру мовця і можливостями співрозмовника. Цей різновид компетенції також називають *прагматичною*, намагаючись підкреслити властиве учасникам спілкування вміння обрати найбільш ефективний спосіб вираження думки залежно від умов спілкування та поставлених цілей.

Дискурсивна компетенція означає знання правил побудови зв'язного усного або письмового повідомлення – дискурсу, уміння будувати таке повідомлення з окремих речень, а також уміння розуміти повідомлення у чужому мовленні. У навчально-професійній сфері спілкування найчастіше використовуються такі типи дискурсів: доповідь, повідомлення, участь в обговоренні, розпитування.

Предметна компетенція – це знання інформації з теми спілкування, що дозволяє орієнтуватись у змістовному плані спілкування певної сфери діяльності.

Якщо, як зазначив О.М. Щукін, розвести поняття *компетенції* (як комплексу знань, навичок, умінь, здобутих людиною, у тому числі у процесі навчання мови, які складають змістовний компонент її діяльності) і *компетентності* (як властивостей особистості, що визначають її здатність до діяльності на основі відповідної компетенції) [4: 15], то можна сказати, що комунікативну компетентність складають лінгвістична, мовленнєва, предметна, дискурсивна компетенції та соціокультурна і соціальна компетентності.

Отже, зіставивши структуру мовної особистості Ю.М. Караулова і мовної особистості іноземних студентів І.Б. Ігнатової та структуру комунікативної компетентності О.М. Щукіна, можна окреслити структуру міжкультурної мовної особистості (Рис. 1).

КОМПЕТЕНТІСНА МОДЕЛЬ
МІЖКУЛЬТУРНОЇ МОВНОЇ
ОСОБИСТОСТІ



У процесі навчання російської (української) мови іноземними студентами відбувається формування міжкультурної мовної особистості останніх, при чому на кожному рівні послідовно формуються певні компетенції та компетентності (як показано на малюнку). Соціокультурна компетентність формується відповідно на лінгво-когнітивному рівні міжкультурної мовної особистості іноземних студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Игнатова И.Б. Структура языковой личности в лингводидактическом аспекте / И.Б. Игнатова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки. – Вип. 13. – Харків, 2008. – С. 54–61.
2. Карулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Карулов – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
3. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – 2-е изд. – М.: Изд. группа “Прогресс”, 2001. – 656 с.
4. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность: Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики / А.Н. Щукин // Рус. яз. за рубежом. – 2000. – № 5. – С. 14–20.

© І.М. Кушнір, 2009

ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ЯК ЗАСІБ ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ УКРАЇНСЬКОЇ БАЗИ КОМУНІКАНТІВ

Лисенко Н.О., канд. філол. наук (Харків)

Стаття присвячена вивченню фразеологічних одиниць на заняттях з української мови для іноземних студентів на початковому етапі навчання. Доводиться доцільність вивчення українських фразеологічних одиниць – носіїв специфічних рис української ментальності – як допоміжного засобу успішної адаптації.

Ключові слова: соціальна адаптація, комунікативна поведінка, культурний шок, мовна картина світу, фразеологічна одиниця.

Лисенко Н.А. Изучение фразеологических единиц как способ усвоения иностранными студентами украинской базы коммуникантов. Статья посвящена изучению фразеологических единиц на занятиях по украинскому языку с иностранными студентами на начальном этапе обучения. Доказывается целесообразность изучения украинских фразеологических единиц – носителей специфических черт украинской ментальности – как вспомогательного способа успешной адаптации.

Ключевые слова: социальная адаптация, коммуникативное поведение, культурный шок, языковая картина мира, фразеологическая единица.

Lysenko N.O. Study of Phraseological Units as a Mean of the Ukrainian Communicant Base Mastering by the Foreign Students. This article is devoted to the study of phraseological units during the Ukrainian language lectures for the foreign students at the initial stage of studies and it argues the expediency of study of the Ukrainian phraseological units as the specific features of Ukrainian mentality and the additional information for successful adaptation.

Key words: social adaptation, communicative conduct, cultural shock, linguistic picture of the world, phraseological unit.

Проблемою викладання української мови як іноземної в Україні опікується обмежене коло фахівців. Цей факт легко пояснити комерційним фактором. Мова навчання на підготовчих факультетах України переважно російська, адже замовник освітніх послуг – іноземний студент, сплачуючи за навчання, обирає й мову, якою буде вчитися. Українській мові дуже важко конкурувати з російською, і особливо болісним це питання є для Східної України, де остаточний перехід на навчання українською мовою залишається лише *de jure* “задекларованим”, а *de facto* є нездійсненим навіть для вітчизняних студентів. Російська мова залишається мовою міжнародного спілкування для більшості мешканців країн СНД. Саме тому іноземці обирають російську як мову, що дозволить їм суттєво збільшити потенційне коло спілкування.

Звичайно, українські філологи можуть запозичити всі найкращі надбання дисципліни “Російська мова як іноземна”, але без розробки власних прогресивних методик, які б ураховували особливості ментальності українців, закріплені в мові, українська мова відіграватиме і надалі роль “країнознавчого елементу” та залишатиметься екзотикою.

Над розробкою методики викладання української мови як іноземної працюють З. Мацюк, О. Тростинська, Н. Ушакова, А. Чистякова, Л. Селіверстова, Т. Лагута, В. Лисенко та ін. Однак, на нашу думку, дана царина залишається вільною для нових науково-методичних розвідок, активного творчого пошуку.

Відповідно, **предметом** нашого дослідження є процес опанування української фразеології іноземними студентами на початковому етапі вивчення мови.

Метою нашої роботи є доведення доцільності вивчення українських фразеологічних одиниць як носіїв специфічних рис української ментальності на зазначеному етапі вивчення мови студентами-іноземцями.

Студенти-іноземці, потрапляючи до іншомовного оточення, переживають культурний шок. Потреба в соціальній адаптації – наступна глобальна проблема, з якою стикаються іноземці протягом першого року навчання. Крім того, існує необхідність подолання “психологічного бар’єру” для практичної щоденної комунікації. Тому одним із провідних завдань викладача-філолога на

підготовчому відділенні повинно стати полегшення адаптаційного процесу, яке неможливе без пояснення ментальних відмінностей у мовних картинах світу. Мовна картина світу, продукт колективної свідомості, містить базові уявлення певного етносу про морально-етичні норми, естетичні ідеали, варіанти поведінки у різних ситуаціях тощо.

Незнання особливостей комунікативної поведінки, характерних для носіїв мови, є джерелом більшості культурно-комунікативних помилок.

Адже звичні для студентів, зумовлені національним менталітетом норми і штампи поведінки, у тому числі й комунікативної, стають непридатними, дисонують із загальновизнаними і прийнятними для носіїв мови, що вивчається. Отже, студенту-іноземцю доводиться якщо не “переучуватись”, то “моделювати” інше ментально-комунікативне середовище, де “житиме” нова мова з усіма її законами, необхідними для спілкування.

Цілком погоджуємося з думкою О.Леонтьєва, який вважає одним із провідних завдань викладача-філолога поступову мінімізацію шкоди від соціально-психологічних відмінностей [6: 5]. З цією метою викладач, що працює зі студентами-іноземцями, крім методичної і професійної компетенції повинен застосовувати етнопсихолінгвістику і, як наслідок, національно орієнтовану методику навчання.

Студентам підготовчого факультету НФаУ доводиться розв’язувати подвійне завдання: вони вивчають російську мову, проте і Харків, і інформаційний простір Слобожанщини не є російськомовними на 100%.

Мовні картини світу (МКС) російської та української націй (східно-слов’янської мовної групи) безумовно мають схожі риси, але не є тотожними. На нашу думку, без знання елементарних відмінностей, провідних стрижневих понять картини світу (КС), закріплених у мові навчання, без елементів психологічних знань про носіїв даної культури неможливе подальше позитивне ставлення до об’єкту вивчення, застосування набутих комунікативних навичок і майбутнє суб’єкт/суб’єктне спілкування з носіями мови.

Етнічна МКС – породження колективної свідомості – є відбиттям “неповторного бачення світу певним етносом” і містить те, що залишилося за межами суто наукової думки: суб’єктивні оцінки, етику, естетику, морально-ціннісні категорії [5: 68], а також певні шаблони варіантів поведінки у різних ситуаціях.

На думку О. Корнілова, зрозуміти іншоментальну МКС з позиції власної мови неможливо [5: 146]. Адже елементи “чужої” КС постійно накладатимуться на фрагменти КС власної мови. Наступним кроком після такого “проникнення” є несвідома “підгонка” всього незрозумілого, незвичного в чужому світосприйнятті під звичні форми власної мовної свідомості. Пізнання, на жаль, замінюється пошуком еквівалентів, часто хибних.

Уважаємо, що викладач повинен уважно ставитись до виявлення інтерференції і скористатись позитивними рисами цього процесу. Інтерференції передують аналіз “подібного” і “несхожого”. На цих “відмінних” і “схожих” рисах слід наголосити, користуючись доступним словниковим запасом, уже засвоєним студентами, або використовуючи рідну мову чи мову-посередник.

На нашу думку, це ідеальний час для початку вивчення фразеологічних одиниць (ФО).

Ми не заперечуємо загальновизнаної думки стосовно того, що володіння системою ФО – це вища сходинка у вивченні мови. Але якщо ми прагнемо, щоб наші студенти не комплексували перед комунікацією з носіями мови, слід починати вивчення ФО під час виникнення перших запитань про особливості національного характеру українців, емоції, засоби їх вираження, моральні пріоритети тощо. Як підказує практика, такі питання неодмінно з’являються, як тільки виникає “можливість” запитати і бути зрозумілим, тобто сформований достатній рівень комунікативної компетенції.

Слідом за О. Дуденко [2], М. Жовтобрюхом та Б. Куликом [3] визначаємо ФО як сталий вислів або мовний зворот, неподільний на окремі частини без втрати його значення, тотожний до прислів’я, тобто народного висловлювання повчального характеру, що в узагальненій формі виражає певні життєві закономірності, правила або істини, містить судження й оформлений за зразками синтаксично замкнених, семантично цілісних речень. Мовці залучають ФО у процес комунікації як загальновідомі, загальноприйнятні вислови, що перевірені досвідом багатьох поколінь й сприймаються як безапеляційні істини [2: 67–68]. Отже, під ФО розуміємо і усталені мовні звороти і вислови, прислів’я, приказки, влучні вислови – крилаті слова. ФО незамінні у повсякденному спілкуванні, коли виникає потреба лако-нічно, але вагомо, влучно й образно дати оцінку певним явищам, порадити, застерегти, констатувати факти, підтвердити сказане влучною народною думкою. Паремії є своєрідними

“неписаними законами”, перлинами етнокультури й народної ментальності. Вони є не тільки знаками типових ситуацій, а й їх символами. Мовцю набагато вигідніше використовувати саме паремії, а не описові вирази – завуальований натяк, повчання, оцінку ситуації. У свідомості носіїв мови паремії утворюють окремі фрейми завдяки міцній закріпленості в пам’яті. Отже, у межах однієї культурної традиції паремії є надбанням загального фонду комунікантів. Під час розмови в реципієнта відбувається актуалізація відповідного фрейму, і паремія “впізнається”.

Для іноземців база фреймів – *terra incognita*. Тому, на нашу думку, обираючи фактичний матеріал, слід дотримуватись наступних критеріїв:

- компоненти паремії – лексика, що вивчається на даному занятті;
- граматичні форми – ілюструють навчальний матеріал;
- тематика – загальнолюдські, морально-етичні цінності, етикет тощо.

Отже, саме на прикладі паремій чітко простежуються особливості світосприйняття українців і такі риси вдачі, як працьовитість, гостинність, зосередженість на власній родині, кордоцентризм тощо.

Наприклад, у вивченні лексичної теми “Моя родина” пропонуємо розглянути такі паремії, як: “*який батько, такі й діти*”, “*яка мати, така й дочка*”, “*де чоловік – голова, а жінка – серце, там і сім’я щаслива*” з подальшим поясненням, що для українців є характерною сконцентрованість на власній родині, родинних цінностях. Не зайвим було б ознайомлення зі структурою традиційної української родини, роллю батька та матері.

Типовий для українців кордоцентризм ілюструють такі ФО, як: “*підбирати ключі до серця*”, “*серце болить*”, “*серце не навчити*”. Вивчаючи тему “Професії”, “Моя майбутня професія”, доречним було б, на нашу думку, пояснення того, наскільки життєво необхідною була й залишається для українців (майже на 90% аграріїв ще у недалекому минулому) робота. Наскільки шанованою є вправна у своїй професії людина, досвідчений фахівець. Українська фразеологія налічує багато яскравих прикладів даної тематики, легких для розуміння іноземних студентів: “*господар той, хто працює*”, “*де нема праці, там сади не цвітуть*”, “*один лікується відпочинком, а другий – працюю*”, “*хто працює, той радість чує*” тощо.

Про гостинність українців, звичай запропонувати гостеві найкраще говорять такі ФО, як “*що хата має, тим і приймає*”, “*що не є в печі, те й на стіл мечи*”.

Безперечно, під час роботи з лексикою на занятті знайдеться місце для розгляду цілої низки паремій: “*правда, як олива, наверх вийде*”, “*вище лоба очі не ходять*”, “*дешева рибка, погана юшка*”, “*не родись у платтячку, а родись у щастячку*”, “*хто пізно встає, тому хліба не стає*”, “*гарні гості, та не в пору*” тощо.

Підсумовуючи зауважимо: практика доводить, що недостатнє ознайомлення з мовною картиною світу спричиняє безліч комунікативних проблем у житті наших студентів, стає прикритим джерелом ситуацій, коли їхня поведінка сприймається як неадекватна. Перше враження, що складається у студента-іноземця про соціум країни, у мовному середовищі якої він перебуває, багато в чому визначатиме його комунікативну поведінку. Тому, чим обізнанішим, чим більш підготовленим до реального спілкування залишить підготовчий факультет студент, тим позитивнішим буде подальший процес і за-
своєння мови, й оволодіння майбутньою професією.

Отже, розуміння особливостей національної мовної картини світу необхідне для успішного оволодіння іноземною мовою. Фразеологічні одиниці – одна з найкращих ілюстрацій цих особливостей. Вивчення паремій покликано значно полегшити знайомство з іншоментальною МКС, прискорити період культурологічної адаптації, а у перспективі забезпечити позитивне суб’єкт/суб’єктне спілкування з носіями мови.

Перспективним напрямом у розв’язанні окресленої проблеми є, на нашу думку, лексикографічна робота зі складання міні-словників українських фразеологізмів з перекладом і, можливо, еквівалентами англійською та французькою мовами, оскільки саме вони найчастіше виступають як мови-посередники.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грищенко Т. Психологический аспект формирования коммуникативных потребностей иностранцев-экономистов / Т. Грищенко // Сучасна україністика: проблеми мови, історії та народознавства : міжвузів. наук.-метод. конф., 15 жовт. 2005 р. : зб. статей. – Харків, 2005. – С. 268–277.

2. Дуденко О. Українські паремії як автосеманти народного дискурсивного мовлення / О. Дударенко // Лінгвістичні дослідження: зб. наук. праць. – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип. 6. – С. 67–72.
3. Жовтобрюх М. Курс сучасної української літературної мови / М. Жовтобрюх, Б. Кулик. – К. : Вищ. шк. – Ч. 1 : Лексика і фразеологія. – 1972. – 404 с.
4. Каневская Е. Роль языковой картины мира в межкультурной коммуникации / Е. Каневская // Люди, культура, техника у новому тисячолітті : IV Міжнар. наук.-практич. конф. студентів, аспірантів та молод. вчених: зб. статей. – Харків : Вид-во НАУ, 2003. – С. 119–121.
5. Корнилов О. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. Корнилов – М. : ЧеРо, 2003. – 349 с.
6. Леонтьев А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному / А. Леонтьев – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1970. – С. 5–48.
7. Приказки. Практичний російсько-український словник приказок. – Хар-ків : Прапор, 1996. – 143 с.

© Н.О. Лисенко, 2009

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ УКРАЇНСЬКО-РОСІЙСЬКОГО БІЛІНГВІЗМУ НА МОВНУ КУЛЬТУРУ СТУДЕНТІВ

Лисенко Н.О., канд. філол. наук (Харків)

У статті досліджується специфіка функціонування української мови у сучасному студентському середовищі, а також запропонована система заходів щодо подолання негативного впливу українсько-російського білінгвізму на мовну культуру студентів-фармацевтів.

Ключові слова: білінгвізм, суржик, штучний суржик, мовна культура студентів.

Лысенко Н.А. Пути преодоления негативного влияния украинско-русского билингвизма на языковую культуру студентов. В статье исследуется специфика функционирования украинского языка в современной студенческой среде, а также предлагается система мер по предотвращению негативного влияния украинско-русского билингвизма на языковую культуру студентов-фармацевтов.

Ключевые слова: билингвизм, суржик, искусственный суржик, языковая культура студентов.

Lysenko N.O. The Ways of Overcoming Negative Influence of Ukrainian Bilingualism on the Students Linguistic Culture. The specificity of Ukrainian Language functioning in modern student's medium is studied in this article as well as the system of means concerning the overcoming negative influence of Ukrainian-Russian bilingualism on the linguistic culture of the students of the Faculty of Pharmacy.

Key words: bilingualism, surzhik (mixture of Russian and Ukrainian languages), artificial surzhik, students linguistic culture.

Виникнення нових тенденцій викладання дисциплін гуманітарного блоку у вищій школі, зокрема, необхідність якісних змін у ситуації з українською мовою для ВНЗ технічного і медичного профілю стали плідним підґрунтям для втілення положень наказу МОН № 341 від 17.04.2009 “Про затвердження Плану дій щодо вдосконалення викладання дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”.

Прищеплення студентам поваги до державної мови (її літературного варіанту), проведення роз'яснювальної роботи щодо необхідності досягнення достатнього рівня мовленнєвої компетентності як невід'ємної складової конкурентоспроможності сучасного фахівця та професіоналізму молодого науковця – це той комплекс завдань, який постає перед викладачем української мови у нефілологічному ВНЗ.

Вкрай низька мовна культура сучасного студентства є суттєвою перешкодою для реалізації поставлених завдань і, у свою чергу, частково пояснюється ситуацією білінгвізму, характерною для Східної України.

Питання мовної орієнтації особистості в умовах білінгвізму ґрунтовно проаналізовано у роботах О. Потебні, Л. Масенко, Г. Залізняка, Н. Шумарової. Система вправ для подолання мовленнєвих недоліків розроблена педагогами-практиками О. Черемською, А. Берестовою та О. Тележкіною, Л. Паламар і Г. Кацавець та ін. Однак, дослідники, як правило, наводять вправи, що можуть бути використані студентами всіх спеціальностей, або зосереджують увагу на певній спеціалізації відповідно до профілю ВНЗ. Майбутні ж фармацевти та медики повинні опанувати спеціальну термінологію українською мовою, без якої навчання на старших курсах неможливе.

Відповідно, **предметом** нашого дослідження є специфіка функціонування української мови у сучасному студентському середовищі.

Метою нашої роботи є вироблення системи заходів щодо подолання негативного впливу українсько-російського білінгвізму на мовленнєву культуру студентів-фармацевтів.

Ситуація білінгвізму описана ще О.Потебнею, але якщо зараз під цим терміном розуміють уживання двох мов без урахування того, побутове це мовлення чи написання офіційних паперів, то відомий мовознавець наголошував перш за все на психологічному аспекті. За О. Потебнею, білінгвізм – розшарування на рівні свідомості сфер життєвої чи іншої мови. Людина у побуті вживає тільки, наприклад, українську мову, у професійній сфері – російську. Унаслідок чого обидві сфери мовного

вживання пригнічуються: існують лексичні гнізда з усіма можливими валентностями лише в чітко визначеному мовному варіанті. І, якщо виникає нагальна потреба раптово змінити парну мову під час мовленнєвого акту, людина відчуває незручність, довго „підшукує слово”, примітивізує тему розмови, може використовувати штучний суржик.

Під штучним суржи́ком розуміємо продукт мовленнєвого акту, у якому бере участь людина-білінгв, використовуючи нетиповий елемент білінгвальної пари (білінгвальна пара – поняття, яке об'єднує одиниці двох мов (наприклад, української та російської), що є відповідниками й існують у свідомості людини-білінгва як єдиний комплекс, але використовується зазвичай лише один з компонентів (український чи російський).

Власне суржик – одне з породжень тісного агресивного співіснування двох мовних спільнот – явище дещо іншого порядку. Його засвоюють як єдино можливий і звичний спосіб комунікації.

На нашу думку, досить умовно всіх студентів можна поділити на носіїв української мови і на неносіїв, залежно від того, якою мовою вони користуються у побуті.

У будь-якому випадку результати таких спостережень не повинні повідомлятися студентам, викладач лише мусить виділити групу студентів-неносіїв, що потребують особливої уваги, виваженої чіткої аргументації під час вивчення української мови, і, обов'язково, – додаткових вправ на збільшення лексичного запасу. Диференціація на носіїв і неносіїв не повинна дорівнювати розподілу на “гарних”, “старанних студентів” і “поганих”.

На превеликий жаль, переважна більшість студентів-харків'ян або тих, що живуть на території Слобожанщини, не є білінгвами. У побуті вони користуються російською мовою, а сфера професійного мовного вживання ще не сформувалася. Таким студентам важко висловити свої думки, перекласти спеціальний текст; сприйняття фахової інформації українською мовою становить для них проблему. Отже, нові українськомовні підручники з фахових дисциплін залишаються поза їхньою увагою. Цілком погоджуємося з Л. Паламар та Г. Кацавець у тому, що “про спеціаліста з великої літери ми говоримо тоді, коли він не лише володіє кваліфікацією, а й є духовно багатий, творчий особистістю. Формування такої особистості дедалі більше пов'язується зі справжнім опануванням мови, її культурою” [4:3]. Отже, завдання викладача допомогти не тільки створенню у студентів стійкого лексичного запасу, що відповідає професійній сфері, навичок адекватного його застосування в діловому і професійному мовленні, а й сприяти укладанню українськомовної картини світу.

Студенти-носії української мови стикаються з іншим колом проблем, особливо ті, що користуються російськоваріантним типом суржику. Їхня мова насичена лексемами, синтаксичними конструкціями і граматичними формами, що знаходяться за межами літературної української мови. Безперечно, такого типу помилки не можна залишити поза увагою. Слід також зазначити, що на початковому етапі викладачеві доведеться миритися зі штучним суржи́ком студентів-неносіїв. Так, “кожен з нас має оголосити війну своєму суржикові” [2:5], але для цих студентів – це перший крок до досконалого мовлення. Тому, з боку викладача, ймовірно, не повинно висловлюватись жодних іронічних сентенцій, можливе лише тактовне виправлення мовних помилок.

Наступне твердження є загальновідомим: для вивчення мови необхідне занурення у мовне середовище. Отже, необхідно змусити студентів до комунікації, сприйняття інформації і читання українською мовою. Ідеальним варіантом, зрозуміло, було б викладання усіх предметів державною мовою.

Відповідно, на наш погляд, викладачу української мови слід прагнути до дотримання наступних положень:

1. Розмовляти зі студентами тільки українською мовою.
2. Чітко аргументувати, для чого вивчається курс української мови (за професійним спрямуванням).
3. Заохочувати студентів до спілкування українською мовою.
4. Пропонувати написання рефератів (як різновид самостійної роботи, що змусить студентів звернутися до українських лінгвістичних джерел). Наприклад, можна запропонувати такі теми для написання рефератів: “Стилї української мови” (обов'язковими є завдання на визначення стильової приналежності текстів, крім того, від студентів вимагається пояснення, доведення власної думки), “Синоніми у діловому мовленні”, “Пароніми у діловому мовленні”, “Українська фразеологія”, “Запозичення в українській лексиці”, “Етика ділового спілкування” тощо.

Зразковими для подолання мовленнєвих недоліків у студентів є параграфи з підручників Є. Світличної, А. Берестової “Українське ділове мовлення” [6] (підручник містить і відповідну систему вправ) та Л. Паламар, Г. Кацавець “Українське ділове мовлення” [4: 50] – “Вибір слова”.

5. Підготувати лексичні мінімуми ботанічної, анатомічної, хімічної термінології та номенклатури, спираючись на потреби студента-першокурсника (у Національному фармацевтичному університеті дисципліна “Українська мова за професійним спрямуванням” вивчається протягом I семестру), розповсюдити їх серед студентів як обов’язкові для вивчення. Оскільки 80% наших студентів закінчили загальноосвітні школи з українською мовою навчання, логічно було б передбачити її існування відповідної теоретичної термінологічної бази, закладеної у змісті шкільних програм. Логічно ж вмотивована ситуація не відповідає реальності. Для того, щоб усунути “мовні” прогалини викладання природничих дисциплін у школі, розуміти лектора і конспектувати під час лекції, опанувати спеціальність за сучасними українськомовними підручниками, мати змогу перекладати фахові тексти українською мовою, студенти мусять опанувати згадані лексичні мінімуми.

6. На кожному занятті давати завдання на переклад і редагування спеціальних текстів, що є необхідною передумовою формування культури мовлення. Наприклад, студентам-фармацевтам пропонують відредагувати наступні словосполучення і речення:

- *сечовий **пузир*** – *сечовий міхур*;
- *розширення **сітчатки*** – *розширення сітківки*;
- ***серцевидна** форма* – *серцеподібна форма*.

Можливе укладання словничків за зразком “Складних випадків перекладу” Л. Паламар та Г. Кацавець [4: 41]. Особливу увагу слід звернути на переклад дієприкметників, що входять до складу термінів.

Наприклад, студентам пропонується перекласти наступні словосполучення:

- *болеутоляющий препарат* – *болезаспокійливий препарат*;
- *кровоостанавливающее средство* – *кровоспинний засіб*;
- *укрепляющее средство* – *зміцнюючий засіб*;
- *увлажняющий шампунь* – *зволожувальний шампунь* [5].

Майбутні фармацевти за допомогою викладача мусять зробити самостійні висновки щодо нюансів перекладу активних дієприкметників. Обов’язково, на нашу думку, слід звернути увагу студентів на те, що при перекладі термінологічних сполук слід користуватися спеціальними словниками, наприклад, “Російсько-українським словником наукової термінології”, підготовленим фахівцями комітету наукової термінології Інституту мовознавства імені О.О. Потебні [5].

Оскільки на практичному занятті не залишається часу для вдосконалення художнього перекладу, вправи такого типу можна залишити як один із видів додаткових домашніх завдань. Оскільки саме при перекладі текстів художнього стилю стає зрозумілою різнобарвна, велична й мелодійна краса українського слова.

Одним із показників засвоєння мови є рівень засвоєння фразеології, зокрема фразеології ділового мовлення та фразеології наукового стилю. На нашу думку, проблема вивчення поширених мовних зворотів дуже вдало розв’язана авторами вищезазначеного підручника “Українське ділове мовлення”. Тут поширені мовні звороти у більшості випадків розташовано і згруповано відповідно до певного документа, одразу наводиться російський переклад, що є необхідною умовою для їх засвоєння студентами-неносіями [4]. Зразки фразеології наукового стилю наведено також у підручнику “Фахова українська мова” Л. Васенко, В. Дубічинського [1].

Не слід, на нашу думку, оминати увагою багатство народної фразеології, можливе використання серії домашніх вправ, що доводять синонімію деяких конструкцій, чи, наприклад, містять завдання відшукати українсько-російські відповідники.

Формування досконалої мовної компетентності особистості – тривалий процес, що вимагає як від викладача, так і від студента щоденної роботи над власною мовною культурою. Якість писемного та усного мовлення безпосередньо залежить від мовленнєвої практики. Отже, всіляке заохочення студентів до говоріння українською мовою, вироблення навичок самостійного наукового пошуку з одночасним ознайомленням, залученням спеціальних текстів, написаних українською мовою, цікавий матеріал на лекціях дозволить, безперечно, суттєво зменшити негативний вплив українсько-російського білінгвізму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васенко Л. Фахова українська мова / Л. Васенко, В. Дубічинський, О. Кринець : навч. посібник. – К. : Центр навч. літ., 2008. – 272 с.
2. Гнаткевич Ю. Уникаймо русизмів в українській мові: короткий словник-антисуржик / Ю. Гнаткевич. – К. : Просвіта, 200. – 56 с.
3. Гриценко Т. Українська мова та культура мовлення / Т. Гриценко. – Вінниця : Нов. книга, 2003. – 472 с.
4. Паламар Л. Українське ділове мовлення / Л.Паламар, Г.Кацавець. – К. : Либідь, 1997. – 287 с.
5. Світлична Є. Українське ділове мовлення / Є. Світлична, А. Берестова. – Харків : Майдан, 2000. – 320 с.
6. Російсько-український словник наукової термінології: Біологія. Хімія. Медицина [уклад. С. Вассер та ін.]. – К. : Наук. думка, 1996. – 660 с.
7. Черемська О. Формування мовної компетенції особистості за умов українсько-російського білінгвізму / О. Черемська // Сучасна україністика: проблеми мови, історії та народознавства : міжвуз. наук.-метод. конф., 15 жовт. 2005 р. : зб. статей. – Харків, 2005. – С. 114–120.

© Н.О. Лисенко, 2009

ЧИННИКИ УСПІШНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

*Пелепейченко Л.М., докт. філол. наук,
Місеньова В.В., канд. філол. наук (Харків)*

У статті систематизується теоретична інформація щодо комунікативної компетенції та методичного досвіду підготовки майбутніх перекладачів. Аналізується питання про комунікативну компетенцію перекладача та засоби її формування. Визначаються складові комунікативної компетенції майбутніх перекладачів.

Ключові слова: комунікативна компетенція, комунікативна стратегія, мовленнєва поведінка, мовний вплив.

Пелепейченко Л.Н, Мисенёва В.В. Факторы успешной коммуникации будущих переводчиков. В статье систематизируется теоретическая информация относительно коммуникативной компетенции и методического опыта подготовки будущих переводчиков. Анализируется вопрос о коммуникативной компетенции переводчика и способы её формирования. Определяются основные составляющие коммуникативной компетенции будущих переводчиков.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативная стратегия, языковое поведение, языковое воздействие.

Pelepeychenko L.M., Misenyova V.V. Factors of the Successful Communication in the Intending Interpreters' Work. The theoretical information concerning the communicative competence and methodical experience of the interpreters training is systematized in the article. The issue about the interpreters communicative competence and the ways of its formation is analyzed. Basic components of future interpreters' communicative competence are exposed.

Key words: communicative competence, communicative strategy, language behaviour, language influence.

Зміст комунікативної компетенції майбутнього перекладача має включати складові про закони подачі і сприйняття інформації, логіку побудови висловлювання, вибір стратегії і тактики мовленнєвої поведінки, релевантної комунікативній ситуації, урахування макро- і мікрокультур у комунікації, особливості спілкування в конфліктній та екстремальній ситуації, основи мовної поведінки в ситуації ділового спілкування, закони публічного спілкування тощо. З переліченими проблемами студенти можуть познайомитися під час вивчення курсів теорії мовної комунікації та риторики. Теорія мовної комунікації дає загальні уявлення про спілкування, чинники, які забезпечують його успішність, і бар'єри, що перешкоджають досягненню поставленої мети. Риторика зосереджує увагу на публічному спілкуванні, умовах успіху оратора, його взаєморозумінні з аудиторією.

Мета статті – систематизувати теоретичну інформацію щодо комунікативної компетенції майбутніх перекладачів з урахуванням умов і вимог сьогодення.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання:

1. Проаналізувати в контексті умов сьогодення питання про комунікативну компетенцію перекладача та засоби її формування.

2. Визначити основні складові комунікативної компетенції майбутніх перекладачів.

З огляду на роль мовної комунікації у сучасному житті, на необхідність озброїти майбутнього перекладача знаннями та вміннями не тільки суто фаховими, а й загальнозначущими, слід переглянути програми курсів, які пов'язані з комунікативною освітою. Зупинимось на окремих питаннях, які стосуються комунікативної компетенції перекладачів, почавши з уточнення поняття „стратегія і тактика мовної поведінки”. Це поняття інтерпретується як сукупність когнітивних, психологічних та мовних якостей, необхідних для успішної фахової діяльності, оскільки до когнітивних складових компетенції, що аналізується, належать базовий обсяг знань із лінгвістики та теорії комунікації, сукупність умінь та навичок перекладацької роботи, розуміння зв'язків між лінгвальними та позалінгвальними явищами, загальна ерудиція. Психологічні складові стосуються таких якостей перекладача, як швидка реакція при укладанні угод, комунікабельність, міжкультурна толерантність тощо. Мовні якості визначаються бездоганним знанням мов – рідної та іноземної.

Передусім з'ясуємо значення терміна „мовленнєва (мовна) поведінка”. На думку Є. В. Ключова, мовленнєва поведінка – це „сукупність конвенційних (які здійснюються відповідно до прийнятих

правил) і неконвенційних (які обираються за власним бажанням) мовних дій, що здійснюються індивідом або групою індивідів” [1:15].

Дамо визначення слів „стратегія” і „тактика” і спроекуємо цю інформацію на поняття мовленнєвої поведінки. *Стратегія* 1. Наука про ведення війни, мистецтво ведення війни. 2. *перен.* Мистецтво керівництва суспільною, політичною боротьбою. *Тактика* 1. Мистецтво підготовки та ведення бою. 2. *перен.* Сукупність засобів та прийомів, спрямованих на досягнення поставленої мети [4].

З урахуванням викладеного, стратегію мовленнєвої поведінки можна розуміти як відбір чинників, що забезпечують успішність комунікації, а саме: визначення мети комунікації, осмислення соціокультурних умов комунікації, створення соціокультурного портрету партнера по комунікації, визначення принципів відбору вербальних та невербальних засобів комунікації. Правильний вибір комунікативної стратегії залежить від комунікативної компетенції комунікатора, яку розуміють як сукупність знань про засоби забезпечення успішності комунікації та володіння комплексом робочих комунікативних стратегій. Тактика мовленнєвої поведінки – це сукупність конкретних засобів реалізації комунікативної стратегії, практичне здійснення стратегічних планів.

Звернемося до питання про те, що ж забезпечує успішність комунікації, подамо чинники успішної комунікації у схемі:

1. Когнітивні чинники 2. Психологічні чинники 3. Мовні чинники

інформативність; логічність; організація інформації; точність; повнота висвітлення	адекватність ситуації; урахування умов дискурсу; відповідність етичним нормам	техніка мовлення; грамотність; стилістична правильність; відповідність нормам мовного етикету
--	---	--

Саме наведені чинники мають бути врахованими в аналізі успішності/неуспішності комунікації. Успішність (ефективність) комунікації розглядається як досягнення комунікатором своєї мети з допомогою спілкування зі збереженням комунікативної рівноваги. Комунікативна рівновага – це стан психологічного комфорту всіх учасників спілкування протягом мовленнєвої взаємодії і після її закінчення.

У визначенні успішності опосередкованої комунікації слід враховувати такі критерії:

1. Співвідносність між ілюкотивною метою та перлюкотивним ефектом.
2. Рівень відтворення когнітивної складової.
3. Рівень збереження психологічної складової, незважаючи на участь посередника.
4. Рівень мовної складової, який забезпечує адекватність відтворення референтних та прагматичних ознак ситуації.

Додатковим критерієм успішності комунікації є раціональність використання засобів досягнення мети, а також швидкість реакції перекладача в разі усного спілкування. Розглянемо питання про змістовий аспект комунікації.

Змістовий аспект комунікації стосується таких її питань, як сутність комунікації, її тип, тема спілкування, насиченість інформацією, її доречність та логічність викладення. Велику роль у забезпеченні змістовності комунікації відіграє врахування взаємодії психологічних і мовних чинників. До психологічних чинників належать психологічні особливості партнера по спілкуванню, які визначаються не тільки типом його вищої нервової діяльності, а й його віком, соціальним статусом, попереднім досвідом, сферою інтересів тощо. До власне мовних чинників належить сукупність вербальних та невербальних засобів, що використовує комунікатор, особливості його мовленнєвої поведінки. Поєднання психологічних і власне мовних чинників відтворюється у типі мовної особистості, який необхідно враховувати у побудові стратегії і тактики мовленнєвої поведінки.

У сучасній теорії комунікації переконливо доведено, що мова слугує для передачі повідомлень. Але настільки ж переконливо доведено й інше положення: передача мовних повідомлень ніколи не є

кінцевою метою спілкування, ця передача завжди є тільки засобом досягнення інших ілюктивних цілей, кінцевою з яких є керування діяльністю співрозмовника.

З урахуванням викладеного *типи комунікації*, які визначають її змістовий аспект, можна узагальнено подати так: *комунікація з метою інформування, комунікація з метою обміну інформацією, комунікація з метою мовного впливу*. У кожному з названих типів комунікації обов'язковими є, по-перше, передача інформації, по-друге, мовний вплив. Але ці елементи мають у названих типах різну значущість, а відтак будуть помітно відрізнятися спосіб подачі інформації, стратегія і тактика мовленнєвої поведінки партнерів по спілкуванню.

Думка про несаможієність мовної діяльності, її підпорядкованість цілям тієї діяльності, у структурі і заради якої вона розгортається, висловлюється в більшості теоретичних і експериментальних до-сліджень мовного впливу і в нашій країні, і за кордоном. У теорії мовленнєвої діяльності ця онтологічна передумова обґрунтована в роботах О. О. Леонтьєва. Відповідно до його теорії мовного спілкування мова обслуговує мовленнєве спілкування, у процесі якого комуніканти, регулюючи поведінку один одного, організують своє співробітництво для здійснення спільної діяльності [2].

Доводячи думку про залежність мовленнєвої поведінки від діяльності, О.О.Леонтьєв розглядає діяльність лектора. Мовний вплив лектора на аудиторію можна, на його думку, звести до трьох типів впливу.

По-перше, мовний вплив може мати метою тільки повідомлення нової інформації, нових знань про деякі явища дійсності. Здобувши нові знання і співвідносячи їх із системою своїх потреб і мотивів, людина визначає своє ставлення до явищ дійсності і відповідно до цього здійснює свою діяльність.

По-друге, мовний вплив лектора на аудиторію може мати за мету повідомлення нової інформації про відомі явища дійсності, коли знання аудиторії систематизуються, перебудовуються по-новому й у такий спосіб досягається інше розуміння й осмислення відомих речей. Такі цілі часто ставляться на лекціях, на яких повідомляються нові факти зі сфери професійної діяльності слухачів. І в першому, і в другому випадках комунікатор свої зусилля спрямовує на повідомлення нових чи на перебудову наявних знань, сподіваючись, що їхнє осмислення, співвіднесення із системою своїх потреб і мотивів аудиторія здійснить сама, тобто мовний вплив у цьому разі можна назвати імпліцитним, він є менш вираженим.

По-третє, можна, не повідомляючи ніякої нової інформації, спрямувати всі зусилля на зміну ставлення до явищ дійсності, на зміну їхнього змісту для людини. Інакше кажучи, лектор займається аналізом деяких потреб слухачів і з їхніх позицій осмислює дійсність і демонструє аудиторії її ставлення до цієї дійсності.

Таким чином, змістом будь-якого типу комунікації є мовний вплив у тій чи іншій формі. Його ефективність залежить від багатьох факторів, і перш за все від теми спілкування.

Підбиваючи підсумки, назвемо основні чинники та їх складові, що забезпечують успішність комунікації майбутнього перекладача:

1. Когнітивні чинники, а саме: інформативність, логічність, організація інформації, точність, повнота висвітлення і т. ін.

2. Психологічні чинники, а саме: адекватність ситуації, урахування умов дискурсу, відповідність етичним нормам і т. ін.

3. Мовні чинники, а саме: техніка мови, грамотність, стилістична правильність, відповідність нормам мовного етикету і т. ін.

4. Взаємодія психологічних і мовних чинників. Саме це поєднання відтворюється у типі мовної особистості, який необхідно враховувати у побудові стратегії і тактики мовленнєвої поведінки.

Описання напрямів роботи з формування комунікативних якостей майбутнього перекладача та їх застосування у практичній діяльності є **предметом подальших досліджень**.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ключев Е.В. Речевая коммунікація / Е.В. Ключев. – М.: ПРИОР, 1998. – 224 с.
2. Леонтьєв О.О. Мовленнєва комунікація та мистецтво мовлення / О.О. Леонтьєв, А.П. Овчинніков. – Одеса: Маяк, 1999. – 122 с.

3. Пелепейченко Л.М. Основи теорії мовної комунікації: навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів, які навчаються за напрямом “Філологія” / Л.М. Пелепейченко. – Харків: Академія ВВ МВС України, 2006. – 124 с.
4. Політологічний енциклопедичний словник / за ред. Ю. С. Шемшученка [та ін.] – 2-е вид. – К.: Генеза, 2004. – 746 с.

© Л.М. Пелепейченко, В.В. Місеньова, 2009

ДО ПРОБЛЕМИ ОФОРМЛЕННЯ НАУКОВОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ

Петрушова О.В., Черненко І. І. (Харків)

У статті розглядається проблема написання і оформлення письмової наукової роботи відповідно до сучасних норм і вимог на матеріалі методичних рекомендацій, які склали автори.

Ключові слова: писемна мова, оформлення наукової роботи.

Петрушова О.В., Черненко И.И. К проблеме оформления научной работы иностранными студентами. В статье рассматривается проблема написания и оформления письменной научной работы в соответствии с современными нормами и требованиями на материале методических рекомендаций, составленных авторами.

Ключевые слова: письменная речь, оформление научной работы.

Petrushova O.V., Chernenko I.I. To a Problem of Scientific Work Preparation by Foreign Students. In this article the problem of writing and preparation of written scientific work according to modern standards and requirements on the material of the methodical recommendations made by authors is considered.

Key words: written speech, preparation of scientific work.

Формування професійної компетенції сучасного фахівця неможливе без оволодіння навичками та вміннями писемної мови. Включення курсів “Українська мова (за професійним спрямуванням)” в українських ВНЗ, спецкурсів “Культура мовлення” та “Основи наукового мовлення” – у російських ВНЗ свідчить про зміну поглядів на роль і значення писемного мовлення студентів узагалі й іноземних студентів, зокрема, тому що “выпускники технических, экономических и гуманитарных факультетов обязаны знать порядок пользования реферативными, периодическими и справочно-информационными изданиями по профилю работы, уметь систематизировать и обобщать информацию, составлять описание экспериментов, готовить справки, обзоры и отчеты по вопросам профессиональной деятельности, редактировать, реферировать, рецензировать тексты, иметь навыки участия в научной дискуссии, опыт написания исследовательских работ, т.е. владеть письменными и устными жанрами научной информации” [6: 3]. Так, В.В. Добровольська відзначає, що “Практика преподавания и анализ степени удовлетворения реальных запросов обучаемых показали, что понимание графического (письменного) текста и создание письменной продукции коммуникативно значимого для определенных учащихся жанра является не менее, а иногда и более важной задачей, чем свободное говорение” [5].

Формування у студентів необхідних мовленнєвих умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності є одним із найважливіших завдань у навчанні іноземних студентів російської мови, писемне ж мовлення як один із найважчих для засвоєння видів мовленнєвої діяльності складає важливу частину навчального процесу. Навчання писемного мовлення відбувається, як правило, на матеріалі текстів наукового стилю. “Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов” відзначає провідну роль навчально-професійної сфери, яка “формирует у студентов умения и навыки ... написания рефератов, курсовых и дипломных бакалаврских работ” [9: 4].

Цей важливий аспект необхідний для формування умінь створення письмових робіт як репродуктивно-продуктивного характеру (резюме, анотація, реферат, пояснювальна записка і т.д.), так і продуктивного. До останніх належать письмові роботи, що не мають у своїй основі зразка, тобто складені самостійно на базі отриманих знань зі своєї спеціальності та з російської мови (курсові, дипломні, дисертаційні роботи).

Письмовий вислів здійснюється в процесі трьохетапної діяльності того, хто пише (попередній етап – задум, основний етап – написання, завершальний етап – контроль і самокорекція). Оскільки навчання на завершальному етапі є дуже складним для іноземних студентів, нами були розроблені методичні рекомендації, що мають допомагати подоланню труднощів, які виникають на останніх курсах. Під час створення методичних матеріалів було відібрано теоретичну інформацію та розроблено систему вправ, що формують уміння створювати продуктивний письмовий вислів,

відповідно до останнього етапу, який потребує також знання вимог оформлення наукової писемної роботи. Аналіз цього завершального етапу, а також можливостей роботи з методичними рекомендаціями щодо оформлення наукової роботи, які склали автори, і є метою даної статті.

У традиційній системі РМІ здавна існують навчальні і методичні посібники, що дають можливість плідно навчати студентів-іноземців даному аспекту мовленнєвої діяльності. У навчальних посібниках Демідової [4], Бахтіної та ін. [1], Бурдіна і Веселова [2], Колесникової [6; 7] достатньо детально описано структурні особливості жанрів наукового стилю мовлення, різні етапи написання наукової роботи, наведено рекомендації щодо графічного її оформлення. Проте, на наш погляд, студентам необхідні професійно-орієнтовані, достатньо компактні методичні матеріали, які відповідають новим вимогам до оформлення наукових робіт. Вони мали би стати своєрідним довідниковим посібником в умовах дефіциту часу і відсутності спеціального курсу, який був би присвячений цій проблемі.

Саме ці вимоги були враховані під час складання даної статті авторами “Методических рекомендаций по оформлению научной работы” [8]. Ці методичні матеріали складаються з таких розділів: Композиція, Бібліографія, Цитування, Скорочення, Ілюстрації, Цифрове позначення та двох додатків. Кожна тема містить теоретичні положення щодо того чи іншого аспекту, які є своєрідним довідником для тих, хто пише наукову роботу, та завдання, що допомагають оволодіти теоретичним матеріалом на практиці. Професійно-орієнтовані додатки призначені для студентів інженерно-технічного та еконо-мічного профілю, бо спеціальності з цих напрямків навчання користуються в останні роки найбільшим попитом серед іноземних студентів. Завдання, які входять до кожного додатку, спрямовані на формування необхідних умінь і навичок у залежності від фаху студента, тому що тексти та приклади в них відповідають мові спеціальності.

Відомо, що будь-який науковий твір потребує відповідного оформлення залежно від змісту, тому одне з найважливіших завдань в оформленні наукових досліджень у писемній формі полягає в тому, щоб забезпечити відповідність форми змісту. Основною передумовою у виборі оптимальної форми подання наукової інформації є необхідність доведення її до адресата точно і без спотворень. Цьому сприяє композиція наукової роботи.

Опис наукової роботи, незалежно від її тематичної спрямованості, має віддзеркалювати логіку конкретного дослідження, яке було проведено і яке отримує вираз не тільки в композиції, але й рубрикації, змісті й інших формальних елементах, а в цілому – в структурі наукового твору.

Визначенню форми наукового твору сприяє складання плану, у процесі чого виявляються рубрикація, що обумовлює структуру майбутньої роботи, характер і обсяг ілюстративного матеріалу, класифікація джерел. Ця загальна організаційна умова у свою чергу припускає продовження пошуку оптимальної форми наукового твору практично на кожній стадії його оформлення. Структура наукової роботи є, з одного боку, показником глибини і чіткості розуміння предмету дослідження самим автором, а з іншого боку – неодмінною умовою правильного сприйняття цієї роботи іншими людьми.

Адекватному виразу змісту значною мірою сприяє правильне оформлення наукової роботи, тобто оформлення згідно з існуючими правилами і нормами. Саме цей аспект роботи є найбільш самостійним, оскільки, навіть отримавши від викладача теоретичну інформацію щодо оформлення наукової роботи, автор (студент, аспірант) практично виконує її сам. За допомогою цих методичних матеріалів автор наукової роботи може визначитися, який варіант оформлення найбільш прийнятний і доцільний для нього.

Грамотне оформлення наукового твору багато в чому залежить від оформлення списку використаних джерел. Бібліографія є сукупністю внутрішньотекстових і позатекстових відомостей про документи, використані в даній роботі. Бібліографічні посилання, списки є обов'язковою складовою довідкового апарату наукового твору. Вони дозволяють визначити базу джерел дослідження, показати зв'язок нової наукової роботи з попередніми, перевірити достовірність даних, розкрити наукову цінність отриманих результатів. Важливе значення має одноманітність у репрезентації бібліографічної інформації: у подачі посилань, використовуваної літератури. Методичні рекомендації дають необхідну інформацію щодо правильного оформлення різного роду джерел відповідно до сучасних норм [10].

Використовуючи будь-які джерела, автори наукових робіт наводять витяги з них, цитати. Їм слід пам'ятати, що цитування не повинне бути ані надмірним, ані недостатнім, оскільки і те і інше знижує рівень наукової роботи: надмірне цитування створює враження компілятивної роботи, а недостатнє

цитування за необхідністю наведення цитат із використаних джерел знижує наукову цінність висловлюваного в роботі. Про це слід пам'ятати під час оформлення наукової праці, як і про те, як правильно оформити ту чи іншу цитату. Методичні рекомендації допомагають дати варіанти правильного оформлення цитат у різних випадках їх місцезнаходження в основному тексті.

Часто наукова робота містить окрім основного матеріалу ілюстрації, які слугують доповненням або поясненням до тексту і можуть бути надані у формі малюнка, таблиці, діаграми, графіка, схеми і т.д. Основні вимоги до ілюстрацій наступні: їх достатня наукова достовірність, тісний органічний зв'язок із текстом і оформлення згідно з нормами. Методичні рекомендації наводять варіанти правильного оформлення ілюстративного матеріалу у випадках одиначної ілюстрації або декількох малюнків, таблиць.

У методичних матеріалах також міститься довідкова інформація щодо скорочення слів і правильного використання числівників, що, безумовно, корисно знати під час написання наукової роботи.

Кожний розділ методичних рекомендацій містить теоретичну та довідкову інформацію, що супроводжуються зразками та завданнями, які спрямовані на поступове оволодіння технікою оформлення писемного мовлення: від питань на перевірку розуміння викладеного матеріалу до виконання завдань за зразком і виходу у власне наукове дослідження.

Незважаючи на те, що в Додатках як ілюстративний матеріал до кожного розділу методичних матеріалів були використані тексти, статті інженерно-технічного й економічного профілів, загальні положення та завдання цілком можливо застосовувати для студентів, аспірантів із інших спеціальностей.

Таким чином, запропоновані матеріали, які супроводжуються системою вправ, зможуть надати практичну допомогу тому, хто створює наукову роботу як під керівництвом викладача, так і самостійно. Змістовний і структурний аналіз особливостей наукового стилю відображає реальні потреби майбутніх фахівців, і їх задоволення потребує значних зусиль викладачів зі створення оптимальних методичних матеріалів для кожної конкретної навчальної групи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтина Л.Н. Обучение реферированию научного текста / Л.Н. Бахтина, И.П. Кузьмич, Н.М. Лариохина. – М., Изд-во МГУ, 1988. – 120 с.
2. Бурдин К.С. Как оформить научную работу: метод. пособие / К.С. Бурдин, П.В. Веселов. – М.: Высш. шк., 1972. – 152 с.
3. Вишнякова С.А. Основы научной речи: учеб. пособие для студентов-филологов высш. Учеб. заведений / С.А. Вишнякова, Н.А. Буре, М.В. Быстрых; [под ред. В.В.Химика, Л.Б. Волковой]. – СПб: Филол. ф-т СПбГУ; М.: Изд. центр “Академия”, 2005. – 272 с.
4. Демидова А.К. Пособие по русскому языку. Научный стиль речи. Оформление научной работы: учеб. пособие / А.К. Демидова. – М.: Рус. язык, 1991. - 201 с.
5. Добровольская В.В. Роль и место письменной речи в гибких моделях обучения [Электрон. ресурс] / В.В. Добровольская. – Режим доступа: http://www.gramota.ru/biblio/magazinez/mrs/28_442. – Загл. с экрана.
6. Колесникова Н.И. Лингводидактическая концепция формирования жанровой компетенции учащихся в системе непрерывного языкового образования: автореф. дис. на соиск. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)” / Н.И. Колесникова. – Орел, 2009. – 39 с.
7. Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации: учеб. пособие по развитию навыков письменной речи / Н.И. Колесникова. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 288 с.
8. Методические рекомендации по оформлению научной работы ; сост. О.В. Петрушова, И.И. Черненко. – Харьков: Компания СМИТ, 2009. – 70 с.
9. Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-филологов: учеб.-метод. комплекс / О.Н. Тростинская, Т.Н. Алексеевко, Е.В. Копылова. – Хар ів: к ХНУ ім. В.Н. Кар зинад 2009. – 88 с.
10. Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання (ГОСТ 7.1-2003, ІДТ): ДСТУ ГОСТ 7.1:2006. [Чинний від 2007-07-01]. – К.: Держспоживачстандарт України, 2007.

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

Санина Л.П., Копылова Е.В., Курилюк Т.И., Ли Шуан (Харьков)

В статье рассматриваются направления организации учебного материала, оптимизирующего процесс обучения чтению специальной литературы иностранных студентов-экономистов.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, учебный текст, терминологическая лексика.

Санина Л.П., Копилова О.В., Курилюк Т.І., Лі Шуан. Шляхи оптимізації навчання читання іноземних студентів-економістів. У статті розглядаються напрямки організації навчального матеріалу який оптимізує процес навчання читання текстів за фахом іноземних студентів-економістів.

Ключові слова: професійна орієнтація, навчальний текст, термінологічна лексика.

Sanina L.P., Kopylova E.V., Kurilyuk T.I., Li Shuan. Optimization Ways to Teach Foreign Economic Students Reading. Ways of school materials organization, that optimize the teaching process for foreign economic students to read professional literature have been considered in this article.

Key words: professional orientation, school text, terminological vocabulary.

Проблема обучения чтению профессионально-ориентированной литературы остается одной из важнейших для преподавателей, работающих с иностранными студентами экономических специальностей в ХНУ, поскольку не вызывает сомнений мысль о том, что в отличие от филологической аудитории, где профессиональный уровень чтения и письма должен быть параллельным уровню понимания и говорения, у студентов-нефилологов уровень навыков чтения и письма должен превалировать [3].

Актуальность данной статьи обусловлена: во-первых, особым значением чтения в процессе обучения русскому языку иностранных студентов-экономистов как способа повышения уровня владения языком и как источника постоянно возрастающей информации в области экономики, во-вторых, отсутствием учебных пособий по развитию навыков чтения специальной литературы для иностранных студентов 1-2 курсов экономических специальностей.

Необходимо подчеркнуть, что целенаправленное чтение, по мнению З.М. Цветковой, во-первых, способствует формированию и развитию навыков и умений употребления языкового материала в речи, развивает языковую интуицию, без которой невозможно овладение иностранным языком; во-вторых, чтение играет ведущую роль в профессиональной деятельности специалистов-нефилологов по окончании обучения в вузе; в-третьих, пристальное внимание к чтению диктуется преобладающей ролью письменной коммуникации в современном мире в процессе межкультурного обмена информацией, так как в области интеллектуальной деятельности, к которой относится наука, используется письменная форма языков [6].

Нельзя не согласиться с утверждением Клычниковой З.М., что “приобретение навыков беглого беспереводного чтения, особенно вне языковой среды, – сложное и трудоемкое дело, что уделять внимание чтению необходимо не только потому, что это сложный вид речевой деятельности, но и потому, что оно оказывает положительное влияние на развитие других видов РД, в частности, устной речи, а также предполагает усвоение обширного словаря, многообразных языковых структур, не говоря уже об овладении техникой чтения” [2: 43].

В этой связи необходимо отметить, что решением вопросов, связанных с обучением чтению, занимались известные методисты и исследователи: О.Д. Митрофанова, С.К. Фоломкина, Т.Б. Одинцова, О.М. Мотина, М.Н. Найфельд, З.И. Клычникова, З.М. Цветкова и др.

Однако, как показывает практика преподавания РКИ и анализ учебно-методической литературы, вопросы обучения чтению в конкретных условиях, а именно обучение студентов-экономистов, требуют системности и дальнейшей реализации в учебных пособиях по чтению, учитывающих профессиональную ориентацию учащихся.

Таким образом, **цель** данной статьи – наметить оптимальные пути решения данной проблемы, в том числе: рассмотреть основные подходы к организации учебного материала и виды работы с текстами по экономике, обратить внимание на причины возникновения трудностей при чтении

специальных текстов, а также охарактеризовать и обосновать использование экономической терминологии при обучении чтению.

Прежде всего укажем на то, что для восприятия оригинального научного текста особое значение приобретает понимание авторской мысли, языковым выражением которой является не отдельное предложение, а высказывание, текст и его определенные типы (описание, повествование или сообщение-рассуждение, доказательство и др.). Однако в учебных целях в экономической аудитории целесообразно изучать наиболее часто встречающиеся в текстах по экономике способы изложения и те, которые необходимы для определенного этапа обучения.

Кроме того, на наш взгляд, следует оценивать и традиционно-тематическую организацию текстового материала, когда выделяются узловые темы той или иной научной дисциплины, а лексико-грамматический материал отрабатывается по мере встречаемости. Такой подход был выбран и реализован авторами статьи в учебном пособии “Читаем тексты по экономике” для иностранных студентов экономистов-международников 1-2 курсов.

Отбор учебного (текстового) материала является важным этапом в процессе определения содержания обучения. Разделяя мнение Е.И. Мотиной, считаем, что отбор учебного материала должен происходить в соответствии с определенной концепцией обучения и выбором единицы обучения, и для этого необходимы учебные тексты, определенным образом логически упорядоченные, заключающие в себе тему, подтему или комбинации подтем в рамках темы.

Иначе говоря, любой научный текст для чтения должен быть структурирован в соответствии с речевыми потребностями студентов: лексический материал, речевые клише, конструкции и другие типичные обороты речи, которые необходимы для его построения, должны составлять основу текста.

Текстовый материал должен иметь научную значимость, связанную с узловыми вопросами профессионально-направленного обучения, соответствовать интересам студентов, иметь для них практическое назначение, быть связанным с материалом профильных дисциплин, что значительно повышает мотивацию обучения и оптимизирует учебный процесс.

Мы считаем, что на материале таких текстов отрабатываются формы и конструкции научного стиля речи, формируется понимание цели чтения, развивается гибкость чтения и речевая догадка.

Кроме того, в процессе обучения чтению важно обращать внимание на причины непонимания иностранными студентами иерархии смыслов содержания текстов:

во-первых, отсутствие у студентов целостного восприятия текста;

во-вторых, ошибочное определение тех слов, в которых выражен субъект и предикат логического суждения;

в-третьих, лексические трудности научного текста.

В связи с этим усилия преподавателей должны быть направлены на формирование умений понимать основное содержание текста, соединять отдельные факты в единое целое (тема – подтема – субтема – микротема), прогнозировать дальнейший ход информации и заключительную часть текста, определять тему на основе различных ориентиров (по названию текста, по ключевым словам, по информации первого абзаца), понимать общий логический план текста (разделение текста на смысловые части, выделение главной мысли абзаца, фрагмента смысловых частей текста, составление разных видов плана (простой, сложный, назывной, тезисный и др.)).

Кроме того, для приобретения необходимых умений дальнейшего самостоятельного чтения профессиональной литературы целесообразно выполнять упражнения, направленные на узнавание незнакомых слов по ассоциации, по контексту, по словообразовательным элементам, на узнавание речевых моделей или речевых образцов, характерных для специальной литературы, умение пользоваться терминологическим словарем.

Для преодоления грамматических трудностей во время работы с текстом следует сформировать соответствующие навыки и довести их до автоматизма. С этой целью необходимо научить студентов выделять в тексте характерные для него речевые модели, видеть взаимосвязь слов, составляющих данную речевую модель.

Еще одним направлением при обучении чтению, по нашему мнению, является использование терминологической лексики, без знания и осмысления которой невозможно формирование как языковой, так и профессиональной компетенции.

Понятийный состав экономических терминов характеризуется разнообразием и разноплановостью, значительным проникновением терминов в сферу общеупотребительной лексики (*перспективное*

планирование, народное хозяйство, экономическая задача и др.), широким использованием общеупотребительных слов в качестве терминов (*норма, долговечность, надежность и др.*), большим удельным весом терминов-словосочетаний в структурном составе экономических терминов (*амортизация на полное восстановление..., прямой коэффициент и др.*) и некоторых других.

В этой связи задача лексического отбора экономической терминологии при обучении языку специальности иностранных студентов-экономистов заключается в том, чтобы выбрать наиболее употребительные, частотные термины, усвоение которых давало бы студенту возможность самостоятельно читать специальную литературу по экономике.

В итоге отбор терминологии целесообразно осуществлять на основе следующих принципов:

- 1) статистического;
- 2) методического, включающего тематический и семантический критерии;
- 3) лингвистического, учитывающего критерий сочетаемости, словообразовательной ценности и стилистической неограниченности.

Кроме того, для решения проблемы отбора терминологической лексики, на наш взгляд, необходимо использовать и такие экстралингвистические понятия, как систематика, иерархия и категория понятий научной системы данной специальности (т.е. принципы разработки тезаурусов). Система позволяет создать “горизонтальную” группировку в рамках тематических комплексов, на основе которой можно составлять минимумы для разных видов речевой деятельности.

В заключение отметим, что наиболее оптимальный путь для обучения чтению состоит в выборе значимых текстов экономического содержания, структурно-смысловый анализ которых дает возможность развивать и совершенствовать речевые навыки, кроме того в отборе терминологической лексики как речевой единицы, обусловленной не только системой понятий данной отрасли знаний, но и системой речи, что попытались отразить авторы статьи в подготовленном к изданию учебном пособии “Читаем тексты по экономике”.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гапочка И.К. Пути совершенствования методики обучения русскому языку как иностранному / И.К. Гапочка // Традиции и новаторство в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного : сб. статей. – М., 2002. – С. 75-87.
2. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М. : Высш.шк. 1973. – 98 с.
3. Митрофанова О.Д. Нефилологическая аудитория как субъект учебного процесса и объект лингводидактического воздействия / О.Д. Митрофанова // Русское слово в мировой культуре: Материалы X Конгресса МАПРЯЛ, пленар. заседания : сб. докл. – Т. 2. – СПб., 2003 – С.173-180.
4. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. – М.: Рус. язык, 1983. – 167 с.
5. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М. : Высш.шк., 2005. – 256 с.
6. Цветкова З.М. Некоторые вопросы обучения чтению и пути их решения / З.М. Цветкова // Проблемы обучения чтению литературы на иностранных языках : сб. статей. – М. : Высш. шк., 1975. – С. 49-57.

© Л.П. Санина, Е.В. Копылова, Т.И. Курилюк, Ли Шуан, 2009

МОВЛЕННЕВИЙ ЕТИКЕТ ЯК ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Старостенко О.В., канд. пед. наук (Херсон)

У статті розглядаються питання навчання студентів-філологів англійського мовленнєвого етикету як засобу міжкультурної комунікації. Підкреслюється необхідність вивчення мовленнєвого етикету, оскільки він є одним із показників міжособистісних відносин у мові, важливим компонентом культури та невід'ємною частиною загальної системи етичної поведінки у суспільстві.

Ключові слова: мовленнєвий етикет, діалог культур, міжкультурна комунікація.

Старостенко О.В. Речевой этикет как средство межкультурной коммуникации. В статье рассматриваются вопросы обучения студентов-филологов английскому речевому этикету как средству межкультурной коммуникации. Подчеркивается необходимость изучения речевого этикета, который является одним из показателей межличностных отношений в языке, важным компонентом культуры и неотъемлемой частью общей системы этического поведения в обществе.

Ключевые слова: речевой этикет, диалог культур, межкультурная коммуникация.

Starostenko O.V. Speech Etiquette as a Mean of Intercultural Communication. The article focuses on teaching philological students English speech etiquette as a mean of intercultural communication. The author underlines the necessity of teaching speech etiquette as one of the characteristics of interpersonal language relationships and an integral part of the general system of ethic behaviour in the society.

Key words: speech etiquette, dialogue of the cultures, intercultural communication.

Навчання іноземної мови у період налагодження міжкультурних і міжособистісних зв'язків все частіше розуміється як підготовка до "діалогу культур" (Ю. Дешерієва), процес пристосування до іншої культури (Є. Верещагін, В. Костомаров), розвиток "вторинної мовної особистості" (Ю. Караулов). Зростає роль засвоєння не тільки мовних і мовленнєвих умінь та навичок, а й соціокультурної інформації про країну, мова якої вивчається, норм і способу життя, системи понять, кодексу поведінки, загальноприйнятих форм діяльності, правил, законів, принципів та цінностей суспільства, у якому функціонує мова. Таке розуміння ролі культури в навчанні іноземних мов обумовлює необхідність занурення в національно-мовний менталітет народу, духовно-культурний світ людини.

Міжкультурні вміння і навички охоплюють культурну чуттєвість та здатність визначити й використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур; здатність виконувати роль культурного посередника між рідною культурою й іноземною, успішно долати міжкультурні непорозуміння, конфліктні ситуації та стереотипи у стосунках [4: 105]. Як відомо, культурологічний аспект навчання будь-якої мови поєднує знання екстралінгвістичного (мовленнєвий етикет, відомості з історії і географії, традиції країни, мова якої вивчається) та лінгвістичного (слова, фразеологізми, афоризми з національно-культурним компонентом, тексти) матеріалу.

Необхідність вивчення мовленнєвого етикету неодноразово наголошувалась багатьма вченими, оскільки він є одним із показників міжособистісних відносин у мові, важливим компонентом культури та невід'ємною частиною загальної системи етичної поведінки у суспільстві. Вивченню проблематики, пов'язаної з розумінням мовленнєвого етикету, присвячено роботи В. Гольдіна, М. Єгорової,

С. Неверова, Н. Соколової, І. Стерніна, Н. Формановської, Л. Цурикової та ін.

Під мовленнєвим етикетом зазвичай розуміють систему стійких формул спілкування, що приписується суспільством для встановлення мовленнєвого контакту співрозмовників, підтримки спілкування в обраній тональності згідно з соціальними ролями і рольовими позиціями відносно один одного, взаємними стосунками в офіційних та неофіційних обставинах [2: 413].

В основі мовленнєвого етикету як функціональної системи мовних одиниць знаходиться функція спілкування (комунікативна) та висловлення думки. Згідно з комунікативною функцією мови виділяють і функції мовленнєвого етикету (контактостворююча, регулююча, емоційно-модальна, функція орієнтації на адресата) [5].

Мовленнєва ситуація, в якій існує мовленнєвий етикет – це ситуація безпосереднього спілкування комунікантів. У зв'язку з цим у поле зору багатьох досліджень потрапляють так звані стійкі формули мовленнєвого спілкування (одиниці мовленнєвого етикету) у різноманітних ситуаціях (привітання, вибачення, прощання, прохання тощо). У мовленнєвій взаємодії вони призначені для впливу на співрозмовника, що пов'язано з прагненням того, хто говорить, продемонструвати своє доброзичливе ставлення до слухача, повагу до його особистості, підтримати міжособистісне спілкування. Саме тому мовленнєвий етикет має велике практичне значення і заслуговує на спеціальне вивчення та постійне вдосконалення.

Підготовці студентів ВНЗ до іншомовної міжкультурної комунікації сприяє, зокрема, спецкурс “Англійський мовленнєвий етикет”, завданнями якого автор ставить розширення знань студентів-філологів з етики міжособистісного спілкування в різних життєвих ситуаціях, удосконалення цієї складової комунікативної компетенції. Мовленнєвий етикет як важливий компонент національної культури відображає народний досвід, своєрідність умов побуту, звичаїв кожного народу. Тому знайомство з англійським мовленнєвим етикетом, встановлення його відповідності і розбіжності з національним етикетом сприяє удосконаленню культури рідного та іноземного мовлення студентів.

У процесі вивчення курсу студенти вдосконалюють наступні вміння і навички: використовувати згідно з умовами спілкування етикетні форми вираження радості, здивування, вдячності, привертання уваги, звернення, знайомства, привітання, завершення бесіди, прощання, вибачення, поздоровлення, побажання, пропозиції, поради; розуміти та використовувати найбільш характерні жести, що супроводжують висловлювання носіїв мови в типових ситуаціях спілкування; брати участь у різноманітних видах діалогічного спілкування з урахуванням соціокультурних особливостей ввічливої поведінки в англомовному середовищі тощо.

Процес навчання англійського мовленнєвого етикету передбачає використання різноманітних прийомів і форм організації мовленнєвої діяльності: аудіювання й обговорення прослуханого; коментар понять; драматизація діалогів; інсценування аудіо та відео-сюжетів; переклад; заповнення анкет; написання листів, есе тощо. Комунікативні вправи та рольові ігри допомагають студентам тренувати формули етикету в навчальних ситуаціях. Наведемо приклади деяких із них.

1. Look at the words and phrases in italics in the following dialogues. If there is a mistake, correct it.

1. In a restaurant. It's 8pm: A: *Goodnight* sir. Have you reserved a table?
B: Yes, a table for four. The name's Robson.
2. Meeting someone for the first time: A: How do you do?
B: *Fine, thank you.*
3. To someone on their birthday: A: *Many happy returns.*
B: Thank you.
4. In the office on Friday afternoon: A: Have a nice weekend.
B: *Yes, the same for you.*
5. Saying goodbye to a friend: A: *Bye. See you soon.*
B: Bye.
6. Speaking to a friend: A: Oh, no! I have failed my exam again!
B: Oh! *Hard luck.*

Очікувані відповіді: 1. Good evening. 2. How do you do / Pleased to meet you / Hello. 3. Correct. 4. Yes, same to you / Yes, you too. 5. Correct. 6. Correct.

2. True or false? If an answer is false, change it to make true.

1. When we meet people for the first time in a formal situation we can say *How do you do?* or *How are you?*
2. When people say *How are you?* a common response is *Not bad. How about you?*
3. *Cheerio* is another way of saying “Hello”.
4. When you go to bed you often say *Goodnight* to other people.
5. British people say *Good morning* up to lunchtime, but in the afternoon they say *Good day*.
6. The French say *Bon appetit* before a meal, but there isn't a similar expression in English.

Очікувані відповіді: 1. F. 2. T. 3. F. 4. T. 5. F. 6. T.

3. British English speakers often complain or protest in a rather indirect way. The expression “It's a bit chilly in here” really means “I wish you'd close the window”. What would a polite teacher really mean by these sentences?

1. Your son would be well advised to work a bit harder.

2. Your work would benefit from some proofreading.
3. The children tend to be a bit noisy.
4. It's a bit noisy here.
5. Your handwriting would benefit from a little more care.
6. You would be well advised to do plenty of revision before your next test.
7. You don't seem to check your work carefully enough.
8. This subject doesn't seem to be your highest priority.
9. Your essays tend to be a bit short.

Очікувані відповіді: 1. Your son is very lazy. 2. Your work is extremely careless. 3. I can't hear myself speak. 4. You must be quieter. 5. Your handwriting is bad or untidy. 6. You don't know the work well enough, so you need to revise to pass the test. 7. Your work is full of mistakes. 8. You are not doing enough work in this subject. 9. Your essays are not long enough.

4. Answer the following questions:

- 1) When would you use "Sir," and "Miss" as forms of address in English?
- 2) When would you say "Mr. Peter" or "Miss Helen"?
- 3) How would you address an older woman?
- 4) What is the most common answer to the question "How are you?" Give three possible answers to that question, assuming that you are feeling fine. How would you answer the question if you've been sick with the flu for the last two weeks?
- 5) What kinds of illnesses do Americans tend to talk about with their friends? What kinds of illnesses are not generally discussed?
- 6) What do you say to someone when he's just recovered from an illness?
- 7) What do you say if someone compliments you on a pretty dress or an elegant jacket?
- 8) What kinds of questions are commonly asked at cocktail parties? What subjects should be avoided?
- 9) How do you answer the question, "How do you like America?"
- 10) How do you say in English when you meet someone, "Дуже приємно", "Ми вже знайомі"?
- 11) What do you say if someone other than the person you wish to speak to answers the phone?
- 12) If someone's secretary says, "He's away from his desk," do you have any chance of reaching him that day?
- 13) What do you say if you haven't understood what someone has said to you in English?
- 14) What should you say when you've arrived late for an appointment?
- 15) Give four ways of saying "Good-bye" in English.
- 16) Why are these sentences impolite in English? "Take off your coat." "Can you type this letter?" "Give me that book."
- 17) Give an affirmative and a negative answer to the question, "Would you like some more tea?"
- 18) You've stepped on someone's foot on the bus. What do you say?
- 19) You are in a meeting. Someone enters the room and says you have an important telephone call. What do you say as you leave?
- 20) Someone says something to you but you didn't hear all of it. What do you say?
- 21) You met a new business client for the first time 15 minutes ago, and now you are leaving. What do you say?
- 22) You are in a crowded bus. It is your stop and you want to get off. What do you say to other passengers as you move past them?
- 23) You are staying with some English friends. What do you say to them when you leave the room in the evening to go to bed?

5. Write a short discussion in English between an American and a Ukrainian on the comparative difficulties of learning English and Ukrainian. Each person thinks that his language is harder to learn. Include several statements in which the two parties disagree, and in which each says that he thinks that his arguments are right and his opponent's are wrong. Do this in a way that would not offend either individual.

6. Imagine that you are at a party with the rest of the group. At a cocktail party everybody chats for a few minutes to one guest and then is expected to circulate and move to another guest. The hostess normally speeds up the circulation by introducing guests to each other. Now stand up and have a party. Talk to as many people as possible.

Мовленнєві ситуації, що створюються на занятті викладачем, моделюють умови реального використання мови у спілкуванні з представниками інших культур. У якості прикладів мовленнєвого спілкування доцільно також використовувати на заняттях уривки з літературних творів та художніх фільмів.

Таким чином, можемо зробити висновки про те, що оволодіння англійською мовою як засобом спілкування передбачає удосконалення у студентів умінь використовувати її у різноманітних ситуаціях спілкування. Для цього вони мають знати норми мовленнєвого етикету та використовувати етикетні формули у мовленні. Комунікативні вправи, мовленнєві ситуації і використання зразків літературних творів і художніх фільмів допомагають студентам оволодіти іноземним мовленнєвим етикетом, навчають виокремлювати загальне і специфічне у мовленнєвій поведінці рідною та англійською мовою, сприяють орієнтації студентів у сучасному полікультурному світі та включенню їх у процес міжкультурного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи: Слова и фразы в контексте двух культур / Л. Виссон; [пер. с англ. – 3-е изд., стереотип.]. – М. : Р. Валент, 2005. – 192 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь [ред. В. Н. Ярцева]. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 684 с.
3. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / [С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, І.О. Іноземцеві та ін.]. – Вінниця : Нова Книга, 2001. – 246 с.
4. Рекомендації Ради Європи з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С.Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
5. Формановская Н.И. Речевой этикет: Русско-английские соответствия: справочник / Н.И. Формановская, С. В. Шевцова. – М. : Высш. шк., 1990. – 95 с.

© О.В. Старостенко, 2009

МЕТАМОВНИЙ ПІДХІД У ТЕОРІЇ ПІДРУЧНИКА З МОВИ НАВЧАННЯ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

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

У статті розглянуто сучасний стан теоретичної розробки проблеми створення метамови підручника з мови навчання для іноземних студентів. Сформульовано лінгвістичні та методичні вимоги до метамови як одного з визначальних чинників організації розвивального комунікативно-когнітивного процесу навчання.

Ключові слова: метамова підручника, мова навчання, іноземні студенти.

Ушакова Н.И. Метаязыковой подход в теории учебника по языку обучения для иностранных студентов. В статье рассматривается современное состояние теоретической разработки проблемы создания метаязыка учебника по языку обучения для иностранных студентов. Сформулированы лингвистические и методические требования к метаязыку как одному из определяющих факторов организации развивающего коммуникативно-когнитивного процесса обучения.

Ключевые слова: метаязык учебника, язык обучения, иностранные студенты.

Ushakova N.I. Meta-language Method of Approach to the Theory of the Second Language Textbook for Foreign Students. The modern state of theoretical development of the problem of the second language textbook for foreign students' meta-language has been analyzed in the article. Linguistic and methodical requirements to meta-language as one of the determinatives of developing communicative-cognitive process of teaching have been formulated

Key words: textbook meta-language, the second language, foreign students.

Підручник є основним засобом навчання. Формулювання завдань, інструкції до вправ, побудова навчальних текстів та їх методичне пояснення, архітектоніка параграфів, тем, модулів є матеріальним вираженням методологічних, дидактичних, технологічних вимог до підручника (зокрема, підручника з мови навчання для іноземних студентів). Необхідно знайти адекватні засоби для реалізації цих вимог.

Актуальним завданням у зв'язку з цим є розробка метамовного оформлення підручника, що вимагає визначення терміна "метамова". "Метамова – одне з головних понять сучасної логіки та теоретичної лінгвістики, що використовується під час дослідження мов різноманітних логіко-математичних розрахунків, природних мов, для опису відношень між мовами різних рівнів і для характеристики відношень між мовами та їх предметними галузями" [2: 146]. Метамова – засіб опису структурних, дедуктивних, семантичних якостей будь-якої (звичайно, формалізованої) мови, що є предметом розгляду відповідної метатеорії [10: 805]. Метамова – це також мова для характеристики іншої мови чи дій з нею, наприклад, мови, що організує взаємодію викладача та студента на базі підручника.

Для методичної ситуації мовної підготовки іноземців важливо, що мова навчання може бути метамовою керування, її засвоєнням (наприклад, для опису української використовується та ж сама українська мова) або відрізнитись, наприклад, термінологією. Зрозуміло, що в підручнику з української мови як іноземної метамовою буде українська, у підручнику з російської як іноземної – російська. У національно-орієнтованих підручниках, особливо для початкового етапу навчання, в якості метамови доцільно використовувати рідну мову студента або мову-посередник. У системі мовної підготовки іноземних студентів в Україні є випадки, коли навчання ведеться англійською мовою, а українська або російська вивчаються для обмежених потреб.

У класичній філософії метамова – поняття, що фіксує логічний інструментарій рефлексії над феноменами семіотичного ряду. У семіотичному значенні метамовою буде будь-яка знакова система, що обслуговує іншу, первинну знакову систему. Елементами метамови будуть, відповідно, не тільки слова, а й знаки, зображення, які автор уважатиме за необхідне додати до системи організації діяльності студента.

Метамова є таким фрагментом природної мови, що не містить двозначностей, метафор та інших елементів звичайної мови, які можуть заважати її використанню як інструмента точного наукового дослідження. До метамови звертаються, коли виникає необхідність уточнення мовних значень коду спілкування. Інформація про код передається засобами метамови. Важливість термінологічного

елемента в метамові безперечна, однозначність інтерпретації складових апарату підручника також є категоричною методичною вимогою.

Для опису й організації процесу засвоєння мови навчання використовується вся методична система підручника: вправи, тексти, завдання до них, правила, таблиці, виноски, довідкові матеріали, матеріали для самостійної роботи тощо. Тому головне завдання авторів підручника полягає в розробці принципів взаємодії усіх цих складових, у створенні мовної системи, що “обслуговує” підручник, створенні “робочої” мови, спеціальної навчальної терміносистеми. Комплекс усіх названих елементів назовемо *метамовою підручника* і спробуємо описати інваріантні (актуальні для вивчення будь-якої мови) характеристики цього методичного конструкту.

Основним методичним механізмом регуляції навчальної діяльності студента вважаємо вправи та завдання. Завдання – це письмова або усна інструкція для роботи з навчальними матеріалами. Завдання є одним із засобів навчання, їхні формулювання значною мірою визначають ефективність діяльності студента. Вправа – структурна одиниця методичної організації матеріалу, що функціонує безпосередньо в навчальному процесі, забезпечує предметні дії з цим матеріалом і формування на їхній основі мисленнєвих дій, мисленнєвої активності. Вправи – це цілеспрямовані, взаємопов’язані дії, що виконуються в порядку збільшення мовних і операційних труднощів, із урахуванням послідовності становлення мовленнєвих навичок і вмінь, а також характеру у реально існуючих мовленнєвих актів. Важливою умовою ефективності вправ є свідомо спрямованість виконавця на покращення якості діяльності [1: 374]. З великої кількості класифікацій вправ найбільш поширеною дослідники вважають класифікацію І.В. Рахманова, який запропонував виділення типів вправ відповідно до наступних чинників: а) *за призначенням* (мовні та мовленнєві, рецептивні та репродуктивні, аспектні та комплексні, навчальні й комунікативні, тренувальні та контрольні; б) *за характером матеріалу* (вправи в монологічному, діалогічному мовленні і т.п.); в) *за засобами виконання вправ* (усні, писемні, одномовні, двомовні, механічні, творчі, класні, домашні, індивідуальні, парні); г) *за видом мовленнєвої діяльності*. У методиці виділяють також перекладні, передтекстові, притекстові, післятекстові, програмовані, трансформаційні, підстановчі вправи.

Е.Ю. Сосенко здійснила аналіз еволюції розуміння терміну “вправа” і трансформації функцій цього методичного засобу у зв’язку з розвитком методів та підходів у методиці викладання іноземних мов. Традиційна опозиція мовних та мовленнєвих вправ доповнена новою групою – комунікативними вправами, що введені до методичного обігу Ю.І. Пассовим. Таким чином, з’явилась нова діада: підготовчі вправи (мовні та мовленнєві, що готують до спілкування) і комунікативні, у процесі виконання яких спілкування повинно здійснюватись.

Ми поділяємо точку зору Ю.І. Пассова на те, що кожний вид мовленнєвої діяльності заснований на “своїх” діях, тобто розвиватися він має на основі вправ саме в цьому виді спілкування: не можна навчити читати, навчаючи говорити [8: 24]. Для успішного спілкування необхідне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності, а також структурною (граматичною), семантичною (лексичною), виразною (вимова та графіка) системами мови.

У навчанні комунікації необхідна складна взаємодія аспектів мови та видів мовленнєвої діяльності. Не менш важливим є те, що будь-яке комунікативне завдання є завданням мисленнєвим. Під час вирішення таких завдань працюють механізми орієнтації, оцінки, цілепокладання, прогнозування, селекції, комбінування, конструювання, саморегуляції та самоконтролю; тобто формування таких механізмів також є завданням мовної підготовки іноземних студентів. Наприклад, механізм орієнтації та оцінки працює в інтерпретації ситуації як системи взаємовідносин комунікантів, розумінні необхідності зворотнього зв’язку та використанні засобів вербальної та невербальної поведінки. Механізм прогнозування оцінює реакції співрозмовника, зміст висловлення. Механізм селекції здійснює відбір фактів, семантичних блоків і засобів їх вираження, що пізніше систематизуються механізмами комбінування й конструювання. Вибрати тактику діяльності допомагає механізм саморегуляції. Якщо такі механізми не будуть спеціально сформовані, буде неможливим вирішення мовленнєво-мисленнєвих завдань у говорінні, аудіюванні та читанні [8: 29].

Умовою розвитку та функціонування вмінь є формування навичок, що також можуть бути сформовані за певних умов. Основою навичок є динамічний стереотип, що потребує однотипності мовленнєвих зразків, регулярності їх надходження і використання в різноманітних обставинах. Як бачимо, навички можуть бути сформовані в процесі цілеспрямованої роботи, що передбачає використання системи вправ.

Зовнішні умови виконання вправ визначаються викладачем (підручником): це інструкція про спосіб діяльності, наявність зразків і схем виконання, ілюстрації різного характеру, приклади. Найважливішою умовою успішності виконання вправи є її адекватність навичкам і вмінням, що формуються.

Внутрішні умови виконання вправи співвідносяться з характеристиками особистості студента (здібності, мотивація, рівень научуваності). Якщо внутрішня умова рівня научуваності враховується при створенні підручника, можуть бути наведені матеріали для студентів із високим (середнім, низьким) рівнем.

Психолого-методичні вимоги до системи вправ описані Е.Ю. Сосенко, яка вважає, що для формування апарату керування навчальною діяльністю важливо пам'ятати: операції, що сформовані в процесі наслідування, є недостатньо керованими, занадто нерухомими й жорсткими. Це операції “другого сорту”, бо вони, з точки зору фізіології, сформовані на більш низьких неврологічних рівнях, ніж особистісно контрольовані операції, що були предметом спеціальної дії, тобто осмислені виконавцем. Контрольовані операції побудовані на вищому неврологічному рівні, тому можливі їхні трансформації виконавцем для інших навчальних ситуацій. Система Е.Ю. Сосенко орієнтована на початковий етап навчання, однак закладені там технологічні рішення дозволяють здійснити їхнє перенесення на основний та завершальний етапи навчання. Таким чином можлива, з нашої точки зору, розробка *інваріантних* вимог до системи вправ у підручнику з мови навчання.

Це завдання можна здійснити за допомогою інтерпретації стадій роботи з навчальним матеріалом і виділення загальних закономірностей цього процесу.

Стадія *пред'явлення матеріалу* може мати різну логічну структуру залежно від індуктивного чи дедуктивного способу подання інформації, однак безперечною є необхідність присутності на цій стадії правил-інструкцій і мовленнєвих зразків для виконання дій за аналогією. Формування понять, необхідних для оперування мовним матеріалом, здійснюється в процесі його узагальнення.

На *стадії імітації* моделі відбувається сприйняття зразка та його відтворення. На початковому етапі імітація найчастіше використовується для навчання фонетики та інтонації. Для основного етапу навчання актуальною є розробка вправ з урахуванням темо-рематичного членування мовлення, що дозволяє збільшити обсяг матеріалу, який спр ймається та пр одукується, до того ж не тільки у вправах з навчання усного мовлення.

Наступна стадія – *інтенсивного та різноманітного повторення моделі* передбачає розвиток граматичних і лексичних навичок, збільшення обсягу висловлення за рахунок його розгортання вліво та вправо, засвоєння структури словосполучення та речення.

Стадія *генералізації* передбачає заміну одного, двох і більше компонентів конструкції, що відпрацьовується. На основному етапі навчання предметом може бути не тільки граматична конструкція, а й структура певного виду тексту.

На стадії *переключення з моделі на модель* на початковому етапі відбувається “розширення репліки”, а на основному – пошук закономірностей побудови текстів різних комунікативних сфер.

Реалізація метамовного підходу на рівні вправ відбувається у створенні системи, що складається з *комплексу вправ* (для автоматизації часткових дій), *підсистеми вправ* (засвоєння однієї зі сторін мовленнєвої діяльності: граматики, лексики, вимови), *часткової системи вправ* (засвоєння виду мовленнєвої діяльності), *загальної системи вправ* (засвоєння спілкування в цілому). “Склад загальної системи вправ залежить від цілей навчання. Її побудова неможлива без з'ясування взаємовідносин складових на всіх рівнях” [8: 101]. Загальна система вправ – реалізація концепції авторів підручника, що враховує всі вимоги (етап, профіль навчання, завдання формування навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності).

Вивчення завдань, що пропонуються студентам у підручниках із мови навчання, дозволяє зробити висновок, що безпосереднім засобом називання мовленнєвих дій є дієслово, яке звичайно має форму імператива (*пояснить, сформулюйте*). Здійснюються спроби систематизувати дієслова за близькістю мисленнєвих операцій [7] або комунікативних інтенцій [10].

Крім форм імператива, можливе керування діяльністю студентів за допомогою запитань (*як пояснити ..., яка причина чого-небудь*) або номінативної форми подання комунікативного завдання (*причини чого-небудь*).

Найпростішою формою комунікативного завдання є форма питання, бо вона допомагає студенту побудувати відповідь. Найбільш складною є номінативна форма завдання. Це збільшення труднощів

сприймання різних формулювань завдань необхідно враховувати в обранні послідовності їх уведення до навчального процесу.

Для виконання комунікативного завдання студент звертається до тексту підручника – джерела необхідної для побудови висловлення-відповіді інформації. Можливі наступні варіанти: 1) форма відповіді збігається з формою запитання-завдання; 2) відповідь на запитання міститься в тексті, але в іншій граматичній формі; 3) відповідь у прямому експліцитному вигляді не міститься в тексті, для її знаходження необхідно зробити семантичний підсумок, здійснити певну логічну операцію [7].

Необхідність звернення до тексту готує перехід до наступного після вправ рівня метамовного підходу – рівня тексту. Більшість методистів вважає, що саме текст є основною одиницею навчання. “Вибір тексту в якості основної одиниці матеріалу дозволяє згрупувати мовний матеріал таким чином, що стає можливим побачити кожну мовну одиницю з точки зору функцій, що вона виконує в побудові тексту, у її зв'язку з іншими одиницями. Підхід із позицій тексту дозволяє показати взаємодію й ієрархію мовних одиниць у їхньому функціонуванні” [6: 71].

Для створення системи текстів підручника перспективною здається точка зору А.Р. Габидуллової на підручник як інтердискурс й інтертекст. Підручник як компонент освітнього дискурсу – це інтердискурс. Інтердискурсивність проявляється: 1) у дотриманні єдиного принципового підходу до навчання...; 2) у розумінні того, що є новим у мовному розвитку студентів на кожному етапі навчання; 3) у ретельному стикуванні ... між різними етапами навчання як за граматичними темами, так і за рівнем сформованості навичок і вмінь. Зв'язок між навчальними текстами встановлюється на підставі змістових, інтенціональних і структурно-композиційних чинників, вони відбивають зміст лінгвістичного явища, забезпечують реалізацію когнітивно-комунікативного, соціокультурного та діяльнісного підходів до навчання [3].

Інтертекстуальність підручника – це присутність у тексті слідів іншого тексту, багатовимірний зв'язок тексту з іншими за змістом, жанрово-стилістичними особливостями, структурою, формально-знаковим вираженням тексту. У підручнику з мови навчання для іноземних студентів повинна бути співвіднесеність: з текстами з мови спеціальності, з текстами соціокультурної сфери навчання, з текстами офіційно-ділової та суспільно-публіцистичної сфер. Таким чином, підручник є реалізацією компетентісних, міжкультурних вимог та орієнтованості на створення ефективного освітнього середовища або “надтексту”. Уведення до підручника матеріалів для самостійної роботи дозволить реалізувати вимоги сучасної освітньої системи.

Взаємовідносини навчальних текстів можуть розглядатися як горизонтальна (внутрішня) інтертекстуальність у межах одного підручника, а також як вертикальна (зовнішня) – у межах надтексту. Зовнішня інтертекстуальність реалізується в упровадженні принципу наступності, принципу концентризму, урахуванні рівня навчованості.

Завдання інтертекстуальності вирішують розділи повторення вивченого, таблиці, схеми. Міжпредметні зв'язки організують надтекст, до якого, разом із підручником із мови навчання, входять посібники зі спеціальності студента.

Функції зв'язку в підручнику або навчальному комплексі виконують також терміни та прецедентні імена, висловлення, прецедентні тексти та події.

Висновком наших методичних пошуків вважаємо розуміння того, що метамовний підхід до підручника реалізується в створенні єдиної термінологічної системи підручника, розробці гнучкої системи вправ, що враховує завдання з навчання видів мовленнєвої діяльності, аспектів мови та аспектів іншомовної культури, створенні текстотеки підручника як інтердискурсу й інтертексту та елементу надтексту (освітнього середовища).

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов: (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб.: Златоуст. 1999. – 472 с.
2. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия, 1974. – Т. 16. – 615 с.
3. Габидулло А.Р. “Диалог текстов” в школьном учебнике / А.Р. Габидулло // Русский язык, литература, культур а в школе и вузе. – 2008. – № 6. – С.29 – 38.
4. Капитонова Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин / под ред. А.Н. Щукина. – М.: Рус.яз. Курсы, 2008. – 312с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь. / гл. ред. В.Н. Яреца. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685с.

6. Мотина Е.И. Описание языка и принцип активной коммуникативности в обучении / Е.И.Мотина, Е.Е.Жуковская, Э.Н.Леонова // Рус.яз. за рубежом. – 1983. – №1. – С.68–72.
7. Мотина Е.И. К проблеме соотношения коммуникативных заданий и реализующих их высказываний / Е.И.Мотина, Е.Е.Жуковская, Г.А.Золотова [и др.] // Рус. яз. за рубежом. – 1984. – №1. – С.62–65.
8. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И.Пассов . – М.: Рус.яз., 1989. – 276с.
9. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования: (теория и ее реализация). Метод. пособие для русистов / Е.И.Пассов, Л.В.Кибирева, Э.Колларова. – СПб.: Златоуст, 2007. – 200с.
10. Пассов Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория / Е.И. Пассов // Иностр. яз. в школе. – 2007. – № 6. – С. 13-23.
11. Советский энциклопедический словарь / научно-ред. совет: А.М.Прохоров (пред.). – М.: Сов. энциклопедия, 1981. –1600с.
12. Современный философский словарь / под общ. ред. докт. филос.наук, проф. В.Е.Кемерова. – 3-е изд, испр. и доп. – М.: Академ. проект, 2004. – 864 с.
13. Сосенко Э.Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения / Э.Ю.Сосенко. – М.: Рус.яз., 1979. – 136 с.

© Н.И. Ушакова, 2009

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО НАВЧАННЯ ДІЛОВОГО АНГЛІЙСЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Федорова І.А., канд. пед. наук (Тернопіль)

У статті надаються рекомендації щодо організації навчального процесу, спрямованого на оволодіння вміннями висловлюватися у монологічній формі на заняттях із ділової англійської мови у немовних вищих навчальних закладах, зокрема на факультетах міжнародної економіки. Навчальний процес розглядається з позицій особистісно-діяльнісного підходу, у межах якого студент виступає як активний, творчий суб'єкт навчальної діяльності та вимагає врахування його психологічних особливостей, здібностей, інтересів та потреб.

Ключові слова: ділове мовлення, монологічне мовлення, мовленнєві вміння.

Федорова И.А. Методические рекомендации по обучению деловой англоязычной монологической речи. В статье изложены рекомендации по организации процесса обучения, направленного на овладение умениями говорения в монологической форме на занятиях по деловому английскому языку в неязыковых высших учебных заведениях, в частности на факультетах международной экономики. Учебный процесс рассматривается с позиций личностно-деятельного подхода, в рамках которого студент выступает в качестве активного, творческого субъекта учебной деятельности и требует учета его психологических особенностей, способностей, интересов и потребностей.

Ключевые слова: деловое общение, монологическая речь, речевые умения.

Fedorova I.A. Methodological Recommendations for Teaching Business English Production. This article deals with the recommendations for the process of teaching, aimed at the production skills acquisition at Business English classes in higher educational institutions, in particular, on the Faculties of International Economics. The teaching process is based on the personal and pragmatist approach, where a student is an active and creative subject of teaching activity, and demands considering his psychological features, capabilities, interests and needs.

Key words: business communication, oral production, speech skills.

Розвиток ділової активності в Україні спричинив підвищений інтерес та все більшу популярність вивчення ділової англійської мови. Саме з цієї причини спостерігається активний пошук нових та удосконалення існуючих методик навчання.

У цьому контексті важливого значення для якісної освіти набуває підготовка студентів, що навчаються на факультетах економічного профілю, професійно спрямованого англійського усного мовлення, оскільки молодим фахівцям необхідно використовувати англійську мову для ведення переговорів, участі у запланованих і незапланованих дискусіях і т. ін. [1: 72-73].

Важливість і необхідність оволодіння вміннями професійно спрямованого англомовного усного мовлення впливає і з практичної мети навчання англійської мови у немовних вищих навчальних закладах. Зокрема, студент повинен бути здатним спілкуватися англійською мовою у професійному середовищі, щоб готувати публічні виступи з низки галузевих питань, застосовуючи відповідні засоби вербальної комунікації та адекватні форми ведення дискусій і дебатів [2: 3].

Проведений нами аналіз спеціальної літератури доводить, що проблема формування вмінь монологічного мовлення широко дискутується в сучасній методиці. Так, питання навчання усних монологічних висловлювань у немовних ВНЗ розглядаються у працях К.М. Богачової [3], Г.О. Ємельянової [4], Г.Г. Левченка [5], Г.П. Литньоївої [6], Н.Д. Соловйової [7], Н.Р. Петранговської [8] та ін.

Разом із тим проблема навчання професійно спрямованого монологічного мовлення студентів, що здобувають вищу економічну освіту, залишається недостатньо дослідженою.

Отже, завданням цієї статті є укладення методичних рекомендацій щодо навчання студентів економічних спеціальностей висловлюватися у монологічній формі англійською мовою.

З метою успішної організації та проведення навчання монологічного мовлення слід упроваджувати особистісно-діяльнісний підхід. Застосування цього підходу сприятиме не лише розвитку й удосконаленню вмінь монологічного мовлення, але й формуванню розвиненої особистості, здатної до виконання своїх професійних обов'язків на належному рівні. Особистісно-діяльнісний підхід передбачає врахування психологічних особливостей студентів під час організації роботи з опанування

вмінь висловлюватися у монологічній формі. У межах цього підходу слід спиратися на такі основні психолого-дидактичні передумови навчання монологічного мовлення: а) підвищення вимог до змісту висловлювання, б) використання матеріалів Інтернет-ресурсів, представлених лише в зоровій модальності, в) використання різноманітних опор, г) застосування такого виду навчальної діяльності як ділова гра.

Загальновідомо, що реальне спілкування відбувається в певних ситуаціях. Відповідно й навчання монологічного мовлення слід проводити в різноманітних навчально-мовленнєвих ситуаціях, які моделюють типові ситуації реального спілкування. Побудова навчального процесу як моделі реального спілкування передбачає наявність мотиваційних компонентів, контексту діяльності, суб'єктів мовленнєвого акту, обставин дійсності й теми реальних ситуацій спілкування фахівців із міжнародної економіки. Це надає змогу студентам тренуватися в реальних комунікативних ролях, породжуючи реальні смисли в іншомовній формі.

Викладачеві необхідно стежити за тим, щоб ситуації спілкування якомога менше повторювались. Різноманітність ситуацій спілкування для продукування висловлювання допомагає уникати попередньої фіксації мовленнєвої поведінки, залучає студентів до оволодіння спілкуванням у всіх можливих варіантах професійних ситуацій.

Реалізація розробленого комплексу вправ здійснюється у двох ситуативно-тематичних циклах для навчання створення кожного жанру монологічного висловлювання. Кожен ситуативно-тематичний цикл складається із трьох мікроциклів, що відповідають одному з етапів оволодіння мовленнєвим матеріалом. Перший мікроцикл співвідноситься з рецептивно-репродуктивним етапом, другий – із репродуктивно-продуктивним, третій – із продуктивним.

У зв'язку з тим, що для стимулювання монологічного мовлення використовуються матеріали Інтернет-ресурсів, поряд із практичними аудиторними заняттями провідною формою навчання є практичні лабораторні заняття. Практичні лабораторні заняття відбуваються в спеціалізованих лабораторіях, оснащених комп'ютерами з доступом до мережі Інтернет. За допомогою цієї мережі студенти мають можливість отримувати інформацію будь-якого обсягу й типу, що є необхідною для вирішення завдання.

Використання комп'ютерної техніки для навчання іншомовної діяльності передбачає наявність у студентів технічної підготовки. Незважаючи на те, що дисципліну "Інформатика" студенти вивчали протягом попереднього року навчання, перед початком роботи з комп'ютером студентам слід нагадати правила роботи з необхідними програмами.

Інша проблема, яка виникає в студентів під час пошуку інформаційних матеріалів у мережі Інтернет, пов'язана із вводом неправильних ключових слів у пошукове вікно. Це спричинює непродуктивний пошук інформації, необхідної для вирішення професійної проблеми у висловлюванні. З метою попередження цієї проблеми слід використовувати реєстр посилань на Інтернет-сторінки, укладений за такими критеріями: відповідність сферам, ситуаціям, темам усного професійного спілкування фахівців із міжнародної економіки; доступність за формою й змістом; наявність новизни та актуальності; обмеженість інформативної насиченості; посильний обсяг; автентичність.

Навчання монологічного мовлення із використанням Інтернет-ресурсів здійснюється на основі комплексу вправ. Вправи, що входять до комплексу, повинні відповідати таким вимогам: адекватність меті; адекватність складу й характеру дії, що реалізується студентами під час виконання вправи; відповідність зовнішніх і внутрішніх умов використання вправи; ступінь комунікативності, умотивованість, спрямованість навчальної діяльності на прийом або видачу інформації, ступінь керування, наявність ігрового компоненту, спосіб організації та необхідність забезпечення опорами.

Щоб надати кожному студенту можливість брати участь в усному іншомовному спілкуванні, слід регулярно використовувати парні, групові й індивідуальні вправи, що виконуються студентами одночасно.

Групові вправи доцільно виконувати під час обговорення змісту повідомлення, основних ідей, деталей.

Парні вправи допомагають генералізувати й організувати ідеї в певному порядку, а також стежити за правильністю мовлення партнерів зі спілкування. Парну роботу слід проводити диференційовано: урахувати рівень мовно-мовленнєвої підготовки студентів, складність завдання, наявність опор та зразків виконання вправ тощо.

Індивідуальні вправи виконуються студентами самостійно. Це переважно вправи на продукування розгорнутого висловлювання. Якщо вправою передбачено висловлювання студентів за зразком мовлення чи без нього, викладачу слід бути обережним в опитуванні “слабких” студентів: краще спочатку надати слово “сильним” студентам, у правильності висловлювання яких вчитель впевнений і чиє висловлювання стане своєрідним зразком мовлення для решти студентів.

Зауважимо, що на перших двох етапах навчання монологічного мовлення переважатиме виконання групових і парних вправ, оскільки це сприятиме одночасному залученню всіх студентів до роботи й продукуванню більшої кількості фраз кожним студентом. На завершальному етапі навчання монологічного мовлення слід надати перевагу виконанню студентами індивідуальних вправ, що містять власне бачення вирішення тієї чи іншої професійної проблеми. Однак презентація вирішення професійних проблем здійснюється перед усією групою у формі ділової гри.

Під час виконання вправ значну роль відіграють опори: штучно створені й природні. Відповідно, вправи бувають зі штучно створеними або природними опорами, без зовнішніх опор.

Штучно створені опори можуть бути вербальними й невербальними. Вербальні опори – це зразки мовлення, подані в усній або писемній формі. Крім зразків мовлення, до вербальних опор належать підстановчі елементи, підстановчі таблиці. Слід пам’ятати, що такі таблиці краще сприймаються, коли подаються на плакаті або на дошці під час виконання усних вправ, коли студент вибирає те, що йому потрібно, для виконання певної дії. У навчанні монологічного мовлення особливу увагу слід приділяти використанню логіко-структурних схем, під якими розуміється така організація постійних і змінних елементів, що дозволяє в збереженні відносно незмінної структури висловлювання створювати власні монологічні твори в різних ситуаціях спілкування шляхом змістової субституції. Вербальні опори, представлені у вигляді логіко-структурних схем, не регламентують ні змісту, ні мовного матеріалу висловлювання. Використання зовнішніх зорових опор у вигляді логіко-структурних схем фіксує у пам’яті мовця структуру взаємозв’язку елементів висловлювання в тій формі й послідовності, у якій вона подана в логіко-структурній схемі.

До природних опор ми відносимо ті, що притаманні реальній комунікації – це матеріали Інтернет-ресурсів, що використовуються в підготовці монологічного висловлювання, оскільки вони застосовуються й у реальному процесі спілкування для вирішення професійних завдань.

Використання зазначених опор у процесі навчання монологічного мовлення сприятиме кращому запам’ятовуванню інформації, необхідної для продукування власного висловлювання. Однак, формування вмінь монологічного мовлення слід здійснювати з поступовим переходом від штучних до природних опор, плавно усуваючи опори штучного характеру.

На першому – *рецептивно-репродуктивному* – етапі навчання монологічного мовлення відбувається ознайомлення студентів з його лінгвістичними, стилістичними й структурними особливостями за допомогою демонстрації зразків монологічних висловлювань. Для цього слід використовувати фонограми озвучених висловлювань, які слугують засобом створення стійких образів мовленнєвих одиниць.

На цьому етапі висловлювання студентів повністю або частково детерміновані, обмежені за обсягом та мовленнєвими засобами. Тому тут бажано використовувати переважно некомунікативні й умовно-комунікативні вправи.

У першому мікроциклі проводяться практичні аудиторні керовані викладачем заняття в звичайній аудиторії з використанням окремих технічних засобів навчання (магнітофон, кодоскоп).

На другому – *репродуктивно-продуктивному* – етапі навчання монологічного мовлення відбувається розвиток і вдосконалення навичок. На цьому етапі студенти більш самостійні у виборі мовленнєвих засобів, вони є частково детермінованими, обсяг висловлювання збільшується. Основним типом вправ на репродуктивно-продуктивному етапі навчання є умовно-комунікативні вправи.

Практичні заняття другого мікроциклу проводяться в лабораторії навчання іншомовної діяльності. Необхідними технічними засобами навчання в цьому мікроциклі є комп’ютери з доступом до мережі Інтернет, обладнані навушниками з мікрофоном. Навушники, мікрофон, а також звукозаписуюча програма забезпечують умови для одночасної роботи всіх студентів, дозволяють демонструвати зразки еталонів звучання структурних елементів висловлювання, тренувати й відпрацьовувати механізми говоріння. Комп’ютер із доступом до мережі Інтернет у режимі онлайн чи офлайн

потрібний для здійснення пошуку інформаційного матеріалу, необхідного для вирішення комунікативних завдань.

За відсутності комп'ютерних лабораторій, обладнаних навушниками, мікрофонами й звукозаписуючими програмами, першу частину другого мікроциклу навчання монологічного мовлення рекомендується проводити в лінгафонному кабінеті або у фonoзалі. Другу частину цього мікроциклу слід проводити в комп'ютерній лабораторії з доступом до мережі Інтернет.

На останньому – *продуктивному* – етапі навчання монологічного мовлення студенти вдосконалюють уміння висловлюватися в монологічній формі. Висловлювання студентів нічим не детермінуються, крім навчально-мовленнєвої ситуації, сформульованої у вправі. Тому основним типом вправ на цьому етапі є комунікативні вправи.

Третій мікроцикл навчання монологічного мовлення проводиться в комп'ютерній лабораторії. Це пояснюється необхідністю пошуку інформаційних матеріалів для вирішення професійного завдання.

Слід зауважити, що заняття з іноземної мови в економічному ВНЗ є комплексними. Тому, для навчання монологічного мовлення із використанням інформаційних матеріалів Інтернет-ресурсів рекомендується відвести 1/3 від часу аудиторних занять з іноземної мови.

Досягнення студентів у говорінні оцінюються під час заключних вправ циклів у ході виконання контрольного завдання. До уваги береться наявність таких ознак монологічного висловлювання як цілісність (змістова, логіко-структурна, функціонально-комунікативна), правильність, плавність. Викладачу варто фіксувати типові помилки студентів, щоб потім здійснити роботу над їх усуненням. Слід обов'язково звернути увагу студентів на помилки, які були в їхньому мовленні та могли б стати причиною припинення комунікації в реальних ситуаціях професійного спілкування.

Сформульовані рекомендації стануть у нагоді викладачам ділової англійської мови під час формування у студентів умінь висловлюватися у монологічній формі. Перспективою подальших досліджень стане формулювання рекомендацій щодо навчання інших видів мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Англійська мова спеціального вжитку (ESP) в Україні: Допроєктне до-слідження. – К.: Ленвіт, 2004. – 124 с.
2. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.С. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок [та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
3. Богачева Е.М. Обучение устному монологическому высказыванию на продвинутом этапе неязыкового вуза / Е.М. Богачева // Иностр. языки в высш. школе. – 1991. – № 23. – С. 115–121.
4. Емельянова А.А. Обучение устному высказыванию на завершающем этапе в техническом вузе (на материале английского языка): дис. ... на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (английский язык)» / А.А. Емельянова. – К., 1978. – 156 с.
5. Левченко Г.Г. Обучение устному подготовленному монологическому высказыванию с использованием учебной замкнутой телевизионной системы на I курсе неязыкового вуза (на материале немецкого языка) : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (английский язык)». – К., 1984. – 24 с.
6. Лытнева А.П. Обучение устным монологическим высказываниям на основе материалов средств массовой информации в техническом вузе (I и II ступени обучения англ. языку) : дис. ... на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (английский язык)» / А.П. Лытнева. – К., 1992. – 251 с.
7. Соловьева Н.Д. Индивидуализированное обучение устной иноязычной монологической речи по специальности в неязыковом вузе (2 этап, английский язык): дис. ... на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Н.Д. Соловьева. – К., 1990. – 253 с.
8. Петранговська Н.Р. Навчання студентів фізико-математичних факультетів професійно спрямованого монологу-міркування на основі англomовних фахових автентичних аудіотекстів : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (английский язык)» / Н.Р. Петранговська. – К., 2005. – 24 с.

© І.А. Федорова, 2009

УДК 811.161.1'373.611

ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ КОМПЛЕКСНИХ ОДИНИЦЬ СЛОВОТВОРУ

Чолакова А.Д., канд. філол. наук (Харків)

У роботі розглядається використання комплексних одиниць словотвору під час вивчення лексики іноземної мови. Основну увагу зосереджено на словотвірних ланцюжках та парадигмах. Окреслено деякі шляхи використання одиниць словотвірної системи на заняттях із російської мови як іноземної.

Ключові слова: словотвірний ланцюжок, словотвірна парадигма, морфема, корінь, афікс.

Чолакова А.Д. К вопросу изучения комплексных единиц словообразования. В работе рассматривается использование комплексных единиц словообразования при изучении лексики иностранного языка. Основное внимание сосредоточено на словообразовательных цепочках и парадигмах. Намечены некоторые пути использования единиц словообразовательной системы на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: словообразовательная цепочка, словообразовательная парадигма, морфема, корень, аффикс.

Cholahova A.D. On the Problem of Complex Wordbuilding Units Formation. The usage of complex wordbuilding units in the process of learning foreign vocabulary has been considered in the article. The main attention is paid to wordbuilding chains and paradigms. Some ways of using the units of wordbuilding system at the Russian language lessons for foreigners have been outlined.

Key words: wordbuilding chain, wordbuilding paradigm, morpheme, root, affix.

Запам'ятовування великої кількості слів та їх значень є найскладнішим під час вивчення мови студентами-іноземцями.

Словотвір – один зі шляхів збагачення словникового запасу студентів-іноземців. Використання словотвору полегшує засвоєння нерідної лексики. У методичній літературі цьому приділяють увагу А.Н. Васильєва, В.А. Кондратьєва, А.І. Кузнєцова, С.Н. Добровольська, А.Н. Барикіна тощо. Дослідження цих авторів дозволяють уважати, що вивчення словотвору сприяє розширенню та активізації словника та є найбільш економним шляхом оволодіння лексикою нерідної мови.

Практика викладання російської мови як іноземної свідчить про необхідність систематичної роботи щодо більш поглибленого засвоєння закономірностей словотвірної системи російської мови.

Відомо, що процес опанування мови як засобу спілкування неможливий без знання шляхів формування семантики похідного слова, його словотвірної структури. Виключно важливе значення має знання законів і механізму словотвору для іноземців, що вивчають російську мову і чий словниковий запас досить обмежений.

Похідні слова складають багатий шар лексики російської мови, вони є об'єктом словотвору. За твердженням А.Н. Тихонова, похідні слова складають близько 80% всієї лексики.

На словотвірному рівні кожне похідне слово одночасно вступає як в синтагматичні, так і в парадигматичні зв'язки.

Структура словотвірного гнізда визначається співвідношенням одиниць двох планів – синтагматичного і парадигматичного. У синтагматичному плані словотвірним гніздом є сукупність словотвірних ланцюжків, а в парадигматичному плані – сукупність словотвірних парадигм.

Ми ставимо своїм завданням окреслити лише деякі шляхи використання комплексних одиниць словотвірної системи на заняттях із російської мови як іноземної, показати можливості використання деяких одиниць словотвірної системи під час вивчення студентами-іноземцями похідних слів. Такими одиницями обрано словотвірне гніздо та його елементи: словотвірний ланцюжок (СЛ), словотвірна парадигма (СП).

Використання комплексних одиниць словотвірного гнізда дозволить ознайомити студентів з основними елементами і закономірностями, що діють в системі словотвору, звернути увагу на аналіз формально-змістових змін у словах, зрозуміти словотвірні та формотвірні функції афіксації елементів, їх роль у формуванні семантики похідних слів.

Починати вивчення СЛ, СП варто з виявлення кореня, оскільки корінь є основною, центральною морфемою в слові, обов'язковою для кожної лексичної одиниці, що повторюється у всіх споріднених словах та їх граматичних формах і виражає основне лексичне значення слова. Це дає можливість ознайомити студентів із морфемним складом слова, розглянути однокореневі слова. Викладач може запропонувати низку вправ, у яких треба: 1. Виділити спільну частину споріднених слів: *играть, игрушка, проиграть, выиграть; снег, снежок, снежинка, снегурочка*. 2. Виділити корінь у наступних однокореневих словах: *Родина, родители, родной, род; земля, земляк, подземный*. 3. Підібрати однокореневі слова до поданих слів: *работа, учитель, свобода*.

Під час виконання таких вправ студенти часто стикаються з труднощами в розрізненні омонімічних форм. Тому необхідно звернути увагу студентів на омонімію кореневих морфем. Наприклад: *ручка* I (маленька рука) і *ручка* II (автоматична ручка); *полка* I (книжна) і *полка* II (від дієслова *полоть*); *класс* I (суспільство) і *класс* II (група).

Нерідко словотвірні омоніми виникають як результат збігу похідних основ співзвучних слів. Омоніми, утворені на базі співзвучних, але не однокореневих слів, основи яких збігаються, коли вони беруть участь у словотворенні. Наприклад: *душ*, *душ-ев-ой* (кран) і *душ(а)* > *душ-ев-ой* (душкове споживання); *пара*, *пар-н-ый* (парне повітря) і *пара(а)* > *пар-н-ый* (парний черевик).

Аналіз гри о однокореневих слів готує студентів до переходу від взаємодії між спорідненими лексемами до синтагматичних і парадигматичних стосунків, властивих словотвірному гнізду.

Під словотвірною парадигмою ми розуміємо сукупність усіх безпосередньо похідних слів щодо того або іншого твірного [1: 30].

Студентам можна рекомендувати виконати вправи, що містять завдання: скласти словотвірні парадигми з однокореневими словами. Такого типу вправи допоможуть студентам зрозуміти словотвірний потенціал різних слів, наочно побачити морфемний склад слова. У процесі виконання завдань студенти повинні з'ясувати поняття "корінь слова", на цьому матеріалі можна повніше розкрити системні зв'язки у словотворі. Наприклад, перед студентами ставиться завдання: утворити іменники і прикметники від слів *белый*, *берёза*, *малина* та ін. Самостійно або за допомогою викладача студенти складають словотвірні парадигми:

бел(ый)	берёз(а)	малин(а)
бел-еньк-ий	берёз-к-а	малин-к-а
бел-оват-ый	берёз-ов-ый	малин-ов-ый
бел-е-ть		

До завдання обов'язково слід залучити аналіз лексичних значень споріднених слів. Це дозволить зробити висновок про спільність значень однокореневих слів. Під час складання СП студентам можна розширити завдання: 1. Виділити словотвірні афікси в СП. 2. Указати частини мови твірних і похідних у СП. 3. Скласти антонімічні СП зі словами: *низкий* (*высокий*), *левый* (*правый*), *белый* (*черный*).

Наприклад:	низк(ий)	висок(ий)
	низк-оват-ый	высок-оват-ый
	низк-о	высок-о
	за-низ-и-ть	за-выс-и-ть
	по-низ-и-ть	по-выс-и-ть

Такі вправи дозволять поглибити і розширити знання студентів про суфікси, префікси, їх функції та значення. Робота зі складанням СП дозволяє поєднувати вивчення таких складних сторін лексичної системи мови, як антонімія, синонімія тощо. Наприклад, вправа може бути побудована з завданням замінити в наступних дієсловах префікси на антонімічні: *закрывать*, *прибегать*, *уходить*, *включить*, *проиграть*.

Важливу роль відіграють вправи, пов'язані зі встановленням словотвірних значень префіксів і суфіксів. У цьому плані можна використовувати роботу з різними словотвірними типами. Наприклад, скласти СП із словами *виолончель*, *гитара*, *домра*.

Необхідно звернути увагу студентів на те, що в похідних *виолончелист*, *гитарист*, *домрист* виділяється суфікс *-ист*. З'ясувавши значення кожного з них, студенти зможуть зробити висновок про словотвірне значення суфікса *-ист*. Для збагачення словника та закріплення умінь у самостійному вживанні засвоєної моделі студентам можна дати завдання на утворення назв спеціальностей від знайомих їм назв музичних інструментів: пианино – пианист, баян – баянист.

Варто відзначити, що суфікси у структурі слова відіграють важливу роль і потребують пильної уваги. Зокрема, наприклад, іменники з суфіксом *-ист* називають особу за об'єктом вивчення: *кит а-ист*, *иран-ист*, *япон-ист*, *украин-ист*, *фольклор-ист*.

виолончель	гитар(а)	домр(а)	фольклор
виолончел-ист	гитар-ист	домр-ист	фольклор-ист
виолончель-н-ый	гитар-н-ый	домр-ов-ый	фольклор-н-ый

У наступному завданні можна рекомендувати складніший матеріал. Використовується словотвірний тип утворення відносних прикметників із суфіксом *-н-*: *осенний, весенний, зимний, летний*.

весн(а)	зим(а)	лет(о)
весн-ой	зим-ой	лет-ом
весен-н-(ий)	зим-н(ий)	лет-н(ий)

Тут можна узагальнити роль похідних основ, установити словотвірне значення суфікса. Пропонувати в повному обсязі з навчальною метою СП і СЛ необов'язково, оскільки не всі слова становлять інтерес для іноземної аудиторії.

Надалі, коли студенти навчаться виділяти значущі частини слова і розрізняти значення, що виражаються афіксальними засобами, необхідно перейти до вправ ускладненого типу, складання словотвірних ланцюжків.

Вивчення формально-семантичних зв'язків однокореневих слів передбачає аналіз взаємодії слів, що утворюють словотвірні ланцюжки. Оскільки більшість слів російської мови є похідними словами, які взаємопов'язані послідовною мотивацією, важливо виробити у студентів вміння визначати місце кожного похідного слова у словотвірному ланцюзі споріднених слів, уміння співвідносити структуру і значення аналізованого слова з твірним. З цією метою можна запропонувати студентам наступні види вправ: 1. Складіть із групи однокореневих слів СЛ, визначте їх значення: *Кипр, киприот, киприот ка; Кит ай, кит аец, кит аянка; мыслить, осмыслить, переосмыслить*. 2. Доповніть низку однокореневими словами: *побежатъ, подбежатъ, прибежатъ...* 3. Побудуйте СЛ з початковими словами *нация, дом*. 4. Визначте значення слів, які складають СЛ.

Проведення такої роботи сприяє послідовному введенню однокореневих слів до активного словника студентів. Перед студентами наочно постають словотвірні зв'язки, умотивованість похідних слів. Наразі виробляється уміння семантизації похідних, уміння пояснити похідне слово через значення твірного, все це дозволить досягти свідомого і швидшого оволодіння російською мовою. Цілеспрямоване використання словотвірних ланцюжків і словотвірних парадигм на заняттях з російської мови відкриває широкі можливості для поглиблення знань студентів і закріплення навчального матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Земская Е. А. О парадигматических отношениях в словообразовании / Е. А. Земская // Русский язык: Вопросы его истории и современного состояния: Виноградовские чтения, V–VIII. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – С. 63-77.
2. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2-х т. // А. Н. Тихонов. – М.: Рус. яз., 1985.
3. Капитонова Т. И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – М.: Рус. яз., 2008. – 308 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДОШКІЛЬНОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

Шкваріна Т.М., канд. пед. наук (Умань)

У статті досліджуються теоретичні основи формування високого рівня професійної компетенції майбутніх учителів іноземної мови дошкільної ланки освіти, зокрема головні й часткові закономірності, принципи, модель підготовки.

Ключові слова: професійна компетентність, закономірності підготовки, принципи підготовки, модель підготовки, учитель іноземної мови дошкільної ланки освіти.

Шкваріна Т.М. Теоретические основы формирования высокого уровня профессиональной компетентности учителей иностранного языка дошкольного звена образования. В статье исследуются теоретические основы формирования высокого уровня профессиональной компетентности учителей иностранного языка дошкольного звена образования, в частности, главные и специальные закономерности, принципы, модель подготовки.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, закономерности подготовки, принципы подготовки, модель подготовки, учитель иностранного языка дошкольного звена образования.

Shkvarina T.M. Theoretical Grounds of Foreign Language Teachers for Preschool Children Professional Competence Formation. The theoretical grounds of foreign language teachers for preschool children professional competence formation such as regularities, principles, the model of professional training are investigated in the article.

Key words: professional competence, regularities, principles, the model of professional training foreign language teachers for preschool children.

Постановка проблеми. На нараді в МОН України з проблем навчання іноземних мов (ІМ) у дошкільні і початковій школі наголошувалося, що перспективним шляхом забезпечення системи дошкільної освіти фахівцями з ІМ є підготовка дошкільних працівників із правом навчання ІМ [3].

Для створення ефективної системи підготовки педагогів до здійснення іншомовної освіти дошкільників необхідно виявити теоретичні основи формування високого рівня професійної компетентності вчителів іноземної мови дошкільної ланки освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом у педагогіці усе більшого застосування набуває компетентісний підхід, який передбачає описання освітніх цілей у вигляді результатів, сформульованих у термінах компетентностей [27]. Таким чином, мають бути охарактеризовані кваліфікації кожного циклу вищої освіти, і з цією метою також використовують кредитний підхід на основі Європейської системи трансферу і накопичення кредитів (ЄСТНК), яка слугує визначенню навчального навантаження студентів, необхідного для досягнення запланованих освітніх результатів [23; 24; 27].

Незважаючи на те, що проблемі формування професійної компетентності вчителів ІМ присвячено значна кількість публікацій (О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, С.Ю. Ніколаєва та ін.), питання формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ до-шкільної ланки освіти залишається відкритим.

Метою цієї статті є визначення теоретичних засад формування високого рівня професійної компетентності майбутніх учителів ІМ дошкільної ланки освіти. **Завдання** – проаналізувати шляхи формування іншомовної комунікативної, психолого-педагогічної, методичної компетенцій як компонентів професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Головною метою вищої освіти є всебічний розвиток особистості фахівця у процесі його підготовки, що є визначальною характеристикою європейського простору вищої освіти (ЄПВО) [24]. Компетентісний підхід покладено в основу започаткованої у 2006 р. і схваленої Європейською комісією у 2008 р. Європейської кваліфікаційної рамки для навчання впродовж життя [25; 26]. Бельгійське комюніке міністрів “Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі” від 29 квітня 2009 р. підтвердило використання компетентісного підходу у вищій освіті. Відповідно до проекту “Настроювання освітніх структур у

Європі” компетентності тлумачаться як динамічне поєднання знань, розуміння, вмінь, цінностей, здібностей, інших особистісних якостей. Компетентність характеризує ту чи іншу реалізаційну здібність людини – здатність до самореалізації, реалізації життєвих цілей і завдань, розв’язання певних задач [27].

Ми притримуємося поглядів вчених В.А. Адольфа, В.В. Баркасі, О.Б. Бігич, М.К. Кабардова, І.Б. Котофва, Н.В. Кузьміної, які визначають професійну компетентність як систему знань, навичок та вмінь вчителя, як одну зі сходинок професіоналізму, тобто як систему способів діяльності, психологічних якостей, необхідних учителю для здійснення педагогічної діяльності, виокремлюючи у структурі компетентності певний набір компонентів; як ідею імітаційного моделювання заданої структури педагогічної діяльності [1; 2; 4]. Підготовка вчителів іноземної мови до роботи у сучасній дошкільній ланці освіти має на меті формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики особистості, яка об’єднує знання, навички, вміння, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль особистості, здатність адекватно користуватися іноземною мовою у професійних цілях, навчаючи мови; професійна компетентність складається з окремих компетенцій (психолого-педагогічної, іншомовної комунікативної, методичної).

Мета нашого дослідження – виявити закономірності і принципи, а також розробити модель підготовки фахівців, що стало теоретичною основою формування високого рівня професійної компетентності вчителів ІМ, готових працювати з дошкільниками.

Нами визначено головні закономірності (закономірність підготовки вчителів до навчання іноземної мови дітей дошкільного віку *шляхом спеціалізації (профілізації)*; закономірність *мети підготовки*, що залежить від сучасного етапу розвитку суспільства; закономірність *принципів підготовки*, що залежить від етапу розвитку освіти; закономірність *змісту підготовки*, що залежить від рівня теорії та практики як навчання дошкільників ІМ, так і технології підготовки майбутніх учителів; закономірність *методів підготовки* залежить від мети, змісту, організації навчального процесу; закономірність *організаційних форм* підготовки, що залежить від мети, змісту, методів навчально-виховного процесу; закономірність *засобів навчання* залежить від мети, змісту, методів, організації навчального процесу) та часткові закономірності (результати *знань, навичок, умінь* зі спеціальності залежать від значущості для студентів майбутньої професії; *формування високого рівня професійної компетентності* залежить від рівня сформованості іншомовної, методичної, практичної компетенції майбутніх учителів; результати підготовки залежать від попереднього *етапу підготовки, досягнутих результатів, характеру та обсягу матеріалу* підготовки; результати підготовки залежать від *включення змісту підготовки у структуру діяльності*; результати формування високого рівня професійної компетентності залежить від *способів залучення студентів до навчальних дій*; результати підготовки залежать від *якості управління у таких формах: змістово-організаційній, контрольньо-констатувальній, контрольньо-корегувальній*; результати підготовки залежать від *способу подачі матеріалу у засобах* навчання

Система принципів підготовки вчителів до навчання ІМ дітей до-шкільного віку охоплює такі групи:

- *методологічні принципи*, що стосуються компонентів системи підготовки вчителів до навчання дошкільників ІМ (фундаментальності; гуманізації; варіативності та альтернативності; цілепокладання; синергетичності системи підготовки; науковості змісту та методів; професійної спрямованості засобів підготовки.);
- *принципи*, що *стосуються діяльності суб’єктів* дидактичної системи підготовки вчителів до навчання дошкільників ІМ (діяльності; інтеграції навчальних знань, навичок і вмінь; особистісно зорієнтованого навчання; взаємозв’язку навчання, розвитку, виховання особистості; повного поетапного формування професійної компетентності; єдності навчання і самостійної роботи; активізації процесу навчання; наочності (візуалізації));
- *управлінські принципи*, що стосуються оптимізації управління дидактичним процесом підготовки вчителів до навчання дошкільників ІМ (оптимізації управління процесом навчальної та самостійної роботи; міцності засвоєння знань, навичок, умінь; зворотного зв’язку; контрольньо-оцінювальних функцій дидактичного процесу).

Проведення дослідження дало нам змогу укласти і перевірити на практиці *модель підготовки вчителя до здійснення іншомовної освіти дошкільників*, розробити навчально-методичне забезпечення педагогічного процесу такої підготовки [10; 15].

Унаслідок спеціалізованої підготовки у майбутнього вчителя іноземної мови дошкільників повинні бути сформовані інтегрована іншомовна професійна компетенція (лінгвістична, лінгвокраїнознавча, комунікативна, навчально-пізнавальна та лінгвометодична); психолого-педагогічна компетенція у галузі дошкільної освіти; методична компетенція з методики навчання іноземної мови дітей дошкільного віку.

Щодо спеціалізованої іншомовної, методичної та практичної підготовки, то модель передбачає визначення дисциплін за чотирма циклами: 1) дисципліни, що забезпечують формування високого рівня психолого-педагогічної компетенції фахівців (теоретичні курси лінгвістики, теоретичні курси психології, педагогіки, методик); 2) дисципліни, що забезпечують формування високого рівня іншомовної комунікативної компетенції учителя іноземної мови (практика усного і писемного мовлення, орієнтована на міжкультурну комунікацію іноземною мовою); 3) дисципліни, що забезпечують формування високого рівня методичної компетенції до здійснення освіти дітей дошкільного віку (спеціалізована методична підготовка, педагогічна практика); 4) дисципліни, що забезпечують формування високого рівня психолого-педагогічної компетенції з дошкільної психології, дошкільної педагогіки, основ методик дошкільного виховання). Модель указує, що реалізація змісту профільно-орієнтованої іншомовної, методичної, психолого-педагогічної освіти майбутнього вчителя, як і інших систем педагогічної освіти, повинна здійснюватися за кредитно-модульною організацією навчального процесу в умовах гуманістичних суб'єкт-суб'єктних стосунків студента і викладача, урахувати, що суб'єкти навчального процесу постійно зазнають впливу національного та Європейського соціумів [10].

Модель передбачає, що результатом практичної реалізації професійної, спеціалізованої та практичної підготовки має бути вихід на стандарт освіти освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр. Сформовані особистісні якості вчителя мають включати у себе якості, необхідні для вчителя іноземної мови дітей дошкільного віку, а загальні та спеціальні компетенції – для реалізації концепції дошкільної іншомовної освіти, Державного компонента та Державної базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі” [15].

Кінцева мета професійної підготовки – формування професійної компетентності – має реалізовуватися у процесі педагогічного опрацювання змісту підготовки як об'єкта засвоєння та формування.

Згідно з проектом Європейської комісії “Настроювання освітніх структур у Європі” у вищій школі України запроваджується методологія розроблення, реалізації, оцінювання, розвитку освітніх програм за рівнями, галузями, типами. Для складання і гарантування якісної освітньої програми, що насамперед цікавить майбутніх фахівців, необхідно визначити низку необхідних і достатніх чинників: навчальний процес, навчальний результат, інструменти і засоби програми [9: 27]. Метою освітніх програм проголошено компетентісний розвиток знань, умінь у студентів, у свою чергу, компетенції формуються й оцінюються у межах кожної організаційної одиниці освітньої програми. Результати навчання (очікувані компетентності) та критерії їхнього оцінювання визначають вимоги до надання кредитів ЄСТНК. Кредит – успішне виконання навчального навантаження певного обсягу у часі (25-30 годин). Організація освітньої програми (набір і послідовність освітніх одиниць та їхня кредитна вага) є ключовим чинником її якості та значущості [23]. Указані вимоги актуальні для кожного з трьох визначених Берлінським комюніке циклів вищої освіти, що характеризуються Дублінськими дескрипторами циклів та відповідних кваліфікацій [24; 27]. Принцип опори на навчальні результати створює умови для забезпечення орієнтації освітніх програм на особистість студента. Освітня програма має бути зорієнтована на навчальні результати, формування компетентностей студента, що є єдиним надійним способом зіставлення програм. Викладачі формулюють навчальні результати, студенти опановують компетентності. На практиці можуть бути реально обрані різні стратегії, способи, технології досягнення передбачуваного результату та його оцінювання. Важливим компонентом навчального процесу є оцінювання. Поточне оцінювання спрямоване на корегування навчального процесу, підсумкове орієнтується на кінцевий рівень успішності [24; 25; 27].

Документ „Налагодження освітніх структур”, залишаючи право прийняття кінцевого рішення за університетами, дає орієнтовний розподіл часу між предметами (модулями) за роками підготовки бакалавра [27].

Оскільки підготовка вчителя до здійснення іншомовної освіти дошкільників повинна реалізовуватися у межах спеціалізованих модулів, то вкажемо, що зазначений документ пропонує на

першому-другому роках навчання на спеціалізовані модулі виділяти 10%, а на 3-4 році – 40% часу, відведеного на підготовку бакалавра. Таким чином, якщо, наприклад, на професійну підготовку педагога за профілем “Мова і література” за державними стандартами відводиться 7128 год. (132 кредити), то на спеціалізацію з підготовки до навчання іноземної мови дітей дошкільного віку може бути виділено не більше 1782 год. (33 кредити). З урахуванням інших освітніх запитів студентів цей час буде меншим.

З метою реалізації укладеної моделі підготовки майбутніх учителів до навчання дошкільників ІМ на практиці нами було обґрунтовано і створено спеціальний навчально-методичний комплекс, який містить програми курсів дисциплін підготовки, підручник з іноземної мови та навчальні посібники для підготовки і здійснення іншомовної освіти дошкільників [10–20]. Кожна програма складається з таких складників: опис предмета навчальної дисципліни, пояснювальна записка, принципи, мета, структура, зміст, особливості організації та методики, методи навчання, методи оцінювання, розподіл балів за змістовими модулями, шкала оцінювання, методичне забезпечення та література, ресурси (програма з ім., методики, педагогічної практики [16; 18; 19; 20].

Вітчизняні та зарубіжні вчені (Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок, В.О. Іваніщева, Л.Й. Клименко, А.І. Комарова, Т.І. Козимирська, А.К. Крупченко, С.І. Костирицька, О.Г. Поляков, Т.І. Скрипник, Н.Ю. Тодорова, А.О. Ходцева, Н.Д. Brown, N. Hutchinson, J. Munby, A. Waters та ін.) пропонують нову лінгвістичну модель іншомовної професійної комунікативної компетенції фахівця, формування якої реалізує мету та зміст професійно-орієнтованого навчання. Іншомовна комунікативна компетенція орієнтована на іншомовну професіоналізацію спеціаліста, що передбачає зростання професійної компетентності у процесі вивчення іноземної мови.

Проблема профільно-орієнтованого навчання іноземних мов є предметом дослідження теоретиків та практиків навчання іноземних мов для спеціальних цілей. Під профільно-орієнтованим розуміють навчання, що ґрунтується на врахуванні потреб студентів у вивченні іноземної мови, що продиктовані особливостями майбутньої професії чи спеціальності і які, у свою чергу, вимагають вивчення [7: 6–11].

Згідно з рекомендаціями Комітету з питань освіти при Раді Європи щодо навчання іноземних мов (A Common European Framework of Reference 2001 – 3ЄР, 2001 р.), нормативних документів Міністерства освіти і науки України, зокрема, рекомендованої для ВНЗ Міністерством Програми з англійської мови для професійного спілкування, студенти мають оволодіти загальнонавчальною та професійно-орієнтованою іноземною мовою. Передбачено, що випускник ВНЗ має володіти іноземною на рівні B2 (Vantage professional – просунутий професійно-орієнтований) чи на більш високому C1 (Effective professional – автономний професійно-орієнтований), що забезпечить молодому фахівцю академічну та професійну мобільність [8].

На жаль, до багатьох навчальних закладів приходять багато випускників шкіл із низьким рівнем іншомовної комунікативної компетенції. Часто це лише рівень A1 (Breakthrough – інтродуктивний) чи A2 (Strong Waystage – рівень „виживання”). Відповідно до Державного стандарту базової та повної середньої освіти від 2004 року, рівень володіння мовою випускників шкіл має відповідати рівню B1+ (Strong Threshold – ускладнений зарубіжний рівень), але на такий рівень не виходить більшість випускників шкіл. Тому при укладанні змісту профільно-орієнтованого навчання іноземної мови майбутніх учителів для дошкільної ланки освіти, у авторській навчальній програмі та підручнику взято принцип урахування рівня іншомовної підготовки студента [10; 13; 18].

Узагалі проблема професійної підготовки педагогічних працівників, зокрема вчителів іноземних мов, досить повно розроблена у педагогічній теорії. Проте проблеми підготовки вчителя до навчання дошкільників ІМ, зокрема проблема формування високого рівня методичної компетенції, залишається не розв’язаною. Методична компетенція – це здатність користуватися мовою у професійних цілях, навчаючи мови. О.Б. Бігич робить висновок, що терміни “методична компетенція” та “методична майстерність” позначають одне й те ж поняття. При цьому методична майстерність є вищим рівнем сформованості методичної компетенції [2: 109]. “Педагогічна майстерність – високий рівень педагогічної діяльності, що виявляється у майстерності спілкування й спрямовується на гарантований педагогічний результат” [6: 270].

Метою теоретичного навчання є створення теоретичної бази формування методичної компетенції як її орієнтовної основи. Метою практичного навчання є формування методичних умінь учителя-

практика. Навчально-дослідна робота покликана сформувати знання та вміння, необхідні вчителю-досліднику [21].

У більшості ВНЗ III-IV рівня акредитації розроблено і запроваджено лише систему підготовки вчителів іноземної мови початкової та середньої ланки освіти. Проведене експериментальне дослідження виявило ефективність створеної нами системи профільної підготовки вчителів ІМ дошкільників, що охоплює такі підсистеми: цілепокладальну, змістово-інструментальну, методично-організаційну, контрольню-оцінювальну. Контрольно-оцінювальна підсистема дає можливість виявляти рівні сформованості професійної компетентності студентів у процесі їхньої підготовки до майбутньої освітньої діяльності [16].

Поточний контроль рівня сформованості професійної компетентності дає можливість зворотного зв'язку між викладачем і студентом під час лекційних та практичних занять, педпрактики та педагогічних конференцій.

Підсумковий контроль за результатом формування професійної компетентності дає можливість виявити результати сформованості знань, навичок та вмінь під час таких організаційних форм контролю, як залік, курсовий та державний екзамен.

Спеціально підготовлені навчально-методичні комплекси для підготовки фахівців такого напрямку дають можливість запровадження ефективної системи поточного та підсумкового контролю сформованості професійно-методичної компетенції [10–20].

Висновки. В ході проведеного дослідження нами виявлено теоретичні основи формування професійної компетентності майбутніх вчителів ІМ дошкільної ланки освіти, а саме: *головні і часткові закономірності; методологічні й управлінські принципи, а також, принципи, що стосуються діяльності суб'єктів дидактичної системи підготовки вчителів до навчання дошкільників ІМ; модель підготовки фахівців* даного фаху. Для реалізації ефективної системи підготовки, що ґрунтується на вказаних теоретичних основах було обґрунтовано й укладено НМК для підготовки й оцінювання рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів ІМ, готових здійснювати іншомовну освіту дошкільників.

Подальшими **перспективними** напрямками є самостійні наукові дослідження особистісного й професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови дошкільної ланки освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності у майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / В.В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 20 с.
2. Бігич О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: монографія / О.Б. Бігич. – К.: Вид.центр КНЛУ, 2004. – 278 с.
3. Іноземні мови в дошкільній й початковій школі: Всеукр. нарада // Освіта України. – 2009. – 13 лютого 2009 р. – № 12 (992). – С. 1-2.
4. Кузьміна Н.В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьміна. – М.: Высш. школа, 1990. – 162 с.
5. Крупченко А.К. К вопросу о профессиональной лингводидактике / А.К. Крупченко // Сб. материалов междунар. практ. конф. “Современные теории и методики обучения иностранным языкам” / РАО НИИ общ. педагогики – М., 2004. – С. 243-245.
6. Практическая психология для преподавателей / [М.К. Тутушкина, В.Л. Васильев, С.А. Волков и др.]. – М.: Информ.-изд. дом “Филинь”, 1997. – 328 с.
7. Поляков О.Г. Профильно-ориентированное обучение иностранному языку / О.Г. Поляков // Иностр. яз. в школе. – 2004. – № 2. – С. 6-11.
8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
9. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006.
10. Шкваріна Т.М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення іншомовної освіти дошкільників: монографія / Т.М. Шкваріна. – Умань: УВПП, 2008. – 392 с.
11. Шкваріна Т.М. Англійська мова для дітей дошкільного віку (програма, методичні рекомендації): навч. посібник для вчителів ран. навчання англ. мови, студентів вищ. пед. навч. закладів / Т.М. Шкваріна. – К.: Шкіл. світ, 2008. – 112 с.

12. Шкваріна Т.М. Англійська для дошкільнят: Пригоди королеви Казки та її маленьких друзів / Т.М. Шкваріна. – К.: Шкіл. світ, 2007. – 128 с.
13. Шкваріна Т.М. Англійська мова: підручник для студ. вищ. навч. закладів / Т.М. Шкваріна. – К.: Освіта України, 2007. – 688 с.
14. Шкваріна Т.М. Заняття з англійської мови у дошкільних навчальних закладах: Книга для вчителя / Т.М. Шкваріна. – К.: Шкіл. світ, 2009. – 160 с.
15. Шкваріна Т.М. Іноземна мова з дошкільного віку / Т.М. Шкваріна // Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі”. – К.: Світич. – 2008. – С. 365-375.
16. Шкваріна Т.М. Контроль та оцінювання методичної компетенції майбутніх вчителів дошкільного навчання ІМ: навч. посіб. на допомогу викладачам та студентам / Т.М. Шкваріна. – Умань: Пронікс, 2006. – 36 с.
17. Шкваріна Т.М. Методика навчання ІМ дошкільників: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Т.М. Шкваріна. – К.: Освіта України, 2007. – 300 с.
18. Шкваріна Т.М. Програма з англійської мови для професійного спілкування (дошкільна освіта) / Т.М. Шкваріна. – Умань: Пронікс, 2006. – 31 с.
19. Шкваріна Т.М. Програма педагогічної практики з курсу “Методика навчання ІМ дошкільників”: навч. посіб. на допомогу викладачам та студентам / Т.М. Шкваріна. – Умань: Пронікс, 2006. – 84 с.
20. Шкваріна Т.М. Типова програма з курсу “Методика навчання ІМ дошкільників”: навч. посібник на допомогу викладачам та студентам / Т.М. Шкваріна. – Умань: Пронікс, 2006. – 48 с.
21. Языкова Н.А. Цели и содержание методической подготовки студентов педагогических факультетов иностранных языков / Н.А. Языкова // Иностр. яз. в школе. – 1995. – № 1. – С. 57.
22. Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
23. ECTS Users' Guide. – Brussels, 6 February 2009.
24. The Bologna Process 2020. – The European Higher Education Area in the new decade: Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bologna2009benelux.org>. – Назва з екрану.
25. The European Qualification Framework for Lifelong Learning. (EQF) [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://ec.europa.eu/dgs/education/culture>. – Назва з екрану.
26. The Qualification Framework for European Higher education Area [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ond.vlaanderen.be/> – Назва з екрану.
27. Turning Education Structures in Europe: 2nd Edition [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tuning.unideusto.org.-2008>. – Назва з екрану.

© Т.М. Шкваріна, 2009

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 (для іноземних авторів).

П р а в и л а о ф о р м л е н н я р у к о п и с і в :

- 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 **об'рунтування** 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 відхилити 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 15

Збірник наукових праць

Українською, російською мовами

Відповідальний за випуск
Технічний редактор

І.І. Черненко
Л.П. Зябченко

Підписано до друку 27.11.09.
Папір офсетний. Друк ризографічний.
Ум.-друк. арк. 9,4. Обл.-вид. арк. 11,0.
Наклад 100 прим. Ціна договірна.
61077, Харків, пл. Свободи, 4,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Надруковано:
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
61077, Харків, пл. Свободи, 4
Тел.: 705-24-32

Свідоцтво про державну реєстрацію ДК № 3367 від 13.01.09.