

Збірник наукових праць

**Міжнаціональна комунікація –
полілог культур**



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені І. І. МЕЧНИКОВА

**Міжнаціональна комунікація –
полілог культур**
(актуальні питання навчання іноземців)

Збірник наукових праць

*За загальною редакцією
доктора філологічних наук,
професора Л. В. Рєви-Лєвшакової*

ОДЕСА
ОНУ
2019

Рецензенти:

Айдачич Деян – доктор філологічних наук, професор кафедри слов'янської філології Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Віват Ганна Іванівна – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри українознавства та лінгводидактики Одеської національної академії харчових технологій;

Козут Оксана Володимирівна – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри філології та перекладу Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу;

Мазенова Олена Вікторівна – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри мов і літератур Близького і Середнього Сходу Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Колектив авторів:

д.тех.н., проф. **Карпаш М. О.**; д.філол.н., проф. **Наєнко М. К.**; д.пед.н., проф. **Онкович Г. В.**; д.філол.н., проф. **Рева-Лєвшакова Л. В.**; д.філол.н., проф. **Степанов Є. М.**; д.пед.н., проф. **Ушакова Н. І.**; д.іст.н., проф. **Ярмоленко М. І.**; к.фіз-мат.н., проф. **Гріневич В. С.**; к.пед.н., доц. **Біденко Л. В.**; к.філол.н., доц. **Веселовська Н. В.**; к.філол.н., доц. **Глобіна Л. В.**; к.пед.н., доц. **Дементьєва Т. І.**; к.псих.н., доц. **Демченко В. А.**; к.фарм.н., доц. **Дочинець Д. І.**; к.пед.н., доц. **Зозуля І. Є.**; к.філол.н., доц. **Іванова Н. Г.**; к.пед.н., доц. **Кірик Т. В.**; к.філол.н., доц. **Кіршо С. М.**; к.філол.н., доц. **Колмикова О. О.**; к.філол.н., доц. **Кулішенко Л. А.**; к.філол.н., доц. **Кучеренко О. Ф.**; к.пед.н., доц. **Кушнір І. М.**; к.пед.н., доц. **Лесик Г. В.**; к.пед.н., доц. **Луценко В. І.**; к.філол.н., доц. **Мойсеєнко Н. Г.**; к. арх., доц. **Семироз Н. Г.**; к.філол.н., доц. **Стадній А. С.**; к.філол.н., доц. **Федотова С. І.**; к.філол.н., доц. **Фокіна С. О.**; к.філол.н., доц. **Чевела О. В.**; к.філол.н., доц. **Чень Шаосюн**; к.хім.н., доц. **Шачнева Є. Ю.**; к.філол.н., доц. **Швець Г. Д.**; к.філол.н., доц. **Юнаш М. В.**; к.філол.н., ст. викл. **Гладир Я. С.**; к.філол.н., ст. викл. **Дядченко Г. В.**; к.філол.н., ст. викл. **Любецька В. В.**; к.філол.н., ст. викл. **Рогальська-Якубова І. І.**; к.пед.н., методист **Черкашина Ж. В.**; доц. **Пахалкова-Соїч Т. В.**; наук. спів. **Філевська Л. М.**; ст. викл. **Алексєєнко Т. М.**; ст. викл. **Боголюбова М. М.**; ст. викл. **Гайдук Л. П.**; ст. викл. **Голованенко Є. О.**; ст. викл. **Кліпатська Ю. О.**; ст. викл. **Коновальчук Н. О.**; ст. викл. **Михайленко-Зото О. О.**; ст. викл. **Сізова Л. В.**; ст. викл. **Снежицька О. С.**; ст. викл. **Турлак Л. П.**; ст. викл. **Чорна Ю.В.**; ст. викл. **Яременко Л. М.**; викл. **Богиня Л. В.**; викл. **Бондар Ю. О.**; викл. **Косенко Ю. Г.**; викл. **Литвин І. П.**; викл. **Погорєлова А. М.**; викл. **Степанова С. Є.**; викл. **Шадурська Л. І.**; викл. **Шиляєва Т. В.**; викл. **Янушевська І. Б.**; студ. **Дергхам Бассам**.

Міжнаціональна комунікація – полілог культур (актуальні питання навчання іноземців) : М58 зб. наук. праць / за загальною редакцією проф. Л. В. Реви-Лєвшакової. – Одеса : Одес.нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2019. – 212 с.: іл., табл.

ISBN 978-617-689-324-0

Наукові студії збірника присвячено широкому колу проблем роботи з навчання іноземців у закладах вищої освіти. Загальна концепція об'єднання різного досвіду роботи під гаслом міжнаціональної комунікації представляє собою розширені можливості зацікавити різних за фахом спеціалістів.

Книгу адресовано фахівцям з роботи з іноземними студентами та слухачами підготовчих відділень для іноземних громадян.

УДК 81'243:378.091.2–054.6:316.77–027.543(082)

ISBN 978-617-689-324-0

© Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2019

З М І С Т

Передмова	6
-----------------	---

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН У ВНЗ УКРАЇНИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

<i>Біденко Л. В., Дядченко Г. В., Кліпатська Ю. О.</i> Формування мовленнєвої компетентності студентів-іноземців у процесі навчання української мови як іноземної	7
<i>Богиня Л. В.</i> Педагогічний супровід соціокультурної адаптації іноземних громадян у полікультурному середовищі закладів вищої освіти України.....	12
<i>Бондар Ю. О.</i> Проблеми навчання та адаптації студентів-іноземних громадян у закладах вищої освіти України в умовах реформування вищої освіти.....	15
<i>Веселовська Н. В.</i> Опанування фаховоспрямованого мовлення: традиційні і нетрадиційні підходи до організації навчального процесу іноземних студентів.....	17
<i>Луценко В. І.</i> Реалізація багатоаспектної моделі навчальних матеріалів з розвитку іншомовних компетентностей іноземних студентів (на прикладі навчального посібника «Українська мова для іноземних студентів. Том І»).....	19
<i>Погорєлова А. М.</i> Особливості навчання та адаптації іноземних студентів у вищих навчальних закладах України.....	22
<i>Семироз Н. Г.</i> Проблеми навчання іноземних студентів – архітекторів.....	26
<i>Ушакова Н. І.</i> Підручник з мови навчання для освітніх мігрантів: проблеми сучасної освіти і методичні шляхи їх вирішення (рос.)	29
<i>Швець Г. Д.</i> Основні напрями наукових досліджень у галузі викладання української мови як іноземної	35
<i>Янушевська І. Б.</i> Сучасні аспекти організаційно-виховної роботи з іноземними студентами на довузівському етапі навчання.....	41

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ/РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

<i>Алексєєнко Т. М., Кушнір І. М.</i> Технологія геймінгу в навчанні російської/української мови як іноземної (рос.).....	44
<i>Гладир Я. С.</i> Відбір лексичного матеріалу як основний засіб формування комунікативних навичок іноземців під час вивчення української/російської мови на етапі допрофесійної підготовки	52
<i>Глобіна Л. В.</i> Креативна лінгвістика як фактор оптимізації мовної підготовки іноземних студентів-медиків (рос.).....	57
<i>Гриневиц В. С., Філевська Л. М.</i> Досвід викладання природничо-наукових дисциплін іноземним учням без мови посередника (на прикладі викладання фізики і математики на підготовчому відділенні вишу) (рос.).....	60

<i>Дементьєва Т. І.</i> Види навчально-мовленнєвих ситуацій під час навчання говоріння.....	63
<i>Демченко В. А.</i> Особливості навчання говоріння як виду мовленнєвої діяльності на заняттях з української мови як іноземної.....	68
<i>Іванова Н. Г., Пахалкова-Соїч Т. В.</i> Використання екскурсій в навчанні іноземної мови	73
<i>Кулішенко Л. А., Яременко Л. М., Голованенко Є. О.</i> Сторітелінг і соціокультурна грамотність інокомунікантів у вищій школі	77
<i>Мойсеєнко Н. Г., Сізова Л. В.</i> Стратегія формування та розвитку навичок письмового мовлення та читання оригінального тексту у курсі вивчення ділової російської та української мов іноземцями	82
<i>Онкович Г. В., Кірик Т. В., Боголюбова М. М.</i> Інноваційні підходи до викладання мов у медичному виші	85
<i>Рева-Лєвшакова Л. В.</i> Екстралінгвістичні аспекти викладання української/російської мови як іноземної.....	92
<i>Снежицька О. С.</i> Нові технології у викладанні російської мови як іноземної (рос.).....	94
<i>Чевела О. В., Федотова С. І.</i> Організація олімпіади з російської мови для іноземних студентів-медиків (з досвіду проведення) (рос.).....	99
<i>Шачнева Є. Ю.</i> Роль комунікативної компетентності в проектній діяльності студентів в умовах білінгвізму (рос.).....	102
<i>Юнаш М. В.</i> Ігрові технології в навчанні арабських студентів російській мові на етапі довузівської підготовки (рос.)	107
ІНТЕРАКТИВНА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ	
<i>Зозуля І. Є., Стадній А. С.</i> Використання онлайн-ресурсів та мобільних додатків у вивченні української мови як іноземної	110
<i>Колмикова О. О.</i> Переваги та недоліки Hot Potatoes при навчанні курсантів морських академій англійської мови (рос.)	114
<i>Коновальчук Н. О.</i> Створення відеороликів як форма самостійної роботи при викладанні української мови як іноземної	116
<i>Косенко Ю. Г.</i> Доцільність запровадження ІКТ під час вивчення української мови як іноземної.....	119
<i>Лесик Г. В.</i> Медіатехнології у навчанні української мови як іноземної	124
<i>Любецька В. В.</i> Про розвиток комунікативної компетенції іноземних студентів у процесі вивчення курсу – «Інтерактивний практикум з російської мови» (рос.).....	129
<i>Рогальська-Якубова І. І.</i> Гра як метод інтерактивного навчання	131
<i>Черкашина Ж. В.</i> Мультимедійні технології в процесі підготовки іноземних студентів	134

ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНОГО САМООЗНАЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ: ПОЛІЛОГ КУЛЬТУР

<i>Дочинець Д. І., Гайдук Л. П., Чорна Ю. В.</i> Позааудиторна робота як один із засобів налагодження «діалогу культур» на початковому етапі мовної підготовки	139
<i>Кіришо С. М.</i> Сприяння соціально-психологічній адаптації іноземних студентів під час навчання в Україні	142
<i>Кучеренко О. Ф.</i> Міжкумуникативна компетенція як чинник міжнаціональної та міжмовної культури	146
<i>Литвин І. П., Карнаш М. О.</i> Культурологічний підхід у процесі вивчення української мови як іноземної	150
<i>Луценко В. І., Дергхам Бассам.</i> Навчальні екскурсії як засіб формування лінгвокультурної компетенції іноземних студентів (рос.)	152
<i>Турлак Л. П.</i> Формування мовленнєвої культури майбутніх фахівців морської галузі у процесі професійної підготовки	155
<i>Шадурська Л. І.</i> Особливості комунікативної поведінки іранських студентів (рос.)	159
<i>Шиляєва Т. В.</i> Полілог культур в навчанні іноземній мові (рос.)	161
<i>Ярмоленко М. І.</i> Соціальна адаптація екіпажів морських суден та її вплив на безпеку мореплавства	165

ТЕОРІЯ Й МЕТОДИКА ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ІНОЗЕМЦІВ

<i>Михайленко-Зото О. О.</i> Оптимізація підходів до вивчення паронімів у текстах різних стилів (рос.)	170
<i>Наєнко М. К.</i> Шевченко і Гоголь у зарубіжній транскрипції	176
<i>Степанов Є. М.</i> Лінгвокультурологічні шібболети російської мови України в процесі навчання російської мови іноземців (рос.)	181
<i>Степанова С. Є.</i> Мовні засоби вираження соціального статусу в художній літературі початку ХХ століття (рос.)	187
<i>Фокіна С. О.</i> Полілог культур в ліриці сучасного поета Андрія Ширяєва (рос.)	196
<i>Чень Шаосюн.</i> Специфіка вираження розділових відносин сурядними сполучниками в ідеостилі К. Г. Паустовського (рос.)	202
Відомості про авторів	209

ПЕРЕДМОВА

Питання міжкультурної комунікації важливі у багатьох сферах людської діяльності, але особливої гостроти вони набувають у останні часи у зв'язку з реформацією української вищої школи, зокрема у сфері роботи з іноземними громадянами. Насамперед це стосується мовного навчання іноземців. Як відомо, в Україні за різними даними навчаються понад 75-ти тисяч іноземців й навчаються вони за різними програмами українською, російською або англійською мовами. На сучасному етапі в українській освіті помітна акцентуація уваги на проблемах мовної підготовки іноземців, котрі обрали Україну для отримання фахової освіти або з інших причин набувають знань на вітчизняних просторах освітніх послуг. Саме питання щодо проблем, якості, специфіки, покращення й погіршення навчання, мовної й загальногуманітарної підготовки, фахової спрямованості, профорієнтації, тощо зібralи авторів з України та закордону під однією назвою – «Міжнаціональна комунікація – полілог культур (актуальні проблеми навчання іноземців)», – що склало колективну збірку наукових праць.

Коло авторів збірника різне. Є відомі імена науковців, фахівців з проблем навчання іноземців. Є менш відомі імена молодих авторів, чії спроби аргументацій переконливо свідчать про обізнаність тематикою обраних проблем. Враховуючи, що авторами є не тільки українські науковці, а й закордонні, то, зрозуміло, що цей науковий спільний твір буде мати попит й закордоном.

Тематичний простір доволі різний, що підтверджує різноманітний характер роботи з іноземцями задля навчання, а також поширення вітчизняної культури й порівняння з іншими культурами тих носіїв, котрі обрали іншу країну для отримання фахової освіти. Розширення взаємодій різних народів та культур підвищує питання про культурну неоднорідність й національну відмінність. Ці питання також посідають в пропонованих у збірці наукових праць дослідницьких матеріалах.

Колективний твір має вагоме значення для викладачів вищої школи й викладачів, котрі працюють в навчальних закладах або інших освітніх установах з іноземними громадянами. За тематикою наукові й фахові дослідження привертають не аби яку цікавість, оскільки виділяються різні підходи до питань комунікації й культури. Так, привертають увагу наявні підходи: традиційний, інтерпретаційний, діалектичний та критичний.

До збірника увійшли матеріали нещодавно (16–17 травня 2019 р.) проведеної *кафедрою мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців* Одеського національного університету імені І. І. Мечникова Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Теоретичні та практичні проблеми мовної підготовки іноземців в аспекті міжнародної комунікації». Тобто матеріали «свіжі», апробовані й обговорені.

Л. В. Рева-Левшакова

Проблеми навчання іноземних громадян у ВНЗ України в умовах реформування вищої освіти

УДК 811.161.1'243:378.016

Л. В. Біденко, Г. В. Дядченко, Ю. О. Кліпатська
(м. Суми, Україна)

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті наведено аналіз наскрізної теми «Природа України» на рівні А1, А2, В1, подано зразки вправ та завдань, що сприятимуть формуванню мовленнєвої компетентності іноземних громадян. Мета статті – описати методіку формування мовленнєвої компетентності на прикладі створених кафедрою мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету навчальних посібників, упорядкованих згідно з вимогами щодо Проекту Державного стандарту з вивчення української мови як іноземної.

Ключові слова: українська мова як іноземна, навчально-методичний комплекс, мовленнєва компетентність.

The article analyzes the cross-cutting topic “Nature of Ukraine” at the levels A1, A2, B1, gives examples of exercises and tasks that will contribute to the formation of the language competence of foreign citizens. The goal of the article is to describe the methodology of forming the language competence on the example of textbooks prepared by the Department of Language Training for Foreign Citizens of Sumy State University. The textbooks are organized in accordance with the requirements of the Project of State Standard for Teaching Ukrainian as a Foreign Language.

Key words: Ukrainian as a foreign language, teaching complex, speech competence.

В статье анализируется сквозная тема «Природа Украины» на уровнях А1, А2, В1, приводятся примеры упражнений и заданий, способствующих формированию речевой компетентности иностранных граждан. Целью статьи является описание методіки формирования языковой компетенции на примере учебников, подготовленных кафедрой языковой подготовки для иностранных граждан Сумского государственного университета, упорядоченных в соответствии с требованиями Проекта Государственного стандарта по изучению украинского языка как иностранного.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, учебно-методический комплекс, речевая компетентность.

Незаперечним є факт, що навчання української мови як іноземної (УМІ) належить до актуальних питань сучасної освіти, а процес його практичної реалізації потребує нагального створення навчально-методичного забезпечення – підручників, навчальних посібників, словників, робочих зошитів тощо. Із цією метою відповідно до Державного стандарту з української мови як іноземної [4], Єдиної типової навчальної програми з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації [5] кафедрою мовної підготовки іноземних громадян передбачено створення навчально-методичного комплексу з української мови для іноземців.

Структура і зміст посібників відповідають вимогам і нормам Державного стандарту [4]. Однак, на нашу думку, зміст комунікативних тем, представлених у проєкті цього документа, потребує певного доопрацювання. Виходячи з цього та враховуючи власний досвід роботи з іноземними студентами, при створенні навчально-методичного комплексу (НМК) авторами було додано необхідні, комунікативно зумовлені граматичні конструкції.

Основним завданням НМК є формування комунікативної компетенції іноземних студентів. Особливу увагу приділено взаємопов'язаному розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання,

говоріння, читання й письма. Спосіб подання теоретичного і практичного матеріалу забезпечує дотримання принципів особистісної зорієнтованості навчання, комунікативно-діяльнісного підходу, наступності й перспективності. НМК з української мови як іноземної укладено за концентричним принципом, що дає іноземцям можливість удосконалювати набуті мовленнєві вміння на кожному наступному рівні.

Навчальний посібник **«Українська мова для іноземців. Рівень А 1»** призначений для вивчення української мови як іноземної на елементарному рівні (згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти – рівень А1) [6]. Його адресовано особам, для яких українська мова не є рідною. Відповідно до Стандарту цей рівень засвідчує часткове ознайомлення зі структурою і системою української мови та можливість обмеженого спілкування в прогнозованих стандартних ситуаціях [4]. З метою досягнення цієї мети дидактичний матеріал посібника спрямовано на оволодіння іноземцями усною та писемною формами мовлення, зокрема на засвоєння базових граматичних одиниць у процесі їх активного використання в найчастотніших комунікативних конструкціях української мови.

Навчальний посібник орієнтовано на ознайомлення іноземних слухачів з основами фонетики, лексики та граматики української мови, що визначає його структуру та зміст. Чітка структура посібника зумовлена його поділом на блоки за тематичним принципом. Зміст кожного заняття становлять теоретичний і практичний блок, комунікативна тема, клоуз-тести, тематичний словник тощо.

Перші два розділи посібника містять інформацію про систему голосних і приголосних звуків української мови й основні інтонаційні конструкції. Подальші розділи спрямовано на формування лексичного запасу слухачів, знайомство їх із базовими граматичними категоріями української мови, а також подальше закріплення фонетичних і акцентологічних умінь. Презентація нового лінгвістичного матеріалу супроводжується двомовним (українсько-англійським) лексико-граматичним коментарем, що разом із використанням граматичних таблиць дає іноземцям можливість самостійного опрацювання матеріалу. У граматичних таблицях подано відомості про основні морфологічні (самостійні частини мови) та синтаксичні поняття української мови. Структура таблиць відповідає логіці представлення граматичного матеріалу в посібнику.

З метою розвитку вмінь читання та аудіювання передбачено короткі адаптовані тексти, які знайомлять іноземних студентів із найбільш уживаною лексикою сучасної української літературної мови в її реальному функціонуванні. Характер і зміст текстів, представлених у посібнику, зумовлено програмними вимогами щодо лексичного мінімуму аналізованого рівня (А 1), що відповідає практичним потребам іноземців у спілкуванні в новому для них мовному середовищі.

Кожен розділ містить комплекс вправ, метою яких є формування та розвиток комунікативних умінь уживання граматичних форм в усному й писемному мовленні. Письмові вправи дають іноземним слухачам можливість удосконалення навичок письма. У процесі опрацювання діалогів і розмовних тем створюються умови для розвитку вмінь діалогічного та монологічного мовлення, що уможлиблює успішне подолання мовного бар'єра під час спілкування в реальних життєвих ситуаціях. Оскільки на стартовому рівні володіння мовою є потреба в залученні мови-посередника, формулювання завдань до вправ дублюються англійською мовою. Це також дозволяє іноземцям працювати вдома самостійно.

Навчальний посібник **«Українська мова для іноземців. Рівень А 2»** є продовженням навчального комплексу «Українська мова для іноземців». Актуальність створення цього навчального посібника зумовлена необхідністю вдосконалення методичної бази для забезпечення процесу вивчення української мови як іноземної на базовому рівні. Метою посібника є подальше формування мовної, мовленнєвої та країнознавчої компетентностей як складових комунікативної компетенції і призначено для всіх, хто вивчає українську мову як іноземну в обсязі другого сертифікаційного рівня (А 2). Відповідно до Стандарту з української мови як іноземної, базовий рівень володіння українською мовою засвідчує можливість вибіркового спілкування в прогнозованих стандартних ситуаціях [4].

Навчальний матеріал посібника також поділено на блоки за тематичним принципом. У процесі опрацювання тем слухачі поглиблюють знання, отримані на початковому рівні, унаслідок чого іноземці не обмежуються опануванням лексико-граматичного мінімуму, але й пізнають життя сучасної України, її національні традиції, культуру та побут. Опанування матеріалу навчального посібника дасть змогу іноземним студентам продовжити знайомство з українською мовою в межах комунікативних тем «Моя країна», «Природа України», «Здоров'я», «Характер. Зовнішній вигляд», «Робо-

та», «Покупки», «Предмети повсякденного вжитку», «Подорожі», «Послуги», «Готель», «Дозвілля», «Свята. Звичаї. Традиції». Лексико-граматичний матеріал подано з урахуванням тематичного принципу, що, на нашу думку, забезпечує етапність у засвоєнні знань граматики української мови.

Пропонована в посібнику система вправ дозволяє формувати навички використання мовних одиниць не тільки в побутовому мовленні, але й у професійному спілкуванні, що уможливорює подальше вивчення наукового стилю мовлення, забезпечуючи реалізацію міжпредметних зв'язків. Особливостями завдань посібника є їх різноаспектний характер, що дозволяє не тільки презентувати мовний матеріал, але й активізувати мовленнєво-розумову діяльність слухачів, тобто їх уміння ідентифікувати мовні одиниці, усвідомлювати їхній зміст і комунікативне призначення, аналізувати іншомовні вербальні сигнали, систематизувати лексико-граматичні одиниці та синтаксичні конструкції, порівнювати їх із відповідниками в рідній мові, синтезувати їхній зміст, визначати послідовність мовленнєво-інтелектуальних операцій при реалізації комунікативного завдання та, у разі потреби, коригувати власні повідомлення.

Грамаатичні таблиці, матеріали для допитливих, діалоги, клоуз-тести свідчать про намагання авторів посібника зробити процес вивчення української мови більш легким, цікавим і творчим. Запропоновані в посібнику українсько-англійські словнички після кожної теми також полегшують роботу тих, хто вивчає УМІ. Зауважимо відсутність у посібнику англійського лексико-граматичного коментаря: з метою семантизації нових лексичних одиниць на базовому рівні широко використовуються оригінальні фотографії та малюнки, а при опрацюванні абстрактної лексики – українсько-англійський словник.

Нарешті, навчальний посібник **«Українська мова для іноземців. Рівень В 1»** призначено для тих іноземних громадян, осіб без громадянства та осіб, для яких українська мова не є рідною, котрі хочуть підготуватися до сертифікаційного іспиту з української мови на рубіжному рівні (згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти – рівень В 1) [6]. Досягнення цього рівня забезпечує достатню базу для розгорнутого спілкування з носіями мови в соціально-побутовій і культурній сферах, зокрема в умовах комунікації з елементами непередбачуваності. Крім того, володіння українською мовою на рубіжному рівні є необхідною умовою для того, щоб студенти-іноземці могли навчатися в закладах вищої освіти України, якщо мовою їх навчання є українська.

Рекомендований для просунутого рівня навчання посібник продовжує ознайомлення слухачів з грамаатикою української мови, зокрема презентує найбільш складні грамаатичні питання – ступені порівняння прикметників і прислівників, утворення дієприкметників і дієприслівників, дієслова руху тощо. Основні грамаатичні теми представлені в лаконічному теоретично-практичному аспекті та у вправах. При викладенні грамаатичного матеріалу автори дотримуються принципу поступовості.

Метою навчального посібника є формування необхідної лінгвістичної, комунікативної та країнознавчої компетентності, зокрема навичок і вмінь використання засобів різних рівнів мовної системи для реалізації певних тактик мовленнєвої поведінки в основних видах комунікативної діяльності.

Незважаючи на компактність, посібник досить інформативний: він містить основний лексико-граматичний матеріал, комунікативний контент, необхідні країнознавчі відомості. Навчальний матеріал подано у вигляді 15 уроків, кожен з яких присвячено певній темі («Держава Україна», «Освіта в Україні», «Хобі. Дозвілля», «Дивовижна Україна», «Сім чудес України», «Традиції, звичаї, свята», «Здоров'я», «Планування відпочинку» та ін.).

Автори посібника намагалися глибше познайомити іноземців з Україною, її природою, культурою, економікою, державним устроєм, традиціями і звичаями українського народу, системою освіти, особливостями працевлаштування. Деякі теми висвітлюють повсякденні життєві ситуації – торгівля й покупки, громадське харчування, оренда житла, побутові послуги, планування й організація відпочинку, проведення дозвілля.

Кожний урок побудований за такою структурою: нові слова; короткий текст, що знайомить із темою, яка буде висвітлюватись у цьому уроці; мовні завдання, що чергуються з теоретичним висвітленням грамаатичних тем; основний текст; післятекстові та контрольні завдання; вправи для самостійної роботи. Викладу грамаатичного матеріалу передують фонетична розминка, що ставить на меті формування й удосконалення орфоепічних норм, знайомство з основними випадками чергування голосних і приголосних звуків при формо- і словотворенні. Лексичні вправи націлені на розширення словникового запасу іноземців, уміння встановлювати системні зв'язки між словами. Велику увагу приділено завданням зі словотвору, роботі зі спільнокореновими словами. Грамаатичні завдання

передбачають розвиток умінь знаходити в текстах і використовувати в повідомленні морфологічні форми та синтаксичні конструкції, які вивчаються в цій темі, що забезпечує можливість подальшого розвитку монологічного та діалогічного мовлення. Таким чином, пропоновані в посібнику вправи спрямовані на розвиток різних видів мовленнєвої діяльності й охоплюють різні рівні мовної системи. Заслугує на увагу те, що в процесі опрацювання пропонованого комплексу вправ студенти вдосконалюють уміння використання мовних одиниць не тільки в повсякденному мовленні, а й у ситуаціях професійного спрямування. Виконання письмових вправ дає змогу розвивати вміння писемного мовлення.

Безумовний інтерес для іноземців становитимуть тексти, які знайомлять із лексикою в її реальному функціонуванні. Текстовий матеріал, який базується на лінгвістичному матеріалі посібника, містить необхідний мінімум нових лексичних одиниць, що відповідає комунікативним потребам іноземців. Крім основного тексту, кожен урок містить менші за обсягом тексти близької тематики, які можуть бути використані для формування навичок слухання при роботі в аудиторії з викладачем, розвитку та вдосконалення граматичних навичок письма тощо. У посібнику багато діалогів, у тому числі з творчими завданнями, що сприяє формуванню навичок діалогічного мовлення. Корисним, на наш погляд, є також те, що на початку кожного уроку пропонується перелік необхідних для знайомства з комунікативною темою слів і словосполучень. Іноземцям, які вивчають українську мову, стануть у пригоді тексти різних оголошень, вітальних листівок, фрагментів меню, завдання з наскрізної рубрики «Життєва ситуація», вправи, які передбачають самостійний пошук потрібної інформації в Інтернеті тощо.

Проілюструємо викладені вище положення на прикладі реалізації в НМК теми «Природа України». У посібнику «Українська мова для іноземців. Рівень А 1» ця тема є складовою частиною ширшої комунікативної теми «Окреслення часу: календар, час, погода». Її основний зміст розкривається в тексті «Пори року». Стрижневими лексичними одиницями теми є назви місяців і пів року, а граматичну базу для її мовної реалізації становить уживання місцевого відмінка на позначення часу, вживання прикметників *зимовий, весняний, літній, осінній; холодний, теплий, жаркий та прислівників узимку, навесні, влітку, восени; холодно, тепло, жарко*. Враховуючи стартовий рівень оволодіння мовою та з метою підтримки зацікавленості іноземних студентів у тексті уроку активно використовуються яскраві ілюстрації та піктограми (позначення сезонів та опадів). У результаті опрацювання комунікативної теми студенти набувають здатності розкрити її зміст шляхом відповіді на питання та участі в елементарних діалогах. Для найдопитливіших подано українські прислів'я про природу та погоду з англійськими еквівалентами.

У наступній складовій частині НМК – посібнику «Українська мова для іноземців. Рівень А 2» – аналізованій комунікативній темі присвячено окремий розділ «Природа України». Комунікативний зміст реалізується в результаті функціонування лексем однойменного лексико-семантичного поля у складі граматичних конструкцій західного відмінка іменників, прикметників, порядкових числівників, а також присвійних і вказівних займенників.

Іноземці мають змогу оцінити красу українських пейзажів під час розгляду численних ілюстрацій, на яких зображено різні види національного ландшафту, представників рослинного і тваринного світу України тощо. У процесі розкриття комунікативної теми авторами також передбачено можливість обговорення питань, пов'язаних із проблемами охорони навколишнього середовища. Це відбувається під час участі студентів у простих діалогічних єдностях, наприклад:

- Олено, про що ти думаєш після екскурсії?
- Я думаю про охорону природи.
- Де охороняють рідкісні рослини і тварин?
- Їх охороняють у заповідниках.

Лексико-граматичний матеріал теми акумулюється в тексті «Природа України» (частково адаптованому), який містить 300 слів і на основі базових синтаксичних конструкцій представляє іноземним студентам базові відомості про різноманітність ландшафту України, її клімат, флору та фауну. Українські прислів'я та приказки про рослини і тварин знайомлять іноземців із особливостями національного світогляду українців.

Подальший розвиток аналізованої теми представлено в уроці 13 «Дивовижна природа України» навчального посібника «Українська мова для іноземців. Рівень В 1». Виходячи зі специфіки рубіжного рівня оволодіння мовою та згідно з концентричним принципом побудови НМК названа тема

реалізується в процесі опрацювання значно складнішого граматичного матеріалу (родовий відмінок у значеннях суб'єкта ознаки, суб'єкта і об'єкта дії та носія ознаки; ступені порівняння прикметників та прислівників; відмінкові форми іменників у кількісно-іменникових словосполученнях з числівниками у називному відмінку, однорідні члени речення тощо). Зазначимо, що на цьому рівні володіння мовою кількість вправ і завдань збільшується, а їхня структура ускладнюється, що зумовлено значним обсягом опрацьовуваного мовного матеріалу. Крім того, іноземні студенти практично ознайомлюються з такою фонетичною рисою української мови, як чергування приголосних звуків [к], [х], [г] з [ц'], [с'], [з'] у місцевому відмінку однини.

Науково-популярний текст теми «Дивовижна природа України» обсягом 600 слів являє собою ускладнену неадаптовану версію тексту, уже опрацьованого студентами в посібнику рівня А 2. Текст має складну структуру і поділяється залежно від смислового наповнення на такі структурно-семантичні частини, як «Гори», «Водойми», «Ліси», «Степ», а також «Тваринний світ України». З метою його опанування на етапі передтекстової роботи іноземні студенти читають менші за обсягом тексти та виконують післятекстові мовні завдання. Набутий іноземними слухачами на даний момент базовий рівень оволодіння українською мовою дозволяє викладачеві організувати дискусію з теми «Охорона навколишнього середовища» у рамках розлогого діалогу-обговорення. Фінальним етапом роботи над основним текстом теми є побудова студентами власного монологічного висловлювання обсягом не менше 25 фраз. З метою зняття труднощів, пов'язаних із опануванням іноземцями одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності – монологічним мовленням – авторами посібника розроблено післятекстові завдання, які полягають у відповідях на запитання, а також в описі природи рідної країни за поданим планом. Поступовому формуванню лінгвокраїнознавчої компетентності іноземних студентів сприяє словникова робота, яка проводиться у зв'язку з читанням поетичних рядків українських поетес Ліни Костенко і Ганни Черинь.

З метою підтримки мотивації до вивчення мови, полегшення лексичної роботи, а також подолання труднощів, пов'язаних із подальшим ускладненням мовного матеріалу, авторами введено до структури уроку барвисті ілюстрації – зображення рослин, тварин, птахів, мальовничих українських краєвидів. Заслугує на увагу яскраве поліграфічне оформлення усього НМК: тексти уроків ілюстровані великою кількістю малюнків, фотографій, таблиць і схем. Це не лише сприяє успішному опануванню мовленнєвими вміннями, але й справляє позитивний психоемоційний вплив на іноземних студентів.

Добір та організація навчального матеріалу, комунікативна спрямованість викладу відповідають основній меті НМК – практичному оволодінню українською мовою як засобом спілкування. Посібники пропонованого НМК може бути використано як під час аудиторних занять під керівництвом викладача, так і для самостійної роботи студентів. Досить широка адресність граматичного курсу, пропонований спектр мовленнєвих конструкцій, комунікативність контенту дозволять усім охочим оволодіти українською мовою на рівні, необхідному для навчання у ВНЗ України.

Викладене вище дозволяє висловити сподівання на те, що навчально-методичний комплекс «Українська мова для іноземців» сприятиме зростанню зацікавленості та мотивуватиме іноземних громадян до вивчення української мови.

Список використаних джерел

1. Біденко Л. В. Українська мова як іноземна (Рівень В1) : навч. посібник для іноз. гром. / Біденко Л. В., Кліпатська Ю. О., Силка А. А. та ін. та ін. – Суми: Університетська книга, 2019. – 390 с.
2. Дегтярьова Т. О. Українська мова як іноземна (Рівень А1) : навч. посібник для іноз. гром. / Дегтярьова Т. О., Дядченко Г. В., Коньок О. П. та ін. – Суми: Університетська книга, 2019. – 288 с.
3. Дегтярьова Т. О. Українська мова як іноземна (Рівень А2) : навч. посібник для іноз. гром. / Дегтярьова Т. О., Дядченко Г. В., Коньок О. П. та ін. – Суми: Університетська книга, 2019. – 200 с.
4. Державний стандарт з української мови як іноземної (проект). – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-derzhavnij-standart-z-ukrayinskoyi-movi-yak-inozemnoyi> (Accessed 10.05.2019).

5. Дзюбенко Л.І., Філіпчук С.С. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації. – Київ, 2008.
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

УДК 378+63.3:616-003.96

Л. В. Богиня
(м. Полтава, Україна)

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН У ПОЛКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано досвід організації навчально-виховного процесу з іноземними громадянами, що проходять підготовку до вступу в заклади вищої освіти України, описано педагогічні технології, навчально-методичні матеріали та систему позааудиторної роботи, запропоновані заходи, спрямовані на соціокультурну адаптацію іноземних громадян на початковому етапі навчання.

Ключові слова: іноземні громадяни, соціокультурна адаптація, педагогічні технології.

The article examines the experience of organization of the teaching and educational process with foreign citizens preparing for admission to higher education institutions of Ukraine, describes pedagogical technologies, training materials and the system of extracurricular activities; proposes measures aimed at sociocultural adaptation of foreign citizens at the initial stage of education.

Key words: foreign citizens, sociocultural adaptation, pedagogical technologies.

В статье проанализирован опыт организации учебно-воспитательного процесса с иностранными гражданами, проходящими подготовку к вступлению в высшие учебные заведения Украины, описано педагогические технологии, учебно-методические материалы и систему внеаудиторной работы, предложены меры, направленные на социокультурную адаптацию иностранных граждан на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: иностранные граждане, социокультурная адаптация, педагогические технологии.

Реформування освітньої галузі в останні роки розширює можливість міжнародної діяльності українських закладів вищої освіти, робить їх привабливими для іноземців. Традиційно до України приїждять багато іноземних громадян, що прагнуть здобути вищу медичну освіту. Стрімкі зміни у політичному, економічному та соціальному житті України викликають необхідність перегляду підходів до питання соціокультурної адаптації іноземних студентів як одного з чинників оптимізації навчального процесу фахової підготовки.

Адаптація є об'єктом вивчення багатьох галузей знань, зокрема фізіології, психології, філософії, соціології, педагогіки, що описують її в різних площинах, разом з тим зазначаючи, що саме адаптація є фундаментальною основою існування людини. Як багатофакторне явище адаптація має свої закономірності і може визначатися як процес, властивість організму, результат діяльності, стан тощо. Проблеми адаптації іноземних студентів є темою значної кількості наукових досліджень. Психолінгвістичним, медико-біологічним, соціокультурним аспектам адаптації присвячені публікації Г. Єлізарової, Д. Порох, Т. Лугової, Н. Столярової, Л. Кайдалової, Ж. Черкашиної, О. Пальчикової, Н. Калашнік та ін. Більшість науковців трактують поняття соціокультурної адаптації як процес взаємодії особи (чи групи осіб) і соціокультурного простору іншої країни, результатом якого є відчуття пристосованості, комфортного перебування в новому середовищі.

Соціокультурний простір розуміється нами як поєднання правил і норм, що регулюють життя суспільства, способу життя населення окремого регіону, його традицій і культурних цінностей, механізмів забезпечення толерантної взаємодії людей різних національностей. Іноземні громадяни, вступаючи до українських закладів вищої освіти проходять складний процес адаптації у декілька етапів [1]. Від тривалості процесу адаптації залежить успішність іноземних громадян, тому пошуки нових методів і технологій, що сприяли б якнайшвидшій адаптації, продовжують бути актуальними.

Підтримуючи думку, що адаптація – це складний процес, який може бути успішним лише за активної взаємодії особистості і середовища, ми прагнемо застосовувати педагогічні технології, що забезпечу-

ють цілеспрямовану адаптивну діяльність іноземних студентів, свідомий обмін інформацією задля перетворення себе й оточення, визначення загальнолюдських цінностей, розвиток когнітивних здібностей, пізнання нового й самопізнання. Проміжним результатом соціокультурної адаптації як успішного входження у полікультурне середовище на початковому етапі ми вважаємо відчуття іноземним студентом внутрішнього задоволення від життя й результатів навчання, адекватну взаємодію з усіма учасниками навчально-виховного процесу, дотримання норм поведінки без внутрішнього дискомфорту.

Педагогічна технологія розуміється нами як засіб педагогічної взаємодії викладача і студента. До педагогічних технологій відносять технології навчання, технології виховання, навчальні (інформаційні) технології. Це системи методів, прийомів і дій викладачів і студентів у процесі навчання, спільної діяльності, що передбачає не лише вивчення окремих дисциплін, а й засвоєння норм, цінностей, формування вмінь толерантного ставлення до оточуючих, збереження власної ідентичності під час взаємодії з представниками інших культур.

Засобами реалізації педагогічних технологій навчання є створення умов для інформативної, психологічної підтримки іноземних студентів у процесі вивчення мови й країнознавства шляхом укладання навчальних посібників з урахуванням соціокультурної змістової, організацію співпраці всіх студентів групи над вирішенням окремих соціально значимих завдань. Першим кроком на шляху соціокультурної адаптації, як зазначають фахівці, є подолання мовного бар'єру.

Для забезпечення вивчення нормативних дисциплін «Українська мова як іноземна», «Російська мова як іноземна» [4 ; 5], до кожного тематичного блоку нами укладені матеріали, що містять найбільш уживані лексичні одиниці, діалоги у повсякденних ситуаціях, тексти та завдання до них. Робота за цими матеріалами передбачає не лише вивчення української чи російської мови, а й норм поведінки у соціумі (наприклад, у темах «Гуртожиток», «Заклади громадського харчування» тощо). Разом з тим, мотивуючи студентів брати участь у обговоренні тем, додаємо завдання на визначення спільних і відмінних рис українського суспільства й суспільного середовища рідних країн. Працюючи з полінаціональними групами (бо формуються вони залежно від термінів зарахування іноземних студентів до академії), маємо можливість, з одного боку, підтримувати комфортне відчуття національної ідентичності особистості, а з іншого, розвивати вміння спілкуватися з однолітками з різних країн і національних спільнот.

Укладаючи робочу програму та навчальний посібник з країнознавства, ми виходили з того, що це інтегрована дисципліна, яка поєднує у собі мовну і суспільну складові, й має на меті не лише знайомство з історією та сьогоденням України, головними моментами історичного шляху, який пройшов український народ, з його традиціями, матеріальною та духовною культурою, а й розширення та закріплення навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності. Педагогічний супровід іноземних студентів у процесі вивчення цієї дисципліни передбачає врахування ментальних та етнічних особливостей представників різних культур, забезпечення підґрунтя формування толерантного ставлення до представників іншої культури через вивчення історії та традицій українців.

Відображення у мові як кодів нації історичних та етнокультурних понять, що притаманні українцям, дозволяє пропонувати студентам завдання типу «Поясніть слова та словосполучення: козак, гетьман, Запорізька Січ; ковальство, гончарство; вишиванка тощо». Виконання таких завдань сприяє як розширенню знань з мови (через пошук відповідних мовних засобів, описових конструкцій), так і подоланню психологічних труднощів публічних висловлювань, коли студентові необхідно аргументувати своє пояснення.

За нашими спостереженнями найбільш цікавими для студентів є завдання, що мають на меті порівняти явища української й рідної історії чи культури. Завдяки безпосередній підтримці викладача, ретельно підібраним індивідуальним завданням, підготовка до занять за темами «Національно-визвольні змагання», «Національний одяг», «Народні знання та вірування», «Національні свята України й моєї батьківщини» допомагає студенту поступово долати мовний бар'єр, бо розповідь про знайоме з дитинства є своєрідним психологічним захистом, сприяє зниженню напруги, додає відчуття впевненості у правильності відповіді.

Навчальні педагогічні технології, до яких належать й інформаційні, активно застосовуються нами й під час викладання курсу основ інформатики. Для самостійної роботи студентам пропонується підготувати презентацію про рідну країну за планом, який укладається спільно з викладачем. У процесі роботи студент отримує консультації щодо мовного оформлення, а презентуючи свою роботу, не лише набуває досвіду публічних виступів, а й відчуває гордість за свою батьківщину, пишається її здобутками, причетністю до її народу та культури, що є позитивним чинником у процесі соціокультурної адаптації через поєднання рідного й нового.

Педагогічні технології виховання широко застосовуються під час проведення позааудиторних заходів, спрямованих на подолання «культурного шоку», що його безумовно відчувають іноземні сту-

денти першого року навчання. Важливою умовою соціокультурної адаптації є наявність у студента здатності до адекватної самооцінки й уміння толерантно ставитися до проявів поведінки інших, які не притаманні рідній культурі.

Система виховної роботи навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян «УМСА» протягом двадцятирічного існування зазнавала змін і доповнень. На сьогодні основними напрямками цієї роботи є:

- створення педагогічних умов на рівні мікросередовища (окремої академічної групи) і макросередовища (центру, академії) для попередження дезадаптованості іноземних студентів у перші тижні навчання (проведення бесід щодо організації навчального процесу; залучення українських студентів волонтерського загону «Єдність» з метою ознайомлення іноземців з академією; проведення екскурсій містом тощо);

- підготовка і проведення засідань мовного клубу «Меридіани дружби», де іноземні студенти знайомляться з традиціями і культурою українського народу, натомість розповідаючи українцям про культуру та традиції рідних країн;

- залучення іноземних студентів, що проходять підготовку до вступу у ЗВО України, до культурно-масових та просвітницьких заходів на рівні академії й міста з метою запобігання міжнаціональним конфліктам;

- здійснення індивідуальної консультативної роботи зі студентами з низьким рівнем адаптаційних здібностей.

Вибіркове опитування студентів першого курсу «УМСА» щодо пристосованості їх до умов навчання й проживання в Україні показало, що іноземні студенти, що пройшли підготовчий етап навчання в різних ЗВО України, почувалися комфортніше вже в перший місяць навчання в академії, могли організувати свій робочий час та дозвілля, краще розуміли оточуючих у порівнянні з іноземцями, що вступили на перший курс одразу після прибуття в Україну. 97 % випускників навчально-наукового центру «УМСА» зазначили, що знайомство з Україною, містом під час навчальних занять та участь у виховних заходах допомогли їм орієнтуватися в академії, дотримуватися нормативних вимог щодо розпорядку роботи, не боятися помилок під час спілкування в деканаті, бібліотеці, медичному пункті, їдальні й інших громадських місцях. 23% наших випускників на початку навчання на першому курсі були провідниками для першокурсників, що закінчували підготовчі факультети в інших закладах вищої освіти.

Підсумовуючи вищесказане, робимо висновки, що в процесі соціокультурної адаптації іноземних студентів, що готуються до вступу до закладів вищої освіти, важливу роль відіграє вдале поєднання педагогічних технологій навчання та виховання, врахування соціальних та культурних норм, традицій у навчальній літературі для іноземних громадян початкового етапу навчання, проведення системної індивідуальної та групової виховної роботи.

Список використаних джерел

1. Вятчаніна С. В. Структура адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах / С. В. Вятчаніна // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – 2013. – Вип. 48 – С. 48–54.
2. Кайдалова Л. Г. Професійно-педагогічні вимоги до діяльності викладача російської мови як іноземної / Л. Г. Кайдалова, Ж. В. Черкашина // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2012. – № 34–35. – С. 92–96. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2012_34-35_15
3. Порох Д.О. Соціокультурна адаптація як складник адаптації іноземних студентів до навчання у вищому закладі освіти / Д.О. Порох // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 3. – С. 47–53.
4. Тимчасова програма навчальної дисципліни «Російська мова як іноземна» для іноземних студентів підготовчих факультетів/відділень вищих навчальних закладів МОЗ України. Галузі знань 22 «Охорона здоров'я». – К.: Видавництво ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет», 2016. – 103 с.
5. Тимчасова програма навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» для іноземних студентів підготовчих факультетів/відділень вищих навчальних закладів МОЗ України. – К.: Видавництво ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет», 2015. – 78 с.

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкриваються проблеми навчання та адаптації студентів-іноземних громадян у закладах вищої освіти України. Подано аналіз наукових праць, у яких досліджуються проблеми адаптації студентів-іноземних громадян в українськомовному середовищі. Розглянуто фактори мовного, соціального та психологічного характеру, що ускладнюють адаптацію.

Ключові слова: навчання, адаптація, культурний шок, мовний бар'єр, взаємовплив.

The article reveals the problems of training and adaptation of foreign students in institutions of higher education of Ukraine. The analysis of scientific works, which study the problems of adaptation of foreign students in the Ukrainian-speaking environment, is presented. The factors of linguistic, social and psychological character which impede adaptation are considered.

Key words: learning, adaptation, culture shock, language barrier, mutual influence.

В статье раскрываются проблемы обучения и адаптации студентов-иностранных граждан в учреждениях высшего образования Украины. Представлен анализ научных работ, в которых исследуются проблемы адаптации студентов-иностранных граждан в украиноязычной среде. Рассмотрены факторы языкового, социального и психологического характера, затрудняющие адаптацию.

Ключевые слова: обучение, адаптация, культурный шок, языковой барьер, взаимовлияние.

У сучасному світі великої популярності набувають міжнародні зв'язки у освітній сфері. Сучасне українське суспільство не можливо уявити без взаємодії різних культурних спільнот, що повинні співіснувати разом у межах однієї території, спілкуватися однією мовою, обмінюватися культурним досвідом та допомагати один одному у створенні єдиного мультикультурного інформаційного простору. Однак, «не є винятком із цього правила також і освітній простір у якому можна спостерігати взаємодію та взаємовплив різних культур, представники яких, здобуваючи знання, обов'язково перетинаються з українськими студентами у тих чи інших комунікативних ситуаціях» [3, с. 220]. У зв'язку з цим особливе місце у галузі освіти займають питання, пов'язані з процесом адаптації студентів-іноземних громадян в українськомовному середовищі.

«Адаптація – явище складне і багатогранне, що визначається як процес пристосування суб'єкта до певних умов» [3, с. 221]. З точки зору біології під адаптацією розуміємо процес установалення гармонійних взаємин між організмом і середовищем. З точки зору соціології адаптація розглядається як «особливий процес взаємодії особи або групи з соціальним середовищем, коли індивід засвоює соціальні норми й традиції цінностей субкультури певної групи» [3, с. 221]. Процес адаптації є звичним та природним явищем для будь-якої особи, яка потрапила до незнайомого їй середовища. Але кожен по різному бачить.

У зв'язку з тим, що кількість іноземних студентів у навчальних закладах вищої освіти України з кожним роком зростає, міністерством освіти було поставлене завдання вирішення мовного питання. Усунення мовного бар'єру – не найважче. Куди важче сприйняти чужу культуру. Іноземному студентові доводиться ще входити у студентське середовище, вписуватися в основні норми міжнародного колективу, знаходити почуття академічної рівноправності, і при цьому навчатися професії. А якщо врахувати націоналізм і расизм, наявний у окремих представників титульного населення, бюрократичні зволікання при реєстрації, побутові проблеми, незвичайний клімат, то стає зрозумілим, що вони багаторазово посилюють труднощі іноземного студента.

Зазвичай, іноземні студенти, які приїжджають до України на навчання (особливо у російськомовних містах) частіше володіють російською мовою, тому що спеціалізована література, вебсайти представлені цією мовою, та й більшість оточуючих між собою спілкуються російською мовою. Українську мову студенти-іноземні громадяни використовують лише під час занять. У результаті іноземці повинні оволодіти не однією, а двома мовами, крім своєї рідної.

Проаналізувавши праці науковців, які досліджували проблеми адаптації студентів-іноземних громадян в українськомовному середовищі, можна визначити чинники, що ускладнюють адаптацію. З-поміж них розглянемо фактори мовного, соціального та психологічного характеру.

Досліджуючи соціальний та психологічний чинники в єдиному контексті задля позначення гострого почуття тривоги та емоційного неспокою під час установаження контакту з новою культурою, відомий американський антрополог К. Оберг ввів поняття «культурний шок»: «Серед причин цього явища, однією з найвагоміших дослідник вважав раптову зміну соціального середовища, під час якої відбувається переосмислення старої та ознайомлення з новою ціннісно-нормативною системою. Людина знаходиться на роздоріжжі, не знає, яку тактику поведінки їй перейняти: продовжувати й далі поводитися звичним для неї чином, чи перейняти незнайомий спосіб поводження в іншомовному середовищі» [3, с. 222].

Серйозність впливу культурного шоку на особистість можна пояснити також її індивідуальними особливостями, до яких відносять темперамент (позитивне / негативне / або байдуже ставлення до всього нового), характер (прояви поведінки в тих чи інших комунікативних / некомунікативних ситуаціях), здібності (швидка / довготривала адаптація до соціокультурного середовища, здатність успішно засвоювати мовний матеріал).

Окрім вищезазначених психологічних факторів, є також низка соціальних, які ускладнюють між-культурну адаптацію. Серед них можна виділити такі:

- упереджене ставлення українців до іноземців з країн зі слабо розвинутою економікою (близькосхідні та африканські країни);
- відмінність у культурній (ознайомлення з історією, традиціями, звичаями та обрядами) та релігійній сферах (так українці часто з побоюванням ставляться до представників ісламу, що перешкоджає встановленню крос-культурних відносин між етнічними групами);
- непристосованість іноземних студентів до побутових умов українськомовного середовища (для багатьох студентів болісним є питання проживання з іншомовним громадянином);
- складний період адаптації до кліматичних умов.

Ще одним фактором, що негативно позначається на адаптації студентів-іноземних громадян до українськомовного середовища є нестача спілкування. Частково це пояснюється недостатнім рівнем володіння емігрантом лексикою, що відповідала б комунікативним ситуаціям у групі.

Наступною соціальною проблемою можна назвати расову та національну дискримінацію. На жаль, сьогодні рівень сформованості національної свідомості українців ще не набув належної висоти, що якоюсь мірою можна пояснити з історичної позиції. З моменту становлення української держави пройшло небагато часу. Це, у свою чергу, призводить до того, що українці підсвідомо охороняють свій культурний простір від втручання в нього нових культур, адже бояться, що нова культура може поглинути рідну. Яскравим прикладом слугують прояви расизму та ксенофобії українців до представників афро-американської та азійської культур.

З-поміж інших чинників соціального характеру, що впливають на процес входження іноземних студентів до українськомовного середовища, можна назвати також скрутне економічне становище. Рівень безробіття постійно зростає, робочих місць вистачає лише на половину випускників університетів. Така ситуація не задовольняє більшість українського населення, але ще більше загострює обстановку поява іноземців на ринку праці.

Поряд із проблемами соціально-психологічного характеру однією з найважчих залишається сприйняття та відтворення комунікації іноземною мовою. Так студентам із Західної Європи, Близького та Далекого сходу важко дається запам'ятовування та вимова українських і російських слів, оскільки в їх рідній мові немає подібних звуків та граматичних структур. Становище посилюється білінгвальністю навчання.

За статистикою Україна посідає 9-те місце у світі за кількістю іноземних студентів, і з кожним роком стає більш привабливою країною з точки зору отримання освіти. Це пов'язано з різними чинниками. У першу чергу, іноземних студентів приваблює в нашій країні можливість отримати якісну освіту за помірну плату. Важливе значення також має толерантність місцевого населення до іноземців, невисокий прожитковий мінімум і досить м'який клімат, що переважає в країні. Важливим є і той фактор, що в українських навчальних закладах вищої освіти дозволено вести викладання тими мовами, які зручні для студентів з інших країн (російська і англійська). Якщо говорити про спеціальності, якими оволодівають іноземні студенти, то більше половини з них обрали медицину.

Сучасний світ характеризується інтенсивним розвитком контактів між різними країнами. Збільшуються наплив молоді з однієї країни в іншу, які хочуть отримати вищу освіту. Підготовчі факультети є початковою ланкою в системі навчання іноземних студентів у закладах вищої освіти України. Організація змісту підготовки студентів та управління їх пізнавальною діяльністю – два найважливіші питання, вирішення яких призводить до успішної наукової організації навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Дудченко М. О., Артеменко А. Ф., Левченко Л. Ю., Васильєва К. В., Свирдюк В. Б. Особливості навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України // Світ медицини та біології. – 2013. – № 3. – С. 158–160.
2. Лимак О. Б. Освіта іноземців в Україні: сучасний стан, проблеми та маркетинговий погляд на шляхи їх подолання // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2016. – № 4. – С. 102–107.
3. Пальчикова О. О. Проблема адаптації студентів-іноземців в україномовному середовищі / О. О. Пальчикова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови. – Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 9. – С. 220–224.

УДК 378.147:811.161.2'243

Н. В. Веселовська
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ОПАНУВАННЯ ФАХОВОСПРЯМОВАНОГО МОВЛЕННЯ: ТРАДИЦІЙНІ І НЕТРАДИЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена організації навчального процесу з дисципліни «Українська мова як іноземна», зокрема поєднанню різних методичних прийомів навчання з метою засвоєння фахової лексики. Робота з навчальними текстами – це традиційний підхід, що дає добрі результати у формуванні мовних компетентностей студента. Використання сторітелінгу – нового неформального прийому навчання, покращує мотивацію студента, спонукає його до активності. Поєднання візуального сторітелінгу і традиційної роботи з навчальним текстом сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Ключові слова: мова, навчальний текст, неформальне навчання, сторітелінг, візуальний сторітелінг.

The article is devoted to the educational process organization in the discipline «Ukrainian as a Foreign Language», in particular the combination of various methodological training methods aiming at mastering professional vocabulary. Working with textbooks is a traditional approach that gives good results in improving the student's linguistic competencies. The use of storytelling - a new informal training method, improves a student's motivation, inclines him/her toward activity. The combination of visual storytelling and traditional text work contributes to a better mastering of learning material.

Key words: language, textbook, informal learning, storytelling, visual storytelling.

Статья посвящена организации учебного процесса по дисциплине «Украинский язык как иностранный», в частности сочетанию различных методических приемов обучения с целью усвоения профессиональной лексики. Работа с учебными текстами – это традиционный подход – дает хорошие результаты в формировании языковых компетенций студента. Использование сторителлинга – нового неформального приема обучения – улучшает мотивацию студента, побуждает его к активности. Сочетание визуального сторителлинга и традиционной работы с учебным текстом способствует лучшему усвоению учебного материала.

Ключевые слова: язык, учебный текст, неформальное обучение, сторителлинг, визуальный сторителлинг.

У вітчизняному освітньому просторі прийом сторітелінгу у викладанні української мови як іноземної для студентів вищих навчальних закладів є інноваційним та має поки що експериментальний характер, однак зацікавлення науковців сторітелінгом як навчальним методом активно зростає.

Термін сторітелінг (storytelling) у дослівному перекладі з англійської означає «розповідання історій» і пов'язаний з іменем Девіда Армстронга – генерального директора і президента міжнародної компанії Armstrong International. Девід Армстронг, успішно апробувавши метод сторітелінгу, зізнався, що завдяки такому прийому йому було легше надихнути працівників, мотивувати, спонукати їх до нових, нестандартних способів мислення [4].

Цікаво, що сторітелінг має доволі широку сферу застосування: політика, риторика, копірайтинг, маркетинг, психотерапія, педагогіка. Результативність цього методу полягає в ефективному впливі на слухача завдяки емоціям, що виникають як реагування на почуту розповідь. Правильно побудована історія викликає потрібні емоції та спонукає до дій, тобто цінною є не так інформація, як смисловий та емоційний відгомін.

Наукових досліджень, присвячених сторітелінгу, у доробку вітчизняних науковців небагато. Про теоретичні чи практичні аспекти цього прийому у вищій школі писали Л. Біланова, Г. Гич, Т. Дубок, Л. Зданевич, Н. Калюжна, К. Крутій, Ю. Маковецька-Гудзь, Н. Самойленко, Н. Серета. У педагогічній практиці сторітелінг набув широкого застосування у роботі з дітьми дошкільного та шкільного віку під час вивчення іноземної мови, однак використання такого прийому цілком виправдане і в роботі з іноземними студентами в процесі навчання української мови як іноземної.

Мета статті – обґрунтувати доцільність поєднання сторітелінгу і роботи з навчальним текстом у процесі фахової мовленнєвої підготовки іноземних студентів.

Розвиток технологій впливає на усі сфери нашого життя, і відповідь на питання, як побудувати заняття з іноземними студентами так, щоб процес навчання був і цікавим, і результативним – очевидна: використовувати сучасні технології з навчальною метою. Доволі часто студент-іноземець, потрапивши у нове культурне середовище, гостро відчуває потребу в опануванні мови. Однак збачнувши, що вивчити лексику, особливо професійну, засвоїти граматику української мови – нелегкий і тривалий процес, втрачає мотивацію.

Іноземні студенти Інституту нафтогазової інженерії Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу показали добрий результат у засвоєнні лексичного фаховоспрямованого матеріалу, переглянувши художній фільм «Глибоководний горизонт» і опрацювавши навчальний текст про причини та наслідки аварії на нафтовій буровій платформі Deepwater Horizon. Перегляд фільму про найбільшу в історії США аварію у Мексиканській затоці, що стала техногенною катастрофою, спрацював за принципом візуального сторітелінгу [2 ; 3]:

- побачена історія вражала і викликала довіру водночас, оскільки фільм побудований на реальних фактах;
- інтерес до перегляду був високим, бо стосувався безпосередньо майбутнього фаху студентів;
- сюжет фільму був драматичним і динамічним, тримав у напрузі до кінця і відповідав піраміді Фрейтага;
- емоційний вплив візуального матеріалу спонукав до висновків про важливість професіоналізму і відповідальності у своїй справі;
- майбутні інженери-нафтовики цілком відповідали вимогам цільової аудиторії, адже більшості з них доведеться працювати за фахом, зокрема й на морських нафтових платформах;
- візуальна історія не тільки захопила, мотивувала і стала добрим підґрунтям для подальшої роботи з навчальним текстом;
- сюжет фільму спонукав до емоційного переживання особистого і професійного характеру, висвітлював конфлікт між фаховістю та безвідповідальністю, що сприяло формуванню правильних висновків і поглиблювало враження.

Ефективність візуальної історії для майбутніх інженерів-нафтовиків значною мірою полягала у тому, що вони були цільовою аудиторією. Все, що відбувалось на екрані, стало для них метою – перевірити мотивацію. Робота з навчальним текстом, що чекала на студентів згодом, засвідчила їхню активність та зацікавленість. На думку Т. Демкової, навчальний текст «не лише викликає інтерес в іноземних студентів, а й створює внутрішній мотив їхньої діяльності, сприяє закріпленню вивченого програмного матеріалу [1, с. 21]. Вважаємо за доцільне роботу з текстом доповнювати тестовими, граматичними, творчими завданнями, що дає змогу не лише закріплювати новий матеріал, а й повторювати вивчений, працювати з фаховоспрямованими мовленнєвими конструкціями.

Сторітелінг часто називають «невмирущим прийомом», дієвим у різних сферах. Поєднання традиційних видів робіт, зокрема використання навчальних текстів у процесі викладання «Української мови як іноземної» з візуальним сторітелінгом мотивує студентів і покращує результати навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Демкова Т. Текст як основна одиниця навчання мови іноземних студентів // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Збірник наукових праць. – Харків, 2018. – Вип. 32. – С. 16–24
2. Королевська К. Магічний сторітелінг. – Режим доступу: <https://artefact.org.ua/literature/magichniy-storiteling-7-pravil-stvorennya-istoriy-na-prikladi-filmu-fantastichni-zviri-ta-de-yih-shukati.html>
3. Ярошенко А. Десять правил візуального сторітелінгу. – Режим доступу: <https://euprostitir.org.ua/practices/133385>
4. David M. Armstrong. Managing by Storying Around: A New Method of Leadership. –New York, 1992. – 272 p.

УДК 378.14

В. І. Луценко
(м. Дніпро, Україна)

РЕАЛІЗАЦІЯ БАГАТОАСПЕКТНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ З РОЗВИТКУ ІНШОМОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ (НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА «УКРАЇНСЬКА МОВА ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ. ТОМ І»)

У статті розглядаються основні складові моделі навчального посібника з української мови для іноземних студентів I курсу, дається методичне обґрунтування організації навчання з урахуванням комунікативно-діяльнісного та текстоцентричного підходів, описується система завдань та вправ з формування мовленнєвої компетенції іноземних студентів першого курсу.

Ключові слова: українська мова як іноземна, навчальний посібник, комунікативно-діяльнісний підхід, текстоцентричний підхід, функціонально-комунікативна спрямованість.

The article discusses the main components of the model of the Ukrainian language training manual for foreign students of the first year, provides a methodological ground for the organization of training, taking into account the communicative-active and textocentric approaches, describes the system of tasks and exercises for the formation of speech competence of foreign first-year students.

Key words: Ukrainian as foreign language, training manual, communicative-active approach, textocentric approach, functional and communicative orientation.

В статье рассматриваются основные составляющие модели учебного пособия по украинскому языку для иностранных студентов I курса, дается методическое обоснование организации обучения с учетом коммуниктивно-деятельностного и текстоцентричного подходов, описывается система заданий и упражнений по формированию речевой компетенции иностранных студентов первого курса.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, учебное пособие, коммуниктивно-деятельностный подход, текстоцентричный подход, функционально-коммуникативная направленность.

Інтеграція та глобалізація інформаційних і культурних процесів зумовлюють потреби модернізації освітньої системи України за всіма напрямками. Навчання іноземних студентів є одним із таких напрямів, важливим чинником становлення української держави як рівноправного партнера у створенні світового освітнього простору.

Серед актуальних проблем цієї царини увагу науковців-лінгводидактів і викладачів-практиків привертає проблема розроблення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу студентів-іноземців. Незважаючи на те, що зараз є багато різноаспектних навчальних книг для іноземців, потреба в осмисленні лінгводидактичних засад сучасного підручника, в якому б актуалізувалися новітні підходи до навчання іноземних студентів, залишається актуальною.

Пошуки лінгвістів і лінгводидактів зосереджені переважно в напрямку визначення принципів і підходів створення навчальних матеріалів для іноземних студентів з мови навчання. Наприклад, І. Ключковська пропонує концепцію інтегративного підручника з української мови як іноземної [1]; Л. Паламар аналізує основні для укладання підручника з української мови як іноземної принципи в межах комунікативно-діяльнісного підходу до навчання: [3]; Н. Ушакова обґрунтовує методичну модель підручника з мови навчання іноземців (російської), утворену багатоаспектними модулями [4] тощо. Водночас констатуємо відсутність наукових розвідок, сконцентрованих на проблемі створення навчально-методичних матеріалів із певних теоретичних дисциплін, орієнтованих на іноземних студентів основного етапу навчання.

Метою пропонованої роботи є обґрунтування лінгводидактичних засад створення навчальної літератури на прикладі посібника з української мови для іноземних студентів I курсу. Найголовнішим завданням у створенні орієнтованих на іноземців навчальних матеріалів є методично виважене поєднання принципів науковості та доступності, а також урахування різних підходів: інтегрованого, системно-описового, функціонально-стилістичного, когнітивного, комунікативно-діяльнісного, лінгвокультуроснавчого та ін.

Теоретичною базою навчання нерідної мови є комунікативно-діяльнісний підхід, основи якого закладено в роботах С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, І. О. Зимньої. Такий підхід означає, що в центрі освітнього процесу знаходиться той, хто навчається, а система навчання передбачає максимальне урахування його індивідуально-психологічних, вікових і національних особливостей. Об'єктом навчання є мовленнєва діяльність в усіх її видах.

Сучасна організація навчального процесу передбачає таке структурування навчального матеріалу, яке дає можливість переходу від репродуктивного до переважно продуктивного навчання, без чого не може бути розвитку інтелектуальних навичок. Щодо викладання української мови як іноземної навряд чи можна обійтися без текстоцентричного підходу, що передбачає осмислення тексту і дозволяє реалізовувати всі цілі навчання в їх комплексі:

- формується мовленнєва компетенція в єдності з мовною та прописною;
- розвиваються універсальні способи мисленнєвої діяльності;
- виховується любов до української мови, відбувається засвоєння духовної культури різних народів, уточнюються іноземним студентом його моральні й естетичні позиції.

Так, навчальний посібник В.І. Луценко «Українська мова для іноземних студентів. Том I» є частиною навчально-методичного комплексу дисципліни «Українська мова як іноземна». Починаючи роботу за навчальним посібником «Українська мова для іноземних студентів. Том I», і викладач, і студент як два суб'єкти навчального процесу повинні добре знати його структуру і зміст, поетапні цілі і завдання, рекомендований час для проходження його навчального матеріалу.

На прикладі теми I навчального посібника пропонуємо детальніше простежити його структурно-композиційні та лінгвометодичні особливості. Тема I, як і всі наступні, починається з конкретизованого опису знань і вмінь іноземних студентів по закінченню вивчення теми, рубрика «Лексика», де представлені ключові слова з теми, далі розглядається граматична частина, що включає довідковий коментар, схеми, таблиці і тренувальні вправи, які допомагають засвоїти нові граматичні форми і структури. Під рубрикою «Читання» розміщено текст для читання і завдання до тексту, метою яких є розвиток усного монологічного і діалогічного мовлення. У структурі навчального посібника є тести, які охоплюють граматичний матеріал кожної теми. Вони покликані, з однієї сторони, дати можливість іноземним студентам контролювати свої знання, а з іншої – готують їх до виконання тестових завдань, що відповідають другому сертифікаційному рівню. Після текстової частини розділу під рубрикою «Діалог» представлені полілог і завдання до нього. Завершує кожний розділ навчального посібника самостійна робота. Відповіді іноземні студенти готують самостійно в позааудиторних умовах і потім разом із викладачем обговорюють їх на занятті. По темах навчального посібника додатково запропоновано індивідуальні завдання, частина яких спрямована на підготовку до аудиторного заняття, частина – виконується самостійно в письмовій формі і контролюється ви-

кладачем. Індивідуальні завдання сприяють розвитку навичок самостійного пошуку необхідної інформації українською мовою та її аналізу.

Структурно-композиційні особливості моделі навчального посібника характеризуються комунікативно-діяльним і текстоцентричним підходами в побудові всього матеріалу. Названі підходи доцільно використовувати з погляду завдань навчання УМЯІ як мови спеціальності, де знайомство з новими граматичними явищами відбувається на матеріалі тексту, а не окремого речення.

Хотілося б передбачити деякі запитання, що можуть виникнути у викладачів, які вирішать використовувати дану книгу в навчальному процесі. Перше звичайне запитання: «З чого почати: з тексту чи з граматики?». Відповідно до принципів комунікативності і мотивованості навчання УМЯІ, на середньому етапі вже необхідно починати не з репліки-зразка, взятої поза контексту, (це використовується на елементарному рівні для відпрацювання словоформи), а з тексту. Інакше кажучи, на відміну від початкового етапу навчання мовленнєва ситуація має бути більш розгорнута, оскільки безпосередній граматичний матеріал для середнього етапу навчання носить предикативний характер і зорієнтований на книжний стиль мовлення, в якому переважає писемна форма.

Можна бути впевненим у тому, що після такої попередньої підготовки іноземний студент не тільки зрозуміє текст, але й виявить активність у виконанні завдань після його читання. Подібний розподіл функцій між студентом і викладачем, який пропонує даний навчальний посібник, дає реальну можливість бути суб'єктом навчального процесу не тільки викладачу, але й студенту, оскільки в останнього з'являється усвідомлення того, що ступінь його підготовленості багато в чому визначає вирішення навчальних мовних завдань.

Далі доцільно перейти до аналізу мовних засобів, які забезпечують задані ситуації спілкування. Підкреслимо, що презентація всього мовного матеріалу здійснюється на функціонально-семантичному рівні, що відповідає сучасним тенденціям лінгводидактики. Особлива увага приділяється вивченню дієслівної системи української мови, правильному вживанню дієслівних форм залежно від мовленнєвої ситуації, а також відмінковій сполучуваності слів, оскільки ці знання значною мірою полегшують розуміння тексту.

Важливе місце в процесі формування і розвитку мовної компетенції відводиться вивченню порядку структурних компонентів речення, можливим синтаксичним трансформаціям з урахуванням контекстних характеристик. Тому в процесі навчання побудови висловлювання студентам пропонуються завдання, метою яких є формування навичок структурування односкладних одиниць (компресія тексту до рівня тез), розгортання їх (розширення до рівня мікротексту), виявлення ремо-тематичних особливостей таких синтаксичних одиниць, як абзац і текст.

Уведення граматичного матеріалу навчального посібника рекомендується починати зі сприйняття на слух, запису і читання висловлювань, поданих у ролі мовленнєвого зразка. Причому запис має бути представлений і на дошці (на екрані), і в зошиті студентів. Як відомо, представлення зримого образу допомагає концентрувати увагу на особливостях його структурно-змістових компонентів. Уся граматична робота націлена на розвиток аналітичних здібностей іноземних студентів, на спонукання їх до мислительної діяльності, на формування в них комбінаторних навичок і вмінь та орієнтована на творчу самостійність іноземних студентів і залучення їхнього життєвого досвіду. Викладач лише створює умови (ситуативні завдання, запитання, наочність), щоб іноземні студенти могли виявити особливості тих чи інших мовних явищ і побудувати власні логічні висновки. Подібна тактика засвоєння навчального матеріалу надає граматичній роботі творчого, комунікативного характеру оскільки після вивчення конкретної форми чи семантичної структури спонукає студентів до її використання в прогнозованих ситуаціях спілкування.

Після вивчення кожного граматичного явища студенти знову повертаються до тексту і від тексту (після засвоєння лексичного простору) йдуть до граматики. Якщо дозволяють умови, є групи, які одночасно закінчують вивчення розділу, можна організувати навчальний колоквиум, адже порівняти свої знання з іншими завжди корисно. Прекрасним додатком до навчального посібника є відеосюжети. Зримі образи запам'ятовуються надовго і сприяють мовленнєво-мисленневим процесам.

Думаємо, що така модель навчального посібника, яка вирізняється комунікативною спрямованістю, аутентичністю текстового матеріалу і самодостатністю, дає більшу творчу свободу викладачам, передбачає використання ними гнучких тактик і технологій, усуває строгу заданість у роботі, а студентів-іноземців привчає до самостійності не тільки у виконанні конкретних завдань, але й суджень.

Оскільки змістова сторона навчального посібника пов'язана із загальногуманітарними цінностями, пропонується модель може бути адресована широкій дорослій іншомовній аудиторії незалежно від обраної ними спеціальності.

Таким чином, навчальний посібник з української мови для іноземних студентів I курсу має доступну форму викладу, містить коментарі до окремих, ще не вивчених іноземцями, лінгвістичних тем. Ефективність засвоєння матеріалу в іноземній аудиторії підвищує його візуалізація – схеми, таблиці, презентації, які узагальнюють та систематизують теоретичні відомості. Це дає нам право сподіватися на те, що використання навчального посібника зробить процес навчання захоплюючим, глибоким і значущим у плані формування і розвитку україномовних здібностей іноземних студентів.

Список використаних джерел

1. Ключковська І. Основи концепції інтегративного підручника з української мови як іноземної / І. Ключковська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів: ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – Вип. 4. – С. 45–49.
2. Луценко В. І. Українська мова для іноземних студентів [Електронний ресурс] навч. пос. у 4-х т. Т. 1 / В. І. Луценко ; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. : – Дніпро : НГУ, 2017. – 84 с. Режим доступу: <http://tst.nmu.org.ua>
3. Паламар Л. Принципи укладання підручника з української мови для іноземних студентів / Л. Паламар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – Вип. 3. – С. 40–47.
4. Ушакова Н. І. Багатоаспектна модель підручника з російської мови для іноземних студентів у вищих навчальних закладах України: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» / Н. І. Ушакова. – Херсон, 2010. – 45 с.

УДК 378:376.68

А. М. Погорєлова
(м. Ізмаїл, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ТА АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Стаття присвячена особливостям навчання та адаптації іноземних студентів у вищих навчальних закладах України. Розглядається специфіка підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах України. Простежується динаміка зростання притоку іноземних студентів до вищих навчальних закладів України. Розкриваються аспекти адаптації студентів до освітнього середовища українських вищих навчальних закладів. Аналізуються групи чинників адаптації, що пов'язані як з самим студентом, так і з вищим навчальним закладом.

Ключові слова: адаптація, іноземні студенти, освітня діяльність.

The article deals with the peculiarities of teaching and adapting foreign students in higher educational institutions of Ukraine. The specificity of training of foreign students in higher educational institutions of Ukraine is considered. The dynamics of inflow of foreign students to higher educational institutions of Ukraine is observed. The aspects of adaptation of students to the educational environment of Ukrainian higher educational institutions are revealed. The groups of adaptation factors are analyzed in relation to both the student himself and the higher educational institution.

Key words: adaptation, foreign students, educational activity.

Статья посвящена особенностям обучения и адаптации иностранных студентов в высших учебных заведениях Украины. Рассматривается специфика подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях Украины. Прослеживается динамика роста притока иностранных студентов в высшие учебные заведения Украины. Раскрываются аспекты адаптации студентов

в образовательной среде украинских высших учебных заведений. Анализируются группы факторов адаптации, связанные как с самим студентом, так и с высшим учебным заведением.

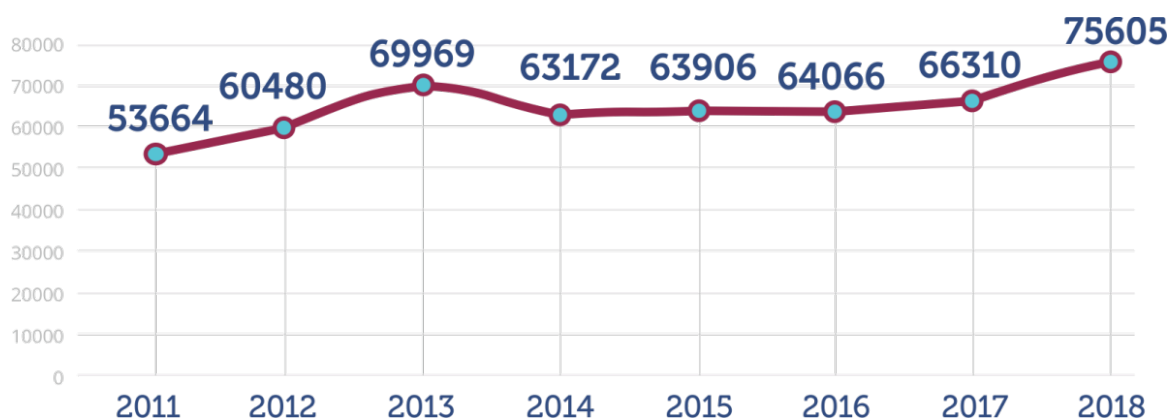
Ключевые слова: адаптация, иностранные студенты, образовательная деятельность.

Реформи в сфері вищої освіти в Україні, її входження до світового освітнього простору, участь у Болонській конвенції висувають нові високі вимоги до освітньої діяльності вищих навчальних закладів та здобуття студентами якісної освіти (у тому числі іноземними). Сьогодні одним із першочергових завдань вищих навчальних закладів стає підготовка фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, не тільки своєї країни, а й інших країн світу. Вища освіта переходить на інший рівень, який дає можливість країні бути конкурентоспроможною на міжнародному просторі. Це не можливо без іноземних студентів, тому вищі навчальні заклади активно приєднуються до процесу залучення іноземних громадян в ряди студентів та їх подальшого навчання, тобто створюються передумови для масового припливу іноземних студентів в Україну. Не останнє місце в цьому процесі відіграє і співвідношення вартості навчання до якості освіти.

Дослідженням проблеми підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти приділяється багато уваги в працях як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, а саме: О. Адаменко, А. Андрєвої, І. Бега, А. Бронської, Н. Булгаковою, С. Варави, В. Груцяка, Т. Дементьєва, В. Кан-Калік, О. Прудської, М. Разорьонової, І. Христинко, А. Сейтешева.

Мета даної статті полягає в розкритті особливостей навчання та адаптації іноземних студентів в українських вищих навчальних закладах.

Однією з пріоритетних форм міжнародного співробітництва для вищих навчальних закладів є підготовка іноземних студентів. Вона сприяє зміцненню авторитету України на міжнародній арені. Згідно даних Українського державного центру міжнародної освіти [3] можна простежити позитивну динаміку зростання притоку іноземних студентів до українських вищих навчальних закладів, однак у 2014 році цей показник знизився, що обумовлено складною політичною ситуацією в нашій державі (Рис. 1.): 2011 р. – 53664 особи, 2012 р. – 60480 осіб, 2013 р. – 69969 осіб, 2014 р. – 63172 особи, 2015 р. – 63906 осіб, 2016 р. – 64066 осіб, 2017 р. – 66310 осіб, і на 2018–2019 навчальний рік складає 75605 осіб зі 154 країн світу. Також зростає кількість вищих навчальних закладів, які здійснюють навчання (на 2018–2019 навчальний рік становить 443). Найпопулярнішими серед іноземних студентів є медичні університети.



Мал. 1. – Кількість іноземних студентів в Україні (2011–2018 рр.).

Освітня діяльність іноземних студентів у вищих навчальних закладах України регламентується наступними нормативно-правовими актами: Закон України «Про вищу освіту»; постанова Кабінету Міністрів України № 729 від 12.09.2018 р. «Питання здобуття вищої освіти деякими категоріями осіб»; постанова Кабінету Міністрів України № 684 від 11.0.2013 р. «Деякі питання набору для навчання іноземців та осіб без громадянства»; постанова Кабінету Міністрів України № 1187 від 30.12.2015 р. «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти»; наказ Міністерства освіти і науки України № 1541 від 01.11.2013 р. «Деякі питання організації набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства»; наказ Міністерства освіти і

науки України № 504 від 05.05.2015 р. «Деякі питання визнання в Україні іноземних документів про освіту»; наказ Міністерства освіти і науки України № 678 від 28.11.02 р. «Про затвердження зразка і положення про порядок видачі студентського квитка іноземця».

Вступити до українських вищих навчальних закладів іноземні громадяни можуть скориставшись послугами Українського державного центру міжнародної освіти або компаній-агентів, які виступають посередниками між іноземцями та українськими вищими навчальними закладами. Український державний центр міжнародної освіти здійснює профорієнтаційну роботу, перевірку документів абітурієнта, консультує у виборі вищого навчального закладу та навчальної програми, допомагає з подачею документів, отриманням запрошення на навчання, наданням студентської візи, здійснює переговори з консульствами, забезпечує зустрічі в пунктах прибуття, здійснює регулярні консультації іноземного студента під час навчання. Компанії-агенти (за даними Українського державного центру міжнародної освіти їх налічують близько 40 [3]) працюють безпосередньо з окремими навчальними закладами.

Вступ іноземців до вищих навчальних закладів України здійснюється за акредитованими освітніми програмами:

- двічі на рік для отримання ступенів молодшого бакалавра, бакалавра та магістра;
- протягом року до аспірантури, докторантури, клінічної ординатури, лікарської резидентури, за програмами підготовчого факультету (відділення) та за програмами академічної мобільності.

Також слід зазначити, що багато іноземних студентів перед вступом до українського вищого навчального закладу, навчаються один рік на підготовчих курсах.

До основних завдань вищого навчального закладу та його структурних підрозділів належать проблеми якості навчання та адаптації іноземних студентів. Особливо це стосується тих кафедр та факультетів, які безпосередньо здійснюють навчальний процес іноземних студентів. Бо саме ці студенти стають важливим джерелом інформації у своїй країні про університет, факультет, кафедру, спеціальність. Вони дають позитивну або негативну оцінку якості навчального процесу, рівню допомоги при адаптації іноземних студентів, що в подальшому впливає на приплив студентів з іноземної країни на певні кафедри та факультети.

З перших днів перебування у вищому навчальному закладі України іноземні студенти потрапляють до незвичного для них середовища, саме тому їм необхідно якнайшвидше адаптуватися до цих умов. До основних проблем адаптації іноземних студентів в Україні належать: *лінгвістичні, етнокультурні, особистої безпеки, забезпечення особистої життєдіяльності, фінансові*.

До *лінгвістичних* відносяться проблеми пов'язані з вивченням української мови, розумінням мови викладачів та співробітників навчального закладу, опрацюванням спеціальної термінології за обраною спеціальністю.

Етнокультурні пов'язані з проблемами повсякденного спілкування з місцевим населенням та односторонніми, особливостями національної кухні, певними розбіжностями в харчуванні місцевих та іноземних студентів. У своїй більшості у вищих навчальних закладах пункти харчування не враховують особливості національної кухні студентів, також слід зазначити, що частина студентів залежна від батьківської опіки, тому мають складнощі з переходом до самостійного приготування їжі.

Проблеми *особистої безпеки* пов'язані з питанням толерантності, окремими непорозуміннями та конфліктними ситуаціями з місцевим населенням, представниками інших національностей, представниками інших релігійних груп.

Проблеми *забезпечення особистої життєдіяльності* пов'язані з реєстраційно-візовими заходами, заповненням різноманітної документації, анкет, форм без урахування рівня знань студентами-іноземцями української мови, нострифікацією документів про вищу освіту отриману за кордоном.

Фінансові проблеми пов'язані з нестачею грошей для існування під час навчання у вищому навчальному закладі України, технічними проблемами переказу грошей для існування, технічними проблемами сплати контрактного навчання. Ще одним фактором фінансових проблем є невідповідність очікувань студентів з реальним рівнем цін (стосується як цін на продуктивні та побутові товари, так і оплати гуртожитку). Це пов'язано з тим, що Україна має статус недорогої держави.

Слід зазначити, що успішність адаптації іноземних студентів залежить як від навчальних закладів, так й від самих студентів. О. Іванків у своїх працях зазначає наступні проблеми, які виникають у викладачів при роботі з іноземними студентами: мовний бар'єр, слабка підготовка з профільних та спеціальних дисциплін, різниця між формами та методами навчання в Україні та в рідній країні студента,

відсутність навичків самостійної роботи [1, с. 131]. І. Семененко визначає деякі проблеми, вирішення яких поліпшить процес навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України:

- початок навчання в українських вищих навчальних закладах характеризується значними труднощами для іноземних студентів. Це пов'язано з неналежним рівнем їх адаптованості та в подальшому спричиняє появі адаптаційного синдрому, який визначається комунікаційно-лінгвістичними, культурними, соціальними, психологічними бар'єрами;

- деякі іноземні студенти мають неналежний рівень підготовки, різні можливості сприйняття навчального матеріалу нерідною для них мовою, це вимагає від науковців розробки та впровадження нових технологій навчання в освітній процес, які сприятимуть комфортному навчанню іноземних студентів;

- деякі іноземні студенти є недостатньо вмотивованими для отримання вищої освіти, що відображається на результатах навчання, а в подальшому на їхніх професійних якостях;

- іноземні студенти потребують постійного педагогічного супроводу фахової підготовки, в той час як викладачі, які викладають спеціальні фахові дисципліни не завжди спроможні забезпечити на належному рівні реалізацію цього супроводу через нестачу комплексного навчально-методичного забезпечення та недостатній стан педагогічної поінформованості викладачів спеціальних фахових дисциплін [2, с. 33].

Можна виділити наступні компоненти структури готовності до вивчення фахових дисциплін іноземними студентами: *мотиваційний, когнітивний, операціональний, емоційно-вольовий, інформаційний*.

Мотиваційний компонент пов'язаний з прагненням до самостійності, відображенням інтересу до обраної галузі, бажанням оволодіти мовою спеціальності.

Когнітивний компонент забезпечує розуміння зв'язку навчання з подальшою професійною діяльністю.

Операціональний – спрямований на залучання до освоєння професійної інформації, термінологічного апарату та до оволодіння навичками самостійності в навчальній діяльності.

Емоційно-вольовий – характеризується прагненням подолати труднощі, досягнути поставленої мети, належним ступенем самоорганізації, впевненістю в успіху в досяганні своїх цілей, задоволення від самостійного отримання професійної інформації.

Інформаційний компонент проявляється у сукупності прагматичної, мовної та предметної компетентностей.

Для досягнення позитивних результатів студенту необхідно мати належний рівень знань української мови, проявляти інтерес до обраної спеціальності, працювати над собою, прагнути досягти поставлених цілей. Викладачі, у свою чергу, мають оволодівати сучасними педагогічними технологіями, підвищувати свою педагогічну майстерність, вивчати іноземні мови для налагодження контакту зі студентами-іноземцями (особливо це стосується англійської мови, якою більшість іноземних студентів володіє), взаємодіяти зі студентами, залучати іноземних студентів до участі в кафедральних, факультетських та загальноуніверситетських заходах з метою їх адаптації в новому для них середовищі.

Таким чином, успішність навчання та адаптації іноземних студентів – це комплексна програма, успішність якої залежить від багатьох факторів, як з боку іноземного студента, так і з боку вищого навчального закладу. Комплексна та цілеспрямована робота обох сторін дає позитивні результати: для студента – успішне закінчення навчання та здобуття професійних компетентностей, для вищого навчального закладу – привабливий імідж в очах іноземних студентів.

Список використаних джерел

1. Іваньків О. Адаптація іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України / Ольга Іваньків // Актуальні питання організації навчання іноземних студентів у європейському освітньому просторі : матеріали міжнар. наук.-метод. конф., 13–16 травня 2014 р. – Тернопіль, 2014. – С. 130–133.
2. Семененко І.Є. Особливості фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів / І.Є. Семененко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – Вип. 2. – С. 33–36.
3. Український державний центр міжнародної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studyinukraine.gov.ua>

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ – АРХІТЕКТОРІВ

В статті проаналізовані особливості навчання іноземних студентів – майбутніх архітекторів. Предметом дослідження є навчання іноземних студентів архітектурної освіти в Україні. В сучасній Україні у зв'язку з кардинальними соціально-економічними та політичними змінами виникли нові вимоги до освіти майбутніх архітекторів. В цих умовах, що склалися, одним із напрямів удосконалення освіти стає її стандартизація, покликана в обов'язковому порядку забезпечити уніфікований загальнодержавний рівень вимог до підготовки фахівців, і в той же час зберегти творчий потенціал майбутніх спеціалістів – архітекторів.

Ключові слова: архітектурна освіта, освітній процес, іноземні студенти.

The article analyzes the peculiarities of teaching foreign students – future architects. The subject of the research is training of foreign students of architectural education in Ukraine. In modern Ukraine, in connection with fundamental socio-economic and political changes, new requirements for the education of future architects have arisen. In these conditions, one of the directions of improvement of education is its standardization, which is designed to ensure the unified national level requirements for training professionals, and at the same time for preserving the creative potential of future specialists – architects.

Key words: architectural education, educational process, foreign students.

В статье проанализированы особенности обучения иностранных студентов – будущих архитекторов. Предметом исследования является обучение иностранных студентов архитектурного образования в Украине. В современной Украине в связи с кардинальными социально-экономическими и политическими изменениями возникли новые требования к образованию будущих архитекторов. В этих сложившихся условиях одним из направлений совершенствования образования становится ее стандартизация, призванная в обязательном порядке обеспечить унифицированный общегосударственный уровень требований к подготовке специалистов, и в то же время сохранить творческий потенциал будущих специалистов – архитекторов.

Ключевые слова: архитектурное образование, образовательный процесс, иностранные студенты.

Київський національний університет будівництва і архітектури здійснює підготовку бакалаврів, магістрів для іноземних громадян на контрактній основі. Іноземні громадяни почали вчитися в Київському національному університеті будівництва і архітектури з 1948 року. У той час він називався Київський інженерно-будівельний інститут (КІБІ), (КИСИ – рос.). У 1993 році КІБІ (КИСИ) був перейменований в Київський національний університет будівництва і архітектури. З 1948р. в університеті підготовлено понад 6000 тисяч фахівців для 82 країн світу [2].

На архітектурному факультеті Київського національного університету будівництва і архітектури нині навчаються понад 1700 студентів, в тому числі – 120 громадян іноземних держав [1, с. 108]. Вищу освіту отримують громадяни Білорусії, Казахстану, Узбекистану, Туркменістану, Грузії, Вірменії, Азербайджану, Ірану, Лівану, Ізраїлю, Сирії, Йордану, Китаю, Кореї, Туреччини, Кіпру, Греції, Марокко, країн Латинської Америки та ін.

На сьогодні архітектурний факультет має одинадцять кафедр таких як: архітектурного проектування будівель і споруд; основ архітектури і архітектурного проектування; малюнку та живопису; архітектурних конструкцій; нарисної геометрії; інженерної та машинної графіки; філософії; дизайну архітектурного середовища; теорії архітектури; ландшафтної архітектури; містобудування; інформаційних технологій в архітектурі.

На кафедрах факультету реалізуються спеціальності: теорія архітектури, архітектура житла, архітектура громадських будівель, архітектура виробничих (промислових) будівель і споруд, ландшафтна архітектура, інтер'єр, реконструкція і реставрація архітектурних об'єктів, інформаційні технології в архітектурі, енергозбереження в архітектурі. Факультет підтримує тісні зв'язки з міжнародними організаціями і провідними центрами освіти.

В 2005 році Україна приєдналась до Болонського процесу – угоди щодо стандартизації підходів до організації навчального процесу і функціонування вищої школи в Європейському Союзі. З цього часу починається сучасна система вищої освіти в Україні, метою якої було створення єдиного з європейськими країнами простору освіти. Цей крок був необхідний для того, щоб українські студенти змогли отримувати практику і безцінний досвід навчання за кордоном. Ухвалення умов Болонської декларації повністю змінило структуру вищої освітньої системи. Якість підготовки фахівців на ринку праці вимагає реформ в області форм викладання, тому що технічний прогрес зумовлює зростання мобільності, доступності в отриманні миттєвої інформації і багаторазове збільшення обсягу знань.

Сьогодні навчання в вузі вважається продовженням навчання в школі, а отримання диплому вузу – гарантією успішної кар'єри. Але між школою і вузом існує велика прірва. На жаль в школі не розвинена система, яка б стимулювала школярів займатися самоосвітою і організацією власного часу. Це стосується як українських студентів, так і іноземних студентів, які приїжджають на навчання в Україну.

У зв'язку з прийняттям Болонської системи вища освіта переорієнтувалася на самостійне навчання. Хоча лекційна система і збереглася, але викладач тепер виступає в якості консультанта, що рекомендує джерела і направляє самостійну роботу студентів. В європейських країнах, в сучасні вищі навчальні заклади та бізнес-школи йдуть за знаннями люди, котрі готові до самоосвіти. Ті, хто потребує лише невеликого поштовху, які будуть навчатись в колі однодумців, здатних дати пораду і допомогти прикладом.

Такий специфічний факультет, як архітектурний, вимагає від студентів, крім звичайних навиків ще і творчих здібностей. Студент-архітектор повинен вміти малювати, тому що без малюнка неможливо навчитись просторовому мисленню. Вірно вибудований зв'язок мозку з рукою дозволяє матеріалізувати ідею і тільки потім удосконалювати її за допомогою технологій. В архітектурній освіті України не існувало поняття заочна або дистанційна форма освіти. Архітектори навчалися на денній формі освіти, але в скрутні для країни часи, велось навчання на вечірній формі освіти. Заочна форма навчання була неприйнятна для архітекторів, де спілкування, обговорення ідей, концепцій породжується в спільному творчому процесі. Крім того, професія архітектора вимагає не тільки мовних знань, але й творчих вмінь: малюванню, скульптурі, графіці, математики.

У викладачів вузів України складається враження, що іноземні студенти, які приїжджають до нас, часом навіть не мають уяви про архітектурну освіту, не володіють навиками до малювання, до трьохвимірному мисленню, не мають знань з математики, але зупиняють свій вибір через престиж професії архітектора. Їх вибір професії неусвідомлений.

У своїй переважній більшості українські школярі, готуючись до вступу на архітектурний факультет, займаються від двох до п'яти років в художніх школах, архітектурних коледжах, працюють з репетиторами, при цьому добре володіють мовою. Тоді як, іноземним студентам потрібно більше часу для адаптації в двомовному середовищі – україно-російському. Підписуючи договори про навчання російською мовою, студенти в реалії стикаються з україномовним середовищем і навпаки. В архітектурній освіті, крім профільюючих предметів для архітекторів, викладають багато суміжних предметів, таких як сопромат, інженерні конструкції. Для українських студентів ці предмети вкрай важко даються, не говорячи про іноземців. Перед вивченням такої дисципліни, як історія архітектури, потрібно звернути увагу студентів на специфічні архітектурні терміни, які мало вживаються в побуті, але є важливими для спілкування архітекторів, хоча важко запам'ятовуються.

Від іноземних студентів потрібно не так вже й багато: дисципліна в навчанні, активне залучення до навчального процесу. Більшість іноземних студентів, які приїжджають до України, в віці тридцяти років, вже отримали одну освіту на своїй батьківщині, прагнуть отримати другу освіту в Україні. Тоді як українські студенти навчаються переважно в віці від вісімнадцяти до двадцяти п'яти років. Дисципліна студентів-іноземців стоїть на останньому місці, вони запізнюються приїхати в вересні, запізнюються на пари, а коли взимку падає температура на дворі, то взагалі не ходять до вузу, виправдовуючись тим, що вони приїхали з теплих країн і не витримують холоду. Результат такого навчання – тільки 10% бакалаврів стає магістрами. Аспірантуру закінчують та захищаються найталановитіші студенти-іноземці. Їх одиниці, їх шанують за їх наполегливість до навчання, за їх талант.

За останні два роки, з 2017 по 2018 роки, серед таких студентів були:

- студентка з Китаю – Лі Шуань (науковий керівник: доктор архітектури, професор Ю. Івашко), яка захистила дисертацію на тему: «Трансформація стилю модерн в Китаї (поч. ХХ ст.)»; Лі Шу-

ань презентувала чудову книгу «Модерн Західної Європи, України та Китаю: шляхи трансформації та імплементації», яку випустила разом з своїм керівником;

- студент з Ірану – Алідад Реза (науковий керівник: доктор архітектури, професор Г. Ковальська) захистив дисертацію на тему: «Архітектурно-планувальна організація висотних адміністративних будівель (в Ірані)»;
- студент з Ірану – Захеді Шахаб (науковий керівник: доктор архітектури, професор Ю. Івашко) захистив дисертацію на тему: «Еволюція архітектури мечеті Ірану (VII–XVIII ст.)».



Фото 1. Доктор архітектури, професор Ю. Івашко та аспірантка Лі Шуань (2015 р.)

Архітектурний факультет Київського національного університету будівництва і архітектури прагне до ідеального формату навчання, який полягає в максимальній гнучкості, орієнтованості на конкретну особистість і конкретне підприємство шляхом оптимального поєднання різних освітніх оргформ. Інструментарій сучасної освіти архітектурного факультету досить великий. Це тьюторіали, інтернет – конференції, виїзні недільні школи, спільні проектні роботи, цілеспрямоване навчання в реальній практиці. Залучення до викладання практикуючих архітекторів.

Усе вищесказане наводить на наступні висновки: в науково-методичній, історико-педагогічній літературі недостатньо приділено увагу висвітленню питань, пов'язаних з особливостями навчання студентів іноземців; необхідно привести методичну систему освіти для іноземних студентів-архітекторів на дидактичному і методичному рівнях до більш адекватного співвідношення з основними закономірностями процесу освіти; заключати договори на освіту на державній мові, щоб уникнути двомовного середовища; виділити додаткові години в програмі навчання студентів іноземців для придбання творчих навичок; розробити інструментальну модель архітектурної освіти з практичним її втіленням; впровадити спеціалізовані магістерські програми для підготовки більш вузьких фахівців у галузі розвитку, організації будівельного процесу, дослідницької діяльності, передпроектного процесу.

Список використаних джерел

1. Кащенко О. В., Слепцов О. С., Кумейко М. К. Історія архітектурного факультету Київського національного університету будівництва і архітектури // Архітектурний вісник КНУБА: Наук.-вироб. зб. – Київ: КНУБА, 2015. – Вип. 6. – С. 95–110.
2. Навчання іноземних громадян в Університеті. *Київський національний університет будівництва і архітектури*: веб-сайт. URL: http://www.knuba.edu.ua/?page_id=2875 (дата звернення: 04.05.2019)

**УЧЕБНИК ПО ЯЗЫКУ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИГРАНТОВ:
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПУТИ ИХ
РЕШЕНИЯ**

Стаття присвячена проблемам мовної підготовки освітніх мігрантів, які здобувають вищу освіту за кордоном іноземною мовою. Вимоги до підручника з мови навчання визначаються завданнями сучасної мовної освіти, що відображено у структурі освітньої парадигми. Виокремлено рівні парадигми: методологічний, соціолінгвістичний, лінгводидактичний. Підходи до навчання мови, що формують головну характеристику та засоби реалізації завдань кожного рівня парадигми, інтерпретовано у рівневій системі аспектів підручника, що визначають структуру його методичної моделі.

Ключові слова: *аспекти підручника з мови навчання, освітні мігранти, підходи та рівні освітньої парадигми.*

The article is devoted to the problems of language training of educational migrants who receive higher education abroad in a foreign language. The requirements for the manual are determined by the tasks of modern language education, reflected in the structure of the educational paradigm.

The approaches to language learning, which form the main characteristics and means of implementing the tasks of each paradigm level, are interpreted in the level system of aspects of the manual that determine the structure of its methodological model.

Key words: *second language manual aspects, educational migrants, approaches and levels of educational paradigm.*

Статья посвящена проблемам языковой подготовки образовательных мигрантов, получающих высшее образование за рубежом на иностранном языке. Требования к учебнику по языку обучения определяются задачами современного языкового образования, отраженными в структуре образовательной парадигмы. Выделены уровни парадигмы: методологический, социолингвистический, лингводидактический. Подходы к обучению языку, формирующие главную характеристику и средства реализации задач каждого уровня парадигмы, интерпретированы в уровневой системе аспектов учебника, определяющих структуру его методической модели.

Ключевые слова: *аспекты учебника по языку обучения, образовательные мигранты, подходы и уровни образовательной парадигмы.*

В методике преподавания иностранных языков устоялось определение учебника как основного средства обучения, руководства в работе обучающего и обучаемых; «содержащего образцы устной и письменной речи, языковой материал, отобранный и организованный с учетом его функциональной нагрузки в разных формах общения и видах речевой деятельности, а также с учетом положительного опыта учащихся в родном языке и предупреждения интерференции. Материал в учебнике подается определенными дозами, составляющими содержание отдельных уроков. Каждый урок, как правило, включает: текст, лексико-грамматический комментарий к тексту, грамматический материал, упражнения, словарь, иллюстративный материал. Учебник может являться центральной частью учебного комплекса. Учебник реализует концепцию метода обучения, являясь его моделью, создается в соответствии с программой обучения и содержит материал, подлежащий усвоению» [2, с. 384-385]. Однако даже такое всеобъемлющее определение не отражает всех задач, которые учебник должен решать в настоящее время.

Универсализация жизни в масштабе планеты, развитие средств коммуникации ведет к необходимости разработки методик обучения не только пониманию, но и самостоятельному добыванию знаний и формированию умений успешной коммуникации. Сегодня педагогика приходит к осознанию того, что гораздо важнее знать алгоритмы получения знания, чем просто им владеть.

Формирование такого знания – основная задача современного учебника.

Реформирование национальной системы образования в Украине, внедрение инновационных технологий осуществляется по всем образовательным направлениям, что требует разработки концептуальных основ каждого из них. Обучение образовательных мигрантов (бакалавров, магистров, докторов философии) в учреждениях высшего образования является одним из таких направлений, важной составляющей становления Украины как равноправного партнера в создании европейского и мирового образовательного пространства.

Ведущие специалисты по методике преподавания иностранных языков, в том числе языков обучения, на которых получают образование в неродной языковой среде, подчеркивают, что иностранный язык стал своеобразной производительной силой, а иноязычная грамотность – экономической категорией, т.е. реальным фактором, условием прогресса личности и общества.

Аксиомой организации учебного процесса является утверждение о том, что **учебник** представляет собой **основное средство обучения**. Поэтому так важно разрабатывать и совершенствовать методические основы его создания в новых условиях, формировать концепцию учебника.

Назначение **концепции** учебника-эталона – «изменить сложившуюся практику написания и модификации учебников, предоставить в распоряжение авторов то лучшее, надежное, перспективное, что уже имеется в методике, а также внести разнообразие в технологию обучения, сделав ее адекватной современным целям обучения и соответствующим стилям усвоения языка учащимися» [4, с. 72].

Каковы достижения методики преподавания иностранных языков, в т.ч. методики преподавания языка обучения, в теории учебника?

Теоретически и практически доказано, что обязательным и методически обоснованным требованием в обучении образовательных мигрантов является соблюдение следующих методических принципов: «комплексности целей обучения (коммуникативной, образовательной и воспитательной); взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности; комплексной и ситуативно-тематической организации языкового материала; функциональности отбора языкового материала; изучения лексики и морфологии на синтаксической основе; опоры на высказывание и текст как главные единицы обучения» [9, с. 6].

Особенность современного положения в области преподавания иностранных языков состоит в том, что произошла **смена методической и даже методологической** образовательной парадигмы [9, с. 7]. В качестве наиболее актуальных рассматриваются следующие проблемы: соотношение программы и учебника, содержание и структура учебника, структура и компоненты учебного комплекса, типовой учебник и его дифференциальные варианты; организация в учебнике деятельности ученика и учителя [9, с. 11.] Пересматриваются языковые, речевые и коммуникативные минимумы; способы и виды презентации, тренировки и контроля в учебнике; виды и функции наглядности в учебнике; минимальный структурный компонент учебника (урок, тема, параграф и т.п.); модели описания, анализа и оценки (экспертизы) учебника.

Основным постулатом в совершенствовании учебника считаем следующее: книга «должна сама говорить студенту, что с ней надо делать, как по ней учиться. Если в книге (учебнике) плохо сказано, что и как надо из нее усвоить, то никакое обучение работе с книгой не позволит учащемуся угадать, как ему извлечь из книги то, чего в ней нет». «В учебнике в той или иной мере запрограммирована и методика обучения ... В этом смысле учебник представляет собой своеобразный сценарий (образ, проект) предстоящей деятельности обучения» [3, с. 7].

Деятельность обучения (изучения) ориентирована на его цель или результат. В настоящее время цель (результат) обучения языку имеет компетентностные характеристики и структурирована в соответствии с уровнями владения языком. В Общеевропейских рекомендациях по языковому образованию [7] выделяются следующие уровни: *уровень А – элементарное владение* (А1 – уровень выживания, А2 – предпороговый); *уровень В – самостоятельное владение* (В1 – пороговый уровень, В2 – пороговый продвинутый уровень); *уровень С – свободное владение* (С1 – уровень профессионального владения, С2 – уровень владения в совершенстве). Для каждого уровня описываются знания и умения, которыми должен владеть учащийся. Данная система уровней может быть интерпретирована для языковой подготовки образовательных мигрантов в УВО Украины следующим образом (*таблица 1*).

Уровни языковой подготовки образовательных мигрантов в УВО Украины

<p>I семестр подготовит. факультета (элементар- ный уровень)</p> <p>A1</p>	<p>I семестр подготовит. факультета (базовый уровень)</p> <p>A2</p>	<p>II семестр подготовит. факультета (пороговый уровень) <i>необходим для поступления в украинское УВО</i></p> <p>B1</p>	<p>Бакалавры- нефило- логи (продвину- тый уровень)</p> <p>B2</p>	<p>Бакалавры- филологи (свободное владение)</p> <p>C1</p>	<p>Магистры- филологи (професси- ональное владение)</p> <p>C2</p>
---	--	---	---	--	--

Изменения, произошедшие в языковой подготовке образовательных мигрантов: поступление большого количества инофонов (в основном, уроженцев постсоветских государств) в университет без обучения на подготовительном факультете, разное количество часов, предусмотренное учебными планами УВО для разных факультетов и специальностей, невозможность унификации учебного процесса приводят к выводу о необходимости создания программ и учебников для каждой специальности, на которой обучаются инофоны, т.е. учебники должны создаваться с ориентацией на ЦЕЛЬ обучения – на уровень обученности, а НЕ на этап обучения

Для уточнения задач языкового образования и требований к учебнику рассмотрим основные характеристики современной образовательной и методической парадигмы в преподавании иностранных языков, в частности, языка обучения. Данный термин обоснован и введен нами [9].

Парадигма – система взглядов, признанная среди большого количества сторонников. Такая система должна быть нетривиальной и продуктивной, а ее сторонники опираются на одни и те же правила и стандарты научной практики. Выводы одного их сторонников парадигмы конкретизируют, обобщают результаты, полученные его предшественниками. Парадигма – господство некоторой идеи, преобладание некоторого взгляда на вещи [6]. В рамках нашего исследования опишем подходы к созданию модели учебника по языку обучения для образовательных мигрантов, которая в дальнейшем сможет выполнять функции образца, показательного примера, т.е. тоже будет иметь характеристики парадигмообразующего объекта (фактора). Парадигмообразующие идеи – ключевые понятия – являются орудием развития системы [6, с. 31].

Какие идеи, понятия, подходы формируют парадигму в сфере преподавания иностранных языков?

В первую очередь, это подходы к овладению языком: **бихевиористский** (овладение языком в ответ на предъявляемые стимулы); **индуктивно-сознательный** (овладение языком путем наблюдения за речевыми образцами, что приводит к овладению языковыми правилами и способами их употребления в речи); **познавательный (когнитивный)** (сознательное овладение языком в последовательности от знаний в виде правил и инструкций к речевым навыкам и умениям на основе усвоенных знаний); **интегрированный (коммуникативно-когнитивный)** (предусматривается органическое соединение сознательных и подсознательных компонентов в процессе обучения, что проявляется в параллельном овладении знаниями и речевыми навыками и умениями [1, с. 225].

Характеристика методической парадигмы в преподавании языков дана О. Митрофановой, которая отмечает, что XX век пережил три методические реформы: «*теоретический подход* к преподаванию иностранных языков, опирающийся на тезис о том, что человек мыслит только на родном языке, поэтому можно научить лишь переводить с иностранного языка на родной и наоборот. Отсюда преувеличенная роль языковой теории; преимущественная ориентация на письменную речь, господство сопоставительно-исторических описаний изучаемого иностранного (в нашем случае – русского) языка; следование постулатам, что знание предшествует умению, а умение вытекает из знания; что практика – это лишь применение теорий и т.п.» [8, с. 346]. Для следующего, *интуитивно-практического подхода* характерно отсутствие принципиальных различий между естественным усвоением языка и обучением иностранному. Следствием этого стала аналогия в стратегиях усвоения родного и

иностранных языков, ведущая роль устной речи, роль структурных образцов, поведенческих навыков. Третий, *коммуникативно-деятельностный подход* ставил своей целью формирование определенных умений и навыков общения в соответствии с потребностями обучаемых, овладение коммуникативной компетенцией в одном или нескольких видах речевой деятельности. «Эту исторически сложившуюся смену ведущих лингводидактических направлений, их целевых ориентаций и установок XX века можно передать своеобразной парадигмой методических формул: обучение иностранному языку, обучение иностранному языку как средству общения, обучение общению на иностранном языке» [8, с. 346].

Реализация интегрированного (или коммуникативно-когнитивного) подхода в теории учебника по языку обучения осуществляется именно в доведении до сведения учащихся того факта, что в лингвистической структуре высказывания (текста) отражается его смысловая структура.

Интерпретируя универсальные **компетентностные** параметры «знать», «уметь», «жить вместе», «быть» для ситуации изучения иностранного языка, вслед за А. Щукиным [10] отметим, что в процессе языковой подготовки образовательных мигрантов должны решаться следующие задачи: – работа с разными источниками информации на языке обучения; – развитие критического мышления средствами лингвоментального комплекса; – организация проектной, творческой и учебно-практической деятельности в процессе освоения языка; – организация группового взаимодействия, дискуссий на языке обучения; – организация самостоятельной работы, оценки достижений, самоконтроля, самообразовательной деятельности.

В педагогике разрабатываются новые модели образования. Наиболее эффективными являются те, которые учитывают личностные характеристики обучаемого и в соответствии с ними формируют стратегии познавательной деятельности [5].

В процессе создания учебника по языку обучения для образовательных мигрантов необходимо учитывать следующие требования **лично-ориентированного и стратегического подходов** парадигмы: 1. Цели обучения определяются преподавателем на основе изучения коммуникативных потребностей инофонов и находят отражение в отборе и организации учебного материала, представленного в учебнике. 2. Методическая система учебника должна быть ориентирована на развитие познавательных коммуникативных стратегий с опорой на предшествующее развитие. Стартовый уровень обученности инофона должен соответствовать отправной точке учебного пособия. 3. Учебник должен предоставлять материал для групповой и самостоятельной учебной деятельности, структурированный по уровням сложности и расположенный с учетом принципа перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности. 4. Учебник должен предоставлять образовательному мигранту возможность самостоятельно проверять свой уровень обученности и видеть личностный рост. 5. При создании учебника необходимо учитывать принципы индивидуализации, адаптивности и психологической комфортности. 6. Учебник должен создаваться на основе принципа учета и формирования мотивации, поддерживать интерес к изучению языка, предоставлять свидетельства необходимости его дальнейшего изучения. 7. Материалы учебника должны давать учащемуся возможность проявлять креативность и творческий подход к изучению языка. 8. Методический аппарат учебника должен быть ориентирован на развитие личностных стратегий, в первую очередь, компенсаторных, актуальных в ситуации дефицита лингвистических ресурсов.

Достижения **лично-ориентированного и стратегического подходов** могут быть реализованы в создании в учебнике нескольких уровней сложности и предоставлении студентам возможности выбирать уровень, на котором они будут осуществлять учебную деятельность. Этот фактор позволит сделать контроль уровня обученности более прозрачным, а обучение более мотивированным.

Средо-ориентированный подход позволяет перенести акцент в деятельности преподавателя с активного педагогического воздействия на личность обучающегося в область формирования «образовательной среды», в которой происходит его самообучение и саморазвитие. При такой организации образования включаются механизмы внутренней активности обучающегося в его взаимодействиях со средой. Требования **средо-ориентированного подхода** к учебнику по языку обучения таковы: учебник должен представлять собой **модель** формирования коммуникативно-информационной культуры студента. Современная образовательная и информационная среда представляет собой **набор** различных по технологии элементов, и учебник должен давать возможность «потренироваться» во взаимодействии со всеми элементами. Одна учебная книга не может обеспечить обучение во всех коммуникативных сферах и информационных системах, поэтому понятие учебника расширяется до понятия учебного комплекса [9].

Требования **образовательного подхода**, выражающего тенденции образования в течение всей жизни, самостоятельного совершенствования, к учебнику по языку обучения следующие: учебник должен формировать механизмы самостоятельного развития мышления, культуры умственного труда и культуры текстовой деятельности, культуры коммуникации, т.е. восприятия и продуцирования текстов, релевантных для определенной категории учащихся, на которых ориентирован учебник.

«Проблемное обучение способствует более осмысленному и самостоятельному овладению знаниями, по этой причине такое обучение чаще всего применяют с целью развития навыков творческой познавательной учебной деятельности. На занятиях по языку проблемное обучение получило распространение в качестве средства активизации творческих возможностей учащихся как на стадии введения учебного материала, так и на стадии его закрепления в процессе речевой практики» [1, с. 255]. Требования **проблемного подхода** к учебнику по языку обучения: 1. Необходимость формирования мотивации личностного роста (в нашем случае – развития коммуникативной компетенции). 2. Связь проблемы с жизнью образовательного мигранта, т. е. ее социально значимый смысл (в первую очередь, связь с учебной и будущей профессиональной деятельностью). 3. Присутствие в структуре учебника постановки проблемы, руководства ее решением, помощи в формулировке выводов и объяснения возможностей использования полученной информации (сформированных умений). 4. Формулировка проблемы в виде заданий, вопросов к тексту (научно-популярного, социокультурного, экономического характера).

Требования **межкультурного (культуроведческого) подхода** к учебнику по языку обучения: подготовка к межкультурному общению во всех коммуникативных сферах, в т.ч. в учебно-профессиональной, учет особенностей межкультурной коммуникации на всех уровнях языковой системы, единицами обучения должны стать релевантные для межкультурного контакта проблемы и ситуации общения.

Подходы современной методической парадигмы, освоенные теорией и практикой создания учебника: коммуникативно-когнитивный подход (основными способами (инструментами) образования становятся общение и познание на изучаемом языке; компетентностный (практико- и результативно-ориентированный); личностно-ориентированный и стратегический (учет и формирование стратегий общения и образования); межкультурный (культуроведческий) подход к преподаванию и изучению неродного языка обучения; средо-ориентированный подход, предполагающий проектирование эффективной образовательной среды; образовательный подход – развитие самостоятельности, умений самооценки и потребности в личностном росте; проблемный подход; ориентированность на конкретный уровень владения языком (по Европейской системе компетенций).

Но не все проблемы обучения решены, поэтому появляются новые подходы образовательной парадигмы, требующие реализации в языковом образовании, в т. ч. языковой подготовке образовательных мигрантов.

Аксиологический (ценностный) **подход** предполагает осознание инофонами ценности языкового образования как средства разностороннего личностного развития, формирование умений выражения личностной, оценки, организация освоения студентами лингвистических средств, выражающих такую оценку, умения ведения дискуссий, преодоления конфликтов, достижения партнерского согласия в межкультурном диалоге во всех сферах общения.

Требования **акмеологического** (профессионально-ориентированного) **подхода таковы**: обучение языку на материале специальности должно иметь следующие характеристики: представленность в учебнике материалов для оценки личностного роста в освоении языка обучения как средства профессионального развития; поддержание средствами учебника акмеологической мотивации; наличие сигналов роста уровня обученности; материалов для формирования умений коллективной и самостоятельной работы; формирование новых алгоритмов и технологий обучения языку и его изучения.

Анализ и систематизация подходов к преподаванию иностранных языков позволили представить парадигму в виде уровневой системы. Каждый уровень имеет основную характеристику и средства реализации (*таблица 2*).

Современная образовательная парадигма в преподавании языков

Методологический уровень	
Главная характеристика	Аксиологический и акмеологический подходы
Средства реализации	Личностно-ориентированный, компетентностный, образовательный (самообразования), проблемный стратегический подходы
Социолингвистический уровень	
Главная характеристика	Межкультурный (культуроведческий) подход
Средства реализации	Коммуникативно-когнитивный, средо-ориентированный, ориентированность на уровень владения языком
Линводидактический уровень	
Главная характеристика	Принципы и методы обучения языку (на современном этапе интегрированные)
Средства реализации	Средства обучения: учебник, его структура, метаязык и семиотика

Учебник является средством реализации системы подходов, поэтому структура парадигмы должна найти отражение в системе **аспектов** учебника по языку обучения для образовательных мигрантов. Требования подходов должны быть отражены в следующих **компонентах** учебника: терминсистема, система операторов учебных заданий, общая интегративная система упражнений (обучение всем видам речевой деятельности), частная система упражнений (обучение конкретному виду речевой деятельности), подсистема упражнений (конкретный аспект языка в конкретном виде речевой деятельности), комплекс упражнений (формирование фонетических, лексических, грамматических навыков), материалы для самостоятельной работы, контрольные материалы, студенческий компонент (учет уровня обученности, специальности, родного языка студентов), сопроводительные материалы, мультимедийное обеспечение, материалы для преподавателя. Эффективность описанного алгоритма создания данного набора компонентов учебника доказана в ходе его применения в обучении инофонов на разных образовательных уровнях.

Список используемых источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб., 1999. – 472 с.
2. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М., 1990. – 168 с.
3. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект. – М., 1988. – 160 с.
4. Вятютнев М. Н. Методологические аспекты современного учебника русского языка как иностранного. – Рус. яз. за рубежом. – 1988. – № 3. – С. 71–76.
5. Давер М. В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе. – СПб., 2006. – 260 с.
6. Демьянков В. З. Парадигма в лингвистике и теории языка. Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: сб. в честь Е. С. Кубряковой / Отв. ред. Н. К. Рябцева. – М., 2008. – С. 27–37.
7. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання докт. пед наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К., 2003. – 273 с.
8. Митрофанова О. Д. Линводидактические уроки и прогнозы конца XX века. Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ: докл. и сообщ. российских ученых. – Братислава, 1999. – С. 345–363.
9. Ушакова Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины. – Х., 2009. – 263 с.

УДК 378.147:811.161.2'243

Г. Д. Швець
(м. Київ, Україна)

ОСНОВНІ НАПРЯМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті схарактеризовано палітру наукових пошуків у галузі викладання української мови як іноземної (УМІ). Окреслено тематику відповідних дисертаційних робіт. Проаналізовано проблемні вектори українських науково-практичних конференцій з питань навчання іноземних громадян та методики викладання УМІ. Наголошено на важливій ролі регіональних освітньо-наукових центрів з навчання УМІ. Визначено пріоритетні напрями досліджень – реалізація навчання УМІ на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та професійно орієнтованого підходів.

Ключові слова: методика викладання української мови як іноземної, дисертаційне дослідження, науково-практична конференція, сертифікація рівнів володіння українською мовою як іноземною, комунікативна компетентність.

The article describes the research work in the field of teaching Ukrainian as a foreign language (UFL). The topics of the relevant dissertation papers were determined. The problem vectors of Ukrainian scientific-practical conferences on teaching foreign citizens and methods of teaching UFL are analyzed. The role of regional educational and research centers for teaching UFL is emphasized. The priority directions of the research are defined, which are teaching UFL on the basis of the competence approach, intercultural approach, communicative-active and professionally oriented approaches.

Key words: methods of teaching Ukrainian as a foreign language, dissertation research, scientific-practical conference, certification of language proficiency in Ukrainian as a foreign language, communicative competence.

В статті охарактеризована палітра наукових изысканий в області преподавания украинского языка как иностранного (УМИ). Определена тематика соответствующих диссертационных работ. Проанализированы проблемные векторы украинских научно-практических конференций по вопросам обучения иностранных граждан и методики преподавания УМИ. Отмечено важную роль региональных образовательно-научных центров по обучению УМИ. Определены приоритетные направления исследований – реализация обучения УМИ на основе компетентностного, коммуникативно-деятельностного и профессионально ориентированного подходов.

Ключевые слова: методика преподавания украинского языка как иностранного, диссертационное исследование, научно-практическая конференция, сертификация уровней владения украинским языком как иностранным, коммуникативная компетентность.

Діагностика дослідницької парадигми певної галузі, визначення домінант наукового пошуку – процес, який обов'язково супроводжує розвиток наукового знання. Методика викладання української мови як іноземної (*дали* – УМІ), як молода гілка вітчизняної лінгводидактики, особливо потребує аналізу пріоритетних напрямів наукових досліджень та стану їх розробленості для усвідомлення поступу й виокремлення ще не вирішених проблем. У цьому аспекті актуальність огляду наукових здобутків очевидна: він підсумовує певний етап розвитку науки і вказує на перспективні вектори досліджень.

Методика викладання УМІ у своєму розвитку пройшла кілька етапів: від зародкового, позначеного спорадичною появою переважно за кордоном підручників з української мови для іноземців (з 40-і рр. ХХ ст.), через перші спроби комплексного теоретичного осмислення, усвідомлення проблем і завдань (початок 90-х рр. ХХ ст.), початок розбудови теоретичних підвалин і створення підручників для студентів підготовчих відділень університетів (друга половина 1990-х – початок 2000-х рр.) до періоду активного наукового пошуку в різних напрямках і появи численних навчальних матеріалів

для іноземців усіх рівнів володіння мовою (останні півтора десятиліття) [14]. Відзначену активність сучасного етапу засвідчили оглядові статті, автори яких підсумували розвиток методики викладання УМІ, виокремили в ньому головні віхи, проаналізували здобутки, переважно в підручникотворенні [7; 12; 14]. Зважаючи на те, що з часу останньої оглядової публікації минуло шість років, протягом яких створено низку дисертаційних робіт із методики викладання УМІ, необхідним видається прослідкувати динаміку появи фундаментальних наукових досліджень у цій галузі та проаналізувати їх тематичний спектр. Це, власне, становитиме перше завдання пропонованої розвідки. Друге полягає в огляді проблемних векторів українських науково-практичних конференцій, присвячених навчанню іноземних громадян. Уважаємо, що саме дисертаційні роботи (комплексні праці, які є вагомим внеском у розвиток наукового знання) і наукові конференції (дискусійні майданчики, що об'єднують науковців галузі) складають надійну базу для виокремлення провідних напрямів досліджень з методики викладання УМІ. Саме на реалізацію цієї мети і скерована стаття.

Першими дисертаційними роботами, важливими для розвитку методики викладання УМІ, як відзначають лінгводидакти, стали докторські дослідження Г. Онкович та Л. Паламар.

У роботі Г. Онкович («Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів», 1995 р. [8]) розроблено засади пресодидактичного підходу. Його реалізацію забезпечує залучення до навчального процесу матеріалів ЗМІ з метою розвитку мовленнєво-мисленнєвої діяльності студента під час навчання української мови як рідної та як іноземної.

У дисертаційному дослідженні Л. Паламар («Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості», 1997 р. [9]) виокремлено три гілки методики викладання української мови: як рідної, як спорідненої та як іноземної. Теоретичні засади останньої, на думку автора, живляться досягненнями кількох теоретичних галузей (лінгвістики, лінгвометодики, педагогіки, психології) та практичної царини викладання мов у середній та вищій школі [9, с. 140]. У дисертації визначено головні складові змісту методики викладання УМІ (зауважимо, що вони залишаються актуальними й зараз): лінгводидактичний опис української мови з орієнтацією на мову студентів; комунікативні мінімуми для різних контингентів, лінгвокраїнознавчий та краєзнавчий мінімуми; вивчення й залучення сучасних методів навчання мови [9, с. 141]. Наголошено на залежності методики викладання української мови від специфіки конкретного контингенту учнів і виокремлено основні потенційні групи, навчання яких потребує відповідно зорієнтованої методики. Основну увагу приділено аналізу особливостей навчання української мови на підготовчому факультеті: схарактеризовано зміст і принципи навчання, засоби, методи, систему вправ тощо [9, с. 150–185].

На початку 2000-х років вийшла монографія А. Бронської з питань підготовки викладачів української та російської мов як іноземних з числа іноземців-нефілологів [1]. У ньому автор намагалася систематизувати досвід викладання курсу методики іноземним студентам, які здобували освіту в радянський період російською, застосувати його до системи навчання іноземців українською мовою та обґрунтувати теоретичні засади методичної підготовки студентів-нефілологів. Однак розроблений напрям сьогодні, на жаль, не розвивається, оскільки спецкурсу «Методика викладання української мови як іноземної» (для іноземних студентів-нефілологів) немає в чинних освітніх програмах закладів вищої освіти України.

У кандидатській дисертації Н. Василенко (2008 р.) розглянуто проблему формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в арабськомовних студентів [2]. Теоретичні положення цього дослідження і його практичні результати (навчальна модель постановки-коригування артикуляції українських звуків в арабськомовних носіїв, методична типологія труднощів у процесі оволодіння арабами звуковою системою української мови, навчальний підручник з української мови та комплекс вправ із фонетики української мови для іноземних студентів) стали вагомим внеском у розвиток національно орієнтованої методики викладання УМІ.

Дисертаційна робота О. Туркевич (2012 р.) присвячена термінології методики викладання УМІ [11]. У дослідженні зроблено екскурс в історію нової галузі знань; на основі аналізу підручників, посібників, педагогічних та лінгвістичних праць виокремлено етапи формування її терміносистеми; вивчено тематичну класифікацію, способи творення термінів, їхні парадигматичні відношення; запропоновано прийоми унормування системи термінів методики викладання УМІ.

Результатом дослідження Г. Іванишин (2013 р.) стало теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка методики навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей у процесі вивчення української мови [4]. У цій роботі актуалізовано два провідні підходи в методиці викладання УМІ в закладах вищої освіти на сучасному етапі – комунікативний та професійно орієнтований.

У дисертаційній роботі Т. Кудіної (2013 р.) розглянуто проблему формування українськомовної лексичної компетентності в іноземних слухачів підготовчих відділень засобами інформаційно-комунікаційних технологій: розроблено банк презентацій для інтерактивної дошки, визначено концепцію побудови мережевого мультимедійного навчально-методичного комплексу, обґрунтовано модель організації самостійної роботи іноземних слухачів у мережевому українськомовному просторі [5].

Важливість для сучасного мовного навчання міжкультурного та культурологічного принципів засвідчила дисертація О. Пальчикової (2016 р.), у якій обґрунтовано крос-культурний підхід до навчання УМІ [10]. Автор визначила критерії, показники, рівні сформованості крос-культурної компетентності іноземних студентів.

Навички та вміння в усіх видах мовленнєвої діяльності, як відомо, складають основу комунікативної компетентності – стратегічної мети навчання іноземців української мови. Комплексне вивчення цієї проблеми, зокрема питання формування аудитивної компетентності, розпочато в дисертаційному дослідженні О. Федорової (2016 р.). У ньому обґрунтовано критерії, показники аудитивних умінь та розроблено лінгводидактичну модель їх формування в іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови [13].

Проблему мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів порушено в дисертації А. Гадомської (2017 р.). Автор дослідила креолізовані рекламні тексти як засіб такої адаптації: вивчено лінгвометодичні засади добору і класифікації цього матеріалу, розроблено систему вправ і завдань, покликаних сприяти мовленнєво-культурній адаптації іноземців засобами креолізованих рекламних текстів [3].

Остання на сьогодні дисертаційна робота – дослідження С. Костюк, яке актуалізує компетентнісний та міжкультурний підходи в навчанні УМІ (2018). Автор визначила складники компетентностей міжкультурної комунікації та обґрунтувала принципи, методи і прийоми формування цих компетентностей в іноземних студентів на основному етапі навчання української мови [6].

Огляд дисертаційних робіт з методики викладання УМІ засвідчує, що ця молода галузь входить у період ґрунтовного осмислення теоретичних засад і проведення фундаментальних наукових досліджень. Якщо у 2011 р. О. Туркевич констатувала, що «кількісне збільшення практичних матеріалів, зокрема різного типу навчальних посібників для іноземців, випереджає створення комплексних наукових праць» [12, с. 41], то сьогодні можемо стверджувати, що накопичений досвід у викладанні УМІ та підручникотворенні став надійним підґрунтям для низки серйозних наукових досліджень останніх років. Ці праці, у свою чергу, впливатимуть на коригування підходів у практиці викладання УМІ та створення нових навчальних матеріалів з урахуванням розроблених науковцями теоретичних засад.

Як було зазначено на початку, наукові конференції акумулюють дослідницькі пошуки та виступають індикатором наукових пріоритетів спеціалістів певної галузі. Так, проведена 1993 р. в Ялті Міжнародна наукова конференція стала першою в методиці викладання УМІ дискусійною платформою для обговорення проблем розвитку молодшої наукової галузі. Конференція виконала діагностичну функцію: було акцентовано на недостатності методичного забезпечення практичного курсу УМІ, відсутності серйозних праць у галузі методики її викладання, необхідності пошуку ефективних форм і методів навчання.

Після цього довгий час окремих конференцій з методики викладання УМІ не було. Проблеми цієї галузі ставали предметом обговорення в руслі загальної проблеми навчання іноземних громадян у закладах вищої освіти України. Прослідкуємо, як тематика таких науково-практичних конференцій акумулює різні аспекти методики викладання УМІ.

Одна з перших у незалежній Україні конференцій, зосереджених на проблемах навчання іноземців, проводиться щорічно в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна. У 2019 р. на початку червня організовано вже XXIII Міжнародну науково-практичну конференцію «Викладання мов у закладах вищої освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки». Наукова проблематика її пов'язана як із загальними аспектами викладання мов у закладах вищої освіти, актуальними і для навчання іноземних громадян (психолого-педагогічні та лінгвістичні основи, міжпредметна координація, професійно орієнтоване навчання, нові технології, проблеми тестування), так і з конкретними проблемами мовної підготовки іноземців: теорія і практика створення підручників для цього контингенту, лінгвокультурологічний аспект у викладанні російської та української мов як іноземних.

У Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті проводиться щорічна міжнародна конференція (у 2018 році відбулася XIII-а) «Проблеми і перспективи мовної підготовки

іноземних студентів». Учасники цього наукового зібрання обговорюють теоретичні і прикладні аспекти лінгводидактики й методики викладання російської та української мов як іноземних, а також профільних дисциплін нерідною мовою.

Необхідно відзначити, що багато університетів Харкова організовують наукові конференції, семінари, круглі столи, присвячені проблемам навчання іноземних студентів, адже довгі роки саме це місто утримує лідерство за кількістю іноземних здобувачів вищої освіти.

Що два роки відбувається всеукраїнська науково-практична конференція «Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України» в Дніпровському національному університеті імені Олеся Гончара (у 2018 р. проведено вже VI-у). Окрім традиційних методичних проблем навчання іноземців, тут зосереджено увагу на лінгвокультурології, когнітивістиці та проблемах перекладу.

Традиційною стала міжнародна науково-практична конференція «Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів» у Національному авіаційному університеті (у 2019 р. відбулася XII-а, приурочена до 70-річчя підготовки іноземних громадян у цьому закладі). Її проблематика позначена поглибленим інтересом до викладання профільних дисциплін на етапі доуніверситетської підготовки іноземців, лінгвістичних та дидактичних характеристик наукового стилю мовлення, методичного експерименту в системі викладання гуманітарних і природничих дисциплін в іноземній аудиторії.

У 2018 р. відбулася V міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі» у Сумському державному університеті, сконцентрована на проблемах методики викладання української та російської мов як іноземних: лінгводидактичний опис мови, інновації у навчанні, використання інформаційних та комунікаційних технологій.

Специфікою міжнародної науково-методичної конференції «Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні» (проводиться що два роки в Тернопільському національному технічному університеті імені Івана Пулюя з 2012 р.), є поглиблена увага до реорганізації української вищої освіти в контексті міжнародних процесів, зокрема до таких проблем: нормативно-правове забезпечення та стандарти міжнародної освіти в Україні, інтернаціоналізація вищої освіти та її вплив на українську освітню систему, адаптація іноземних студентів, організація навчального процесу для студентів-іноземців. У межах останнього напрямку обговорюються проблеми методики навчання УМІ, викладання фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін іноземним студентам українською та англійською мовами.

Кількість іноземних громадян, що навчаються в Україні, постійно зростає (за останніми даними Українського державного центру міжнародної освіти, вона складає 75605 осіб), еволюціонує національний склад та освітні пріоритети цього контингенту, змінюються нормативні документи в галузі вищої освіти загалом та навчанні іноземців зокрема (новий закон про освіту, стандарти вищої освіти, відмова від єдиної навчальної програми з української / російської мов як іноземних і відповідно регламентованої для всіх закладів кількості навчальних годин на цей предмет, підготовка до проведення загального незалежного оцінювання з мови навчання іноземних громадян). Усі ці фактори зумовлюють необхідність інтенсивної співпраці представників різних закладів вищої освіти, обміну досвідом у навчанні іноземців, обговорення спільних проблем і пошуку ефективних шляхів їх вирішення, свідченням чого є організація нових науково-практичних конференцій з означеної проблематики. Так, навесні 2019 р. було проведено перші конференції про навчання іноземних громадян в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова та Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретичні та практичні проблеми мовної підготовки іноземців в аспекті міжнародної комунікації» в Одесі виявила інтерес її організаторів та учасників до питань методики викладання російської та української мов як іноземних: інноваційні технології, інтерактивні методи, засади створення підручника, полілог культур у процесі навчання інокомунікантів тощо. Особливістю Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Доуніверситетська підготовка: інновації, виклики, перспективи» в КНУ імені Т. Шевченка стало фокусування на проблемі пропедевтичного навчання. Було розглянуто різні аспекти навчання іноземних слухачів підготовчих відділень української, російської та англійської мов, профільних предметів, а також питання доуніверситетської підготовки громадян України.

Як бачимо, чимала кількість наукових конференцій присвячена проблемам навчання іноземних студентів у закладах вищої освіти – методика викладання УМІ є одним із напрямів обговорення

на цих дискусійних майданчиках. Профільних конференцій з навчання іноземців саме української мови (які мають довгу традицію та серйозні напрацювання) на сьогодні лише дві.

По-перше, це щорічна міжнародна наукова конференція «Теорія і практика викладання української мови як іноземної», започаткована на кафедрі українського прикладного мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка у 2006 р. На цьому заході традиційно предметом розгляду є питання викладання лексики і граматики УМІ, навчання видів мовленнєвої діяльності, навчально-методичне забезпечення, проблеми стандартизації та уніфікації процесу навчання УМІ.

По-друге, це міжнародна науково-практична конференція «Українська мова у світі», яку проводить щодва роки Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка». У 2018 р. відбулася V конференція в рамках Першого світового форуму українознавчих суботніх та недільних шкіл. Профіль діяльності Інституту визначив специфіку наукової проблематики конференції: вона зосереджена у сфері популяризації української мови у світі, організації навчання української мови для діаспори та надання методичної підтримки викладачам за кордоном. Окрім цього, предметом розгляду є актуальні проблеми методики викладання УМІ у вищій школі та сертифікації рівнів володіння УМІ.

Навесні цього року вперше було проведено ще одну профільну конференцію – «Актуальні проблеми викладання української мови як іноземної», – ініційовану кафедрою славистичної філології, педагогіки та методики викладання Білоцерківського національного аграрного університету. Її учасники мали змогу обговорити питання історії, теорії та практики УМІ, зокрема проблеми навчання лексики і граматики та видів мовленнєвої діяльності, навчально-методичного забезпечення, використання сучасних підходів та інноваційних технологій, сертифікації рівня володіння УМІ тощо.

Особливістю розвитку методики викладання УМІ на сучасному етапі (і проведений огляд тематики провідних науково-практичних конференцій із проблем навчання іноземних студентів загалом та викладання УМІ зокрема доводить це) є формування потужних регіональних науково-освітніх центрів, які розвивають окремі напрями лінгвістичних та педагогічних досліджень залежно від мовно-культурної специфіки регіону, контингенту іноземних студентів та конкретних освітніх програм. Перш за все це спеціалізовані кафедри закладів вищої освіти України, зокрема університетів Києва, Львова, Тернополя, Івано-Франківська, Сум, Харкова, Дніпра, Черкас тощо. Якщо у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна, наприклад, активно досліджують питання навчання УМІ в російськомовному оточенні, то в Сумському державному університеті працюють зокрема над створенням дистанційних курсів з вивчення УМІ, оскільки цей навчальний заклад має дистанційні освітні програми для іноземних студентів. Кафедра мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету зосереджена на створенні програми й підручника з української мови для іноземних студентів-медиків та координує роботу в цьому напрямі закладів вищої освіти Міністерства охорони здоров'я України. Кафедра української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка спеціалізується на підготовці іноземних фахівців з української та російської мови, а також викладачів УМІ – відповідно створено орієнтовані на іноземних громадян освітні філологічні програми й навчально-методичне забезпечення, розроблено курси спеціалізації «Українська мова як іноземна» в межах освітньої програми «Українська мова та література, іноземна мова» для українських студентів. Спеціалісти кафедри досліджують проблеми лінгвоукраїнознавства в навчанні УМІ, навчання видів мовленнєвої діяльності, навчальної текстотеки з УМІ, сертифікації рівнів володіння УМІ. Остання зазначена проблема перебуває також у фокусі уваги науковців Львівського національного університету імені Івана Франка та Українського католицького університету.

Відзначимо важливу діяльність з розвитку методики викладання УМІ Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків із діаспорою Національного університету «Львівська політехніка». Ця наукова установа, як ми зазначали вище, зосереджена на проблемах популяризації української мови у світі. Серед пріоритетів її діяльності – створення навчальних матеріалів з УМІ для різних рівнів володіння мовою, зокрема і для дітей, розробка освітнього сайту «Крок до України» [15].

За кордоном розвиток методики викладання УМІ, зрозуміло, відбувається в руслі національно орієнтованого підходу, над різними аспектами якого працюють спеціалізовані кафедри зарубіжних університетів (у Познані, Вроцлаві, Оломоуці, Грайфсвальді, Торонто, Стамбулі, Сеулі, Шанхаї тощо).

Отже, підсумовуючи проведені дослідження, можна зробити такі висновки.

1) Методика викладання УМІ перебуває у фазі активного розвитку, про що свідчить збільшення

кількості фундаментальних наукових досліджень, значний поступ у підручникотворенні, численні науково-практичні конференції, які порушують проблеми галузі. 2) Пріоритетні напрями наукових пошуків – реалізація навчання УМІ на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, міжкультурного та професійно орієнтованого підходів. 3) Нагальна проблема, що перебуває у фокусі уваги науковців, – сертифікація рівнів володіння УМІ. 4) Регіональна специфіка та особливості освітніх програм обумовлюють розвиток різних напрямів у методиці викладання УМІ в численних науково-освітніх осередках України та за кордоном.

Список використаних джерел

1. Бронська А. А. Теоретичні основи базової методичної підготовки викладачів української та російської мов як іноземних. – Київ: Толока, 2002. – 208 с.
2. Василенко Н. В. Формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в арабськомовних студентів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Київ, 2008. – 22 с.
3. Гадомська А. А. Методика мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів засобами креолізованих рекламних текстів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Одеса, 2017. – 21 с.
4. Іванишин Г. Я. Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей у процесі вивчення української мови: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Херсон, 2013. – 20 с.
5. Кудіна Т. М. Формування лексичної компетентності української мови в іноземних слухачів підготовчих відділень: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Київ, 2013. – 24 с.
6. Костюк С. С. Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Київ, 2018. – 21 с.
7. Кочан І. Становлення і розвиток методики викладання української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*: зб. наук. пр. – Львів, 2012. – Вип. 7. – С. 17–24.
8. Онкович Г. В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів: автореферат дис... доктора пед. наук. – Київ, 1995. – 45 с.
9. Паламар Л. М. Лінгводидактичні основи формування україномовної особистості. – Київ: НПП «Київський університет», 1997. – 235 с.
10. Пальчикова О. О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Київ, 2016. – 20 с.
11. Туркевич О. В. Еволюція термінологіки методики викладання української мови як іноземної: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. – Львів, 2012. – 19 с.
12. Туркевич О. Розвиток методики викладання УМІ (сучасний етап) // *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. – Київ, 2011. – № 11–12. – С. 40–46.
13. Федорова О. А. Формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. – Херсон, 2016. – 21 с.
14. Швець Г. Д. Становлення методики викладання УМІ // *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. – 2013. – Вип. 39(4). – С. 361–369.
15. <http://krok.mio.k.lviv.ua/uk/>

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ НА ДОВУЗІВСЬКОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Виховна робота є одним з найважливіших напрямків організації навчального процесу у ЗВО. Головне завдання деканатів і кураторів – полегшити соціально-психологічну адаптацію іноземних студентів, сприяти формуванню у них толерантності, розвитку творчих здібностей; створенню умов для інтелектуального, морального розвитку особистості шляхом залучення до української національної культури і традицій. Правильно організована виховна робота допомагає студентам подолати комунікативні, побутові і культурні труднощі і робить їх максимально готовими до навчального процесу на першому курсі.

Ключові слова: організаційно-виховна робота, психологічна адаптація, іноземні студенти.

Educational work is one of the most important trends of organization of educational process at university. The main task of the dean-offices and tutors is to facilitate the social and psychological adaptation of foreign students, to promote tolerance in them, to develop creative abilities, to create conditions for the intellectual and moral development of the individual, to increase the general culture of foreign students by involving Ukrainian national culture and traditions. Properly organized educational work assists students to overcome communicative, household and cultural difficulties and prepares them for studying in the first year.

Key words: organizational and educational work, psychological adaptation, foreign students.

Воспитательная работа является одним из важнейших направлений организации учебного процесса в ЗВО. Главная задача деканатов и кураторов – облегчить социально-психологическую адаптацию иностранных студентов, способствовать формированию у них толерантности, развития творческих способностей; созданию условий для интеллектуального, нравственного развития личности путем привлечения к украинской национальной культуре и традициям. Правильно организованная воспитательная работа помогает студентам преодолеть коммуникативные, бытовые и культурные трудности и делает их максимально готовыми к учебному процессу на первом курсе.

Ключевые слова: организационно-воспитательная работа, психологическая адаптация, иностранные студенты.

Щороку кількість іноземних студентів, які бажають отримати освіту в Україні, збільшується. Ця тенденція спостерігається і в Запорізькому державному медичному університеті (ЗДМУ). У зв'язку з цим перед викладачами університету стоїть проблема оптимізації навчального процесу та підвищення якості підготовки медичних кадрів. Оскільки перші кроки у навчанні іноземні студенти роблять на довузівському етапі, поставлені завдання особливо важливі для викладачів Центру підготовки іноземних громадян (ЦПІГ), бо, як відомо, ефективність підготовки майбутнього фахівця залежить від того, наскільки правильно організовані учбовий і виховний процес на початковому етапі.

У Центрі підготовки іноземних громадян проведення виховної роботи є одним із пріоритетних напрямків діяльності викладачів. Коли іноземні студенти приїжджають до нашої країни, вони потрапляють в незнайоме культурне середовище. Ситуація ускладнюється ще й мовними труднощами. Це дуже добре відомо викладачам ЦПІГ, які першими починають працювати з іноземними громадянами. Тому головне завдання педагогів – допомогти учням якомога швидше адаптуватися до нових соціальних, психологічних і кліматичних умов життя, включитися до навчального процесу.

Позааудиторна робота в Центрі проводиться за кількома напрямками. Це заходи, спрямовані на: поліпшення результатів навчальної діяльності; вдосконалення правової культури; розвиток культури побуту і дозвілля; розвиток комунікативної культури; формування здорового способу життя.

Форми виховної роботи різні: це групові та індивідуальні бесіди, консультації, екскурсії, вечори, присвячені національним святкам, поетичні конкурси, олімпіади тощо.

Перший семестр – найважчий період в адаптації студентів до життя в іншій країні. Тому у цей час велика увага приділяється проведенню організаційних зборів та виховних бесід, під час яких студен-

ти знайомляться з деканом факультету, його заступниками, викладачами-кураторами груп. Куратори проводять вступний інструктаж з техніки безпеки, знайомлять студентів з правилами проживання у гуртожитку, пояснюють правила користування газовими та електроприладами, правила поведінки у громадських місцях, особливості візового режиму для іноземних студентів.

На початковому етапі позааудиторна робота включає в себе широкий спектр заходів, спрямованих на ознайомлення студентів з українською освітньою системою. Викладачі пояснюють особливості організації навчального процесу в університеті, специфіку вивчення тієї чи іншої дисципліни, послідовність і зміст форм контролю навчальної діяльності, знайомлять із розкладом занять, планом позааудиторних заходів тощо.

Викладачі Центру приділяють особливу увагу формуванню толерантних взаємовідносин між представниками різних культур і релігій, що є вкрай важливим у полікультурному середовищі ЗДМУ. Студентам-іноземцям доводиться контактувати не тільки з українцями, але й зі студентами багатьох країн світу, оскільки вони навчаються в інтернаціональних за складом навчальних групах. З одного боку міжкультурні контакти сприяють зближенню і взаємозбагаченню різних культур, з іншого боку вони можуть стати причиною виникнення непорозуміння, напруженості, конфліктних ситуацій між представниками різних лінгвокультурних етносів. Важлива роль в адаптації іноземних студентів належить кураторам, основним завданням яких є не допустити зриву адаптації, організувати заняття так, щоб учням різних національностей і віросповідань було комфортно в мікроколективі. У групах регулярно відзначаються національні та релігійні свята, дні народження, щоп'ятниці студентам надається допомога в організації щотижневої молитви.

Куратори регулярно відвідують інтернаціональні гуртожитки університету з метою перевірки санітарного стану кухонь, кімнат і поверхів, а також для проведення зі студентами індивідуальних бесід виховного характеру, зокрема про необхідність дотримання тиші в кімнатах, підтримання чистоти й порядку, про економію електроенергії, про дбайливе ставлення до майна навчальних аудиторій, про шкоду вживання алкогольних напоїв та паління.

Дуже важливими у структурі виховної роботи є уроки-екскурсії, оскільки нові враження сприяють психологічній адаптації, а спілкування з носіями мови підвищує мотивацію до навчання. За роки свого існування ЗДМУ виріс в великий за інфраструктурою навчальний заклад. Навчання ведеться в декількох корпусах, розташованих на досить великій території. Іноземцям, які приїхали навчатися в наш університет, важко орієнтуватися в розташуванні різних корпусів закладу. Тому з метою адаптації новачків та залучення їх до майбутньої професії на початку навчального року традиційно проводяться екскурсії студмістечком та до університетського анатомічного музею, під час яких студенти знайомляться з історією університету, розташуванням навчальних корпусів та гуртожитків, дізнаються, де знаходиться наукова бібліотека, кабінет ректора, актовий і спортивний зали, основні аудиторії, буфети, кафе, медпункт тощо. З цікавістю майбутні медики розглядають експонати анатомічного музею, слухають розповідь екскурсовода, ставлять питання.

Успішному засвоєнню української мови, традицій та національних особливостей нашого народу сприяють тематичні бесіди до Дня української писемності, Нового року, Дня незалежності України, Великодня тощо. Результатом такої роботи є не тільки розвиток практичних мовленнєвих навичок й вмій, а й залучення студентів до встановлення взаємовідносин в новому оточенні.

Чудовою нагодою налагодити дружні стосунки з представниками інших національностей є новорічний концерт «Давайте познайомимся». Цей захід – унікальний шанс показати свої таланти й побачити, що вміють інші. Великий виховний потенціал має процес підготовки до концерту. На репетиціях під час спілкування в неформальній обстановці кожен отримує можливість налагодити міжособистісні зв'язки, подолати психологічний бар'єр, розкрити свої творчі здібності.

Особлива увага в організаційно-виховній роботі Центру приділяється найбільш активним й мотивованим студентам, які бажають поглиблено вивчати українську мову. Для таких учнів в Центрі працює науковий гурток «Знавець української мови». Студенти із задоволенням відвідують заняття, які проходять у цікавій формі повідомлень, дискусій, круглих столів, вікторин. Іноземці знайомляться з історією й культурою українського народу, національними святами, традиціями та звичаями, рисами українського характеру, українськими прислів'ями, фразеологізмами тощо. Це сприяє кращому розумінню особливостей українського менталітету й виховує шанобливе ставлення іноземців до України як країни їхнього навчання.

Вже багато років в Центрі проводиться олімпіада з української мови. Незважаючи на відсутність мовного середовища, студенти з різних країн традиційно демонструють високий рівень підготовки й гарні знання. Всі учасники олімпіади отримують почесні дипломи та грамоти. З метою підвищення мотивації до навчання за підсумками конкурсу готується стіннівка з фотографіями переможців, а також друкується стаття на сайті університету з інтерв'ю з учасниками та переможцями олімпіади і цікавими фото про перебіг заходу.

Ще одним важливим напрямком роботи Центру є розвиток у студентів ораторських здібностей. Справжнім святом поезії є щорічний конкурс читців віршів, під час якого конкурсанти демонструють не аби який артистизм і вправність володіння мовою. Призери конкурсу отримують грамоти, учасники – подяки ректора.

Педагогічний колектив Центру проводить заходи, спрямовані не тільки на рішення виховних завдань, але й на підвищення інтересу студентів до української культури та історії. Однією з форм отримання країнознавчої інформації є щорічна навчальна екскурсія до історико-культурного комплексу «Запорізька Січ» і козацького театру «Бойове мистецтво». Студенти з великою цікавістю відвідують музей, спостерігають за виставою козаків і навіть із задоволенням беруть активну участь у ній. Треба відзначити, що проведенню такого заходу обов'язково передують велика лексична робота, завдання якої – полегшити сприйняття нової інформації. Подібні заходи позитивно впливають на навчальний процес, оскільки розширюють світогляд студентів, дають повноцінний активний відпочинок, а спілкування з екскурсоводом вимагає використання певних мовних вмінь, знання етикету тощо.

Не менш важливою складовою виховного процесу є моніторинг успішності студентів. З метою покращення дисципліни та підвищення мотивації до навчання в Центрі працює комісія з проблем дисципліни та успішності. Після проведення щомісячної атестації комісія аналізує ситуацію, виявляє найбільш проблемних студентів, яких викликають на засідання для проведення виховних бесід та визначення строків відпрацювань.

Отже, організаційно-виховна робота є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу. Вона підпорядкована загальним освітнім і виховним цілям і спрямована на подолання труднощів психологічної та соціальної адаптації іноземців, покращує взаєморозуміння в полікультурному середовищі і таким чином готує студентів до навчання на першому курсі.

Список використаних джерел

1. Кацапов Д. В., Потапов С. М., Васильєва О. В., Олейник А. О. Оптимізація виховної роботи з англомовними студентами на сучасному етапі навчання у ХНМУ. *Педагогічна культура викладача вищої школи : тези XLVI навч.-метод. конф.* (Харків, 21 листопада 2012 р.). – Харків : ХНМУ, 2012. – С. 75–77.
2. Молчанова І. В., Бойко Л. П. Організаційно-виховні заходи для соціальної адаптації іноземних студентів на підготовчому факультеті. *Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні : тези V Міжнар. наук.-метод. конф.* (Тернопіль, 2-4 травня 2018 р.). – Тернопіль : ТНТУ ім. Пулюя, 2018. – С. 135–136.

Інноваційні технології в практиці викладання української/російської мови як іноземної

УДК 81'271-054.62

Т. М. Алексєєнко, І. М. Кушнір
(м. Харків, Україна)

ТЕХНОЛОГИЯ ГЕЙМИНГА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ/УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

У статті подаються методичні характеристики однієї з інноваційних інтерактивних методичних технологій – геймінгу. Ця технологія є найбільш затребуваною в умовах процесу гейміфікації сучасної освітньої парадигми, оскільки в наш час гра увійшла в усі сфери і види діяльності і в усі аспекти поведінки людини. Авторами запропонована класифікація аспектних мовних і комунікативних ігор, рекомендованих для використання з метою інтенсифікації навчання російської/української мови іноземних студентів-медиків; наводяться приклади організації комунікативних мікро- і макроетюдів.

Ключові слова: геймінг, іноземні студенти-медики, методична технологія, російська / українська мова як іноземна.

The article presents the methodological characteristics of one of the innovative interactive methodical technologies – gaming. This technology is the most popular in the conditions of the gamification process of the modern educational paradigm, since nowadays the game has entered all areas and activities and all aspects of human behavior. The authors have proposed a classification of aspectual language and communication games recommended for use with the goal of intensifying the teaching of the Russian / Ukrainian language to foreign medical students; examples of the organization of communicative micro- and macro-studies were also given.

Key words: gaming, foreign medical students, methodical technology, Russian / Ukrainian as a foreign language.

В статье подаются методические характеристики одной из инновационных интерактивных методических технологий – гейминга. Данная технология является наиболее востребованной в условиях процесса геймификации современной образовательной парадигмы, поскольку в наше время игра вошла во все сферы и виды деятельности и во все аспекты поведения человека. Авторами предложена классификация аспектных языковых и коммуникативных игр, рекомендуемых для использования с целью интенсификации обучения русскому/украинскому языку иностранных студентов-медиков; приводятся примеры организации коммуникативных микро- и макроетюдів.

Ключевые слова: гейминг, иностранные студенты-медики, методическая технология, русский / украинский язык как иностранный.

В последние годы увеличилось количество иностранных студентов, получающих медицинское образование на английском языке. В 2017 году в Харьковском национальном университете имени В. Н. Каразина на английском языке обучалось 613 студентов, а в 2018 году общее количество студентов медицинского факультета составило 917 молодых людей, в том числе английской формы обучения – 797 студента. Приоритетным для учащихся английской формы обучения является использование русского/украинского языка для коммуникации в социокультурной сфере, а также для успешного профессионального диалогического общения с пациентами во время клинической практики.

Проблема заключается в том, что согласно учебным планам на обучение иностранного языка отводится ограниченное количество часов в неделю в течении 4-х лет. Такая ситуация заставляет методистов искать приемы и способы интенсификации учебного процесса, обращаться к интерактивным технологиям, вэб-квест технологиям, casestudy, педагогической технологии гейминга [21 ; 22 ; 23 ; 27].

О важности игры в образовательной парадигме писали выдающиеся психологи: Л. С. Выготский, В. Р. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Л. А. Петровская, отмечая тот факт, что игра является средством развития мотивационно-познавательной деятельности и произвольного поведения. Игровые задания,

деловые (ролевые игры), активно разрабатывались и использовались в преподавании иностранных языков А. А. Акишиной, А. Р. Арутюновым, С. Г. Борзенко, А. Г. Галюк, Н. А. Журавлевой, И. А. Зимней, И. Н. Кушнир, Л. Г. Вишняковой, Г. А. Китайгородской.

Использование различного рода игр является одним из основополагающих методических приемов интенсивных методов обучения: суггестопедического (Г. Лозанов), метода активизации резервных возможностей личности обучаемого (Г. А. Китайгородская), адаптационно-корректировочного тренинга (Шульга Н. Н.) и др., где активно используется групповая (командная) работа, ролевые и деловые игры, «сценарии речевого взаимодействия» [27].

В настоящее время психологи говорят о тотальной геймизации (геймификации) как об активном процессе, происходящем в современной образовательной парадигме. А. А. Новиковой был введен термин «геймификация». Й. Хейзинг констатировал тот факт, что игра вошла во все сферы и виды деятельности и во все аспекты поведения человека. Играмми увлекаются, любят их как дети, так и взрослые. Исследователи пишут о так называемой особой социальной группе кидалтов (*om kid – ребенок и adult – взрослый*), которая активно участвует в компьютерных и сетевых играх. Разработчики запустили специальный класс игр для активных пожилых пользователей. В современном мире игра как мировой тренд распространилась на всю образовательную парадигму и активно используется методистами и педагогами-практиками в образовательных целях [21]. Современное общество «игроизировано» (Л. Г. Ретюнских, С. А. Кравченко). Человек играющий – «*homoludens*» (Й. Хейзинг) становится главным субъектом эпохи информационных технологий.

Отметим, что для иностранных студентов, получающих высшее медицинское образование на английском языке, важными являются не только умения общения в социокультурной, но и профессиональной сферах. Главными жанрами профессионального медицинского дискурса являются: *осмотр и расспрос пациента, врачебная конференция, консилиум, клинический обход*. К сожалению, из-за минимального количества часов содержание профессионально-ориентированного обучения русскому (украинскому) языку исчерпывается лишь жанрами «осмотр и расспрос больного» и «консилиум». Как известно, врач – это самая «диалоговая» профессия. Коммуникативные умения учащегося при овладении умениями диалога-расспроса реализуются в диадах «врач – больной», «медсестра – больной», «врач – медсестра» или «врач – младший медицинский персонал», «врач – больной ребенок», «врач – родители больного ребенка». При обучении профессиональной диалогической речи целесообразна ориентация на реализацию следующих коммуникативных интенций, необходимых для будущих врачей [4 ; 9 ; 11 ; 14 ; 18]:

- общения с пациентами и их родственниками на основе доверительности и взаимного уважения;
- правильной оценки жалоб, беспокойства больного;
- доступного и корректного информирования пациента о его состоянии, стратегиях лечения и т.д.;
- выражения поддержки больного и его родственников;
- эксплицитного выражения уважения к больному (эмпатического слушание во время расспроса).

Методистами были определены коммуникативно-поведенческие умения, которые являются основой ведения профессионального диалога-расспроса [7 ; 11 ; 13]:

1) умения оперировать лексическими единицами, терминами и терминологическими словосочетаниями, использовать синонимию в речи: научного (врача) и разговорно-нейтрального стиля (речь пациента, не имеющего специального медицинского образования), овладеть средствами межстилевой трансформации, межстилевыми синонимическими заменами. Например: *Куда иррадирует боль? – Куда отдает боль; Вы ощущаете боль в эпигастральной области? – Вы ощущаете боль в области живота под ложечкой*);

2) умения продуцировать профессиональный диалог-расспрос в соответствии с жанровым каноном – «стереотипом порождения и восприятия речи в специфических повторяющихся условиях» [21, с. 73];

3) умение применять тактические ходы и стандартные стереотипы, способы вербализации коммуникативных намерений. Учащихся необходимо ознакомить с тактикой-схемой ведения диалога-расспроса, разговорными формулами традиционными для носителей русского (украинского) языка. К ним относятся: коммуникативные стереотипы начальной стадии диалога, которые присутствуют в речи носителя языка: «*Здравствуйте!*», «*Привет!*», «*Как дела?*», «*Ну, как вы?*», «*Что у вас?*»; перехвата инициативы: «*Извините, но..., я хотел вам сказать*», «*Разрешите мне вам объяснить...*»; введение новой темы: «*Я еще хочу вас спросить, уточнить*», «*Я хочу вам порекомен-*

довать...»; завершение диалога (сумматоры): «В общем, я хотел сказать...», «Всё понятно», «Мне все ясно», «Ну что же, я закончил»; поддержки пациента (суппотеры) или поддержания контакта: «Да-да. Конечно. Разумеется. Да что вы говорите? В самом деле. Не расстраивайтесь! Держитесь!», «Не волнуйтесь! Все будет хорошо»; экстракторы: «Всего доброго! Увидимся на следующей неделе». Обращения к собеседнику за помощью с целью запроса, пояснения, переспроса информации: «Извините, я не понял. Повторите, пожалуйста. Что-что? Объясните, пожалуйста».

Такие коммуникативные стереотипы («рутины») учащиеся легко усваивают при активном общении в языковой среде, но «редко используются в формальном обучении диалогу» [13 ; 17].

В методическом арсенале преподавателей иностранных языков немало технологий обучения профессиональному общению. Это технологии командной работы, игровые технологии (технология гейминга): кейс-технологии, в том числе веб-кейсы, веб-квесты, ролевые и деловые игры [7 ; 11 ; 16 ; 20 ; 27 ; 28].

Под педагогической технологией гейминга, (от англ. «game» – игра) или игровой педагогической технологией понимается комплекс приемов и методов в организации образовательного процесса в игре. Отметим, что в западной дидактике термин «игра» постепенно заменяется терминами «симуляция», «имитация». Педагогическая технология гейминга реализует модель совместной педагогической деятельности обучающего и обучаемого, повышает интерес к обучению, привносит в него занимательность и динамичность, помогает учащемуся по-новому увидеть себя и партнеров, эмоционально и интеллектуально стимулирует усвоение учебного материала. Психологами замечено, что у учащихся во время игрового обучения обычно улучшается психологическое состояние [17 ; 20].

В методической литературе игровые задания разделяют на инструментальные (заполнение различных анкет, бланков, медицинских карт); сопровождение действия словом (действия комментируются); игры-соревнования (командные игры, где ставится цель – выиграть), ролевые игры, игры-дискуссии [7, с. 6-7]. Перечисленные типы игр являются основными, однако существует большое количество гибридных форм (например, игры-соревнования, и макрорэпюды). Существует также классификация игр по аспектам языка, так называемые аспектные игры: фонетические, лексические и грамматические. В реальном учебном процессе также используются игровые задания по всем аспектам языка, уделяя внимание лингвистическому материалу, который актуален для последующей коммуникативной работы. Применение игровых технологий или игрового фрагмента занятия приводят к отрицательным результатам в случае недостаточной предварительной подготовки игрового занятия преподавателем (лингвистические и информационные пробелы учащихся) [7], отсутствия опор в виде списков необходимой лексики и т.д.); плохого взаимодействия между участниками игры, приводящего к затягиванию тайминга; перехода игры в конфликтную ситуацию; симуляцию игровой деятельности участников; постоянной корректировки преподавателем речевой деятельности учащихся, что отражается на спонтанности их речевого поведения; отсутствие личного опыта участия в гейминге на предыдущих этапах изучения иностранного языка (русского / украинского).

Арсенал аспектных игр широк и активно используется преподавателями-практиками в учебном процессе [5 ; 7 ; 10 ; 16 ; 20 ; 22 ; 25]. Нами была предпринята попытка каталогизации аспектных (лексических, грамматических, синтаксических) игр и создан их реестр. Игры со словами (лексические игры) – это, преимущественно, игры, основанные на перестановке, замене, добавлении букв в слове, чтобы получить новое слово; на сортировке слов на семантические группы.

Отметим, что названия игр обычно даются в той форме, в какой они представлены в учебных пособиях [5 ; 7 ; 29] и которая определяет действия учащихся:

- «Типография» (Из букв длинного слова составить максимальное количество слов).
- «Словарь» (Составить тематический список слов).
- «Слово за словом» (Пациент – Тело – Одышка...).
- «Толковый словарь» (Объяснить значение слов; выигрывает тот, кто сумеет объяснить наибольшее количество слов).
- «Самый наблюдательный» (Воспроизвести как можно больше деталей какого-либо предмета).
- «Лишние слова» (Найти лишнее по семантике слово, например, *одышка, боль, бронхит, кашель...*).
- «Пары слов» (Doublets) (Изменить значение слова, поменяв одну букву, например, превратить поэта в луну (*поэт, порт, пора, поза, лоза, луза, луна*). Данная игра требует хорошей языковой подготовки учащихся и, зачастую, помощи преподавателя.

- «Живой-неживой» (Игра проводится с мячом в быстром темпе).
- Серия игр «Guessing games» или игры-загадки. Что я загадал? Угадай слова.
- Серия игр «To be divided into» (Даются критерии, разделения слов, предлагается список слов, которые распределяются по предложенным группам).
- «Палиндром» (Греческое слово, которое означает «бег назад») Слова и фразы «Палиндрома» можно читать с любого конца, например, *кок, шалаши, казак*. Частотность использования такой игры невелика из-за трудности подбора слов – полиндромов.
- Серия игр «Rating game» (Слова распределяются по определенной шкале в соответствии с определенными критериями, например, еда: *мясо, бананы, шоколад, хлеб, вода, рис, масло, помидоры*. Критерий – калорийность).
- Игры серии «Associations». (Составить списки слов по ассоциациям. Это могут быть – одежда, еда, семья...).

Для медицинского профиля обучения можно порекомендовать такие специфические игры:

- «Главный врач» – игра-соревнование (Вариантов в проведении данной игры множество, например, кто назовет больше названий болезней или медицинских специальностей – станет главврачом).
 - «Что лежит в аптечке?» (Игра на наблюдательность).
 - «Что у вас болит?» (Игра – загадка).
- К грамматическим и синтаксическим играм относят такие традиционные для методики игры как:
- «Стена».
 - «Снежный ком».
 - «Телефон».
 - «SMS» (Восстановите полный текст сообщения).
 - Игры типа «лото»: картинное, словесное, цифровое (Обычно знакомы для студентам, так как получили широкое распространение в различных странах).
 - «Sentence starters» (Преподаватель начинает фразу, а студенты заканчивают ее. Победитель тот, кто сможет дать больше вариантов).
 - Серия игр «questing game» (Задавать вопросы, чтобы отгадать, что задумал студент-ведущий).

В лингводидактике существует традиционное разделение ролевых игр на микроэтюды (в которых участвуют до 4-х человек) и макроэтюды (в которых участвуют более 4-х человек). Ролевые игры активно задействуют механизмы мотивации, что повышает эффективность иноязычного общения [16], в нашем случае, диалогической речи. Под игровой ролью понимается устойчивый комплекс форм речевого поведения, который соответствует функции человека в социальных отношениях [1].

Отметим, что в диалогическом медицинском дискурсе коммуникативные роли участников могут быть симметричными (например, «врач – медсестра») и асимметричными (например, «врач – больной»), что обусловлено статусом участников интеракции. Различные социальные роли осуществляют нормативный образ поведения, который является ожидаемым от персоны, занимающей данную позицию [24], определенный социальный статус. По мнению Н.Н. Гавриленко, статус служит мерой значимости личности [12]. Статус и социальная роль – взаимосвязанные понятия. Статус характеризует личность говорящего и отвечает на вопрос «кто есть личность», а роль – «что она делает» [3].

Исследователи отмечают, что социальный статус сочетает в себе нормативные драматургические (как на самом деле субъект ведет себя в пределах своих обязанностей) и коммуникативные составляющие (проявление статуса речевой деятельности) [12 ; 19 ; 24]. В связи с чем в ролевых играх целесообразно использовать престижные, статусные роли [7], например, не роль врача, а роль врача заведующего отделением, профессора медицины или главврача).

Смена и разнообразие ролей в этюдах является сложным стимулом речевой деятельности. Социальные роли, которые реализуются учащимися в диалоге-расспросе, оказывают влияние на выбор сценариев и стратегии общения, на репертуар лексико-грамматических и речевых средств, которые используются в устном диалогическом дискурсе [21].

Ролевая игра предполагает три стадии: подготовительную, игровую и контролирующую. Основными целями подготовительной стадии являются ликвидация «лингвистического пробела» (по М. В. Давер), активная отработка лексико-грамматического и речевого материала, предъявление и тренировка микродиалогов, ознакомление со стратегией расспроса больного.

Стратегия расспроса больного	
Цель	Ключевые вопросы
Паспортные данные больного	Фамилия, имя, возраст (дата рождения) образование, семейное положение, выполняемая работа (профессия, должность), место работы, домашний адрес, номер телефона, номер телефона родственников
Жалобы больного	Характер болей, их локализация, иррадиация болей, длительность болевого приступа, интенсивность болей, условия и время возникновения болевого приступа, частота приступов в течении суток, время повторения или прекращения болей, другие симптомы, сопровождающие болевой синдром (в зависимости от заболеваний)
История настоящего заболевания	Время начала заболевания, первоначальные симптомы, динамика их развития, причины заболевания со слов пациента
Перенесенные ранее заболевания	Заболевания, их продолжительность, эффективность лечения
Наследственность	Заболевания, которыми страдали родители и близкие родственники

К тренинговым технологиям на данной стадии относятся выполнение упражнений учебника, лексические и грамматические игры, тандем-технологии (работа в парах). Отметим, что данная категория учащихся не имеет лексической базы для профессионального общения, т.к. специальные предметы (анатомия, физиология, пропедевтика внутренних болезней и др.) изучались на английском языке. Поэтому подготовительный этап занимает довольно большой временной промежуток. Концептосфера профессионального медицинского дискурса формируется такими концептами как: *здоровье, заболевание, патологическое состояние, симптом, синдром, лекарства, лечение* [21]. Под концептами вслед за А. А. Атабековой мы понимаем единицы ментального лексикона специалиста, которые реализуясь в диалогическом дискурсе, например, концепты *патологическое состояние, симптом, синдром*, становятся темами учебно-научных дискурсов, определяя «направление содержательного развития дискурсивных интеракций» [8, с. 168].

Для создания пособия, обучающего ведению профессиональных расспросов пациентов, нами был определен лексический минимум по 7 темам профильной дисциплины (пропедевтика внутренних болезней), выявлено 30 наиболее употребительных лексем, которые приводятся нами по убывающей частотности: *боль, область, больной, бывать отдышка сердце, время, кашель, поясница, появляться, приступ, жаловаться, мокрота, правый, рвота, сильный, заболевание, левый, ощущать, характер, еда, возникать, лицо, приступообразный, сон, отек, покой, слабость, тошнота, физический*.

Язык медицины содержит лексемы из различных стилей речи – общеупотребительной лексики (*бывать, правый, время*); общенаучной (*характер, появляться, физический*) и медицинской терминологии (*отдышка, сердцебиение, цианоз, кашель*).

Отметим, что терминологические словосочетания, характеризующие боль имеют большую частотность: *боль – колющая, давящая, сжимающая, ноющая, режущая, тянущая схваткообразная, пульсирующая*. Среди глаголов, как правило, частотны глаголы несовершенного вида, которые описывают или характеризуют состояние больного: *жаловаться, беспокоить, чувствовать, ощущать, повторяться, возникать, появляться, сопровождаться и др.*

В тренинговых технологиях игры занимают достойное место, но, конечно, не заменяют традиционные упражнения по формированию терминологической и лексической компетенций. На подготовительной стадии игры активизируют произвольное запоминание лексики, выполняя роль психологической и эмоциональной разрядки. Преимущества использования тандем-технологии на подготовительной стадии ролевых игр – это создание эмоционально комфортного взаимодействия и сотрудничества, поддержания интереса учащихся в течение всего занятия, возможности участвовать в говорении.

На наш взгляд, для одновременного включения всех участников коммуникации в активную работу с разными партнерами следует использовать синхронное говорение в парах сменного состава, а именно прием «карусель», или «круг в круге» с карточками – опорами. Этот приём эффективен, как одна из тренинговых технологий для обучения диалогической речи, дающая возможность учащимся усвоить лексико-грамматические и речевые структуры, запомнить диалоги-образцы путем многократного повторения и проговаривания, преодолеть психологический барьер и страх неуспеха при общении с новым партнером. Проанализировав причины, которые мешают учащимся проявлять активность на занятиях иностранного языка, психологи констатируют, что основные из них – это страх сделать ошибку 34,9%, выглядеть хуже других (33,9%) [15].

Приведем пример микродиалога:

А. – На что вы жалуетесь?

В. – У меня кашель и болит горло.

По мнению некоторых методистов, активному включению тандем-технологии (парной работы) препятствуют: шум во время одновременного говорения членов группы, который может помешать аудиторной работе; невозможность обеспечить одинаковый контроль за всеми парами; отсутствие привычки (личного опыта) изучения иностранного языка с использованием подобной технологии; разный темп работы студентов [3, с. 22]. Реализация игровой стадии ролевой игры требует распределения ролей, учитывая психо-физическую совместимость партнеров по общению, их темперамент и характер, подбора материала, вызывающего интерес учащихся к обучению, позитивную эмоциональность [25].

Особый интерес у данной категории вызывают игры из серии «врач – больной», которые содержат черты не столько учебной ситуации общения, сколько профессиональной деятельности.

Пример такой игры: «Вы – врач. Расспросите больного. Диагноз – бронхит». Ведущему, выполняющему роль врача, дается карточка с опорной лексикой. В методической литературе выделяется два типа коммуникативных ролей: ведущий и ведомый. К этому можно добавить коммуникативную роль эксперта, анализирующего и подводящего итоги результативности профессионального общения. Исследователи показали, что внутригрупповое сотрудничество, организованное по триадному принципу, более продуктивно, чем диада и «отличается большей коллегиальностью, большей информированностью, большей контактностью и лабильностью группы» [17, с. 39].

Приведем пример карточки ведущего, выполняющего роль врача.

Стратегия опроса больного. Диагноз-бронхит.	
Название симптома	Характеристика симптома
Кашель	Сухой – влажный, с мокротой, постоянный – приступообразный, сильный, мучительный – несильный
Время возникновения кашля	Утром, днем, вечером, ночью
Мокрота	Жидкая – вязкая, слизистая – гнойная
Цвет мокроты	Алый, малиновый, буро-ржавый
Количество мокроты в течении суток	Мало – много, стакан – полстакана
Локализация боли	В грудной клетке, в правом боку – в левом боку
Условия возникновения боли	При вдохе – выдохе, во время глубокого дыхания, при движении
Одышка	В покое – при физической нагрузке
Температура	Высокая, субфебрильная, нормальная
Сон	Спокойный, беспокойный, глубокий – поверхностный
Аппетит	Хороший – плохой
Другие признаки болезни	Общая слабость, потливость

Другой вид ролевой игры более сложный и требующий от участников довольно высокой языковой подготовки.

Игра «Консилиум» требует включения игровой технологии «Casestudy». Участники получают задание найти описание симптомов гриппа и бронхита, составить реестр симптомов каждого заболевания, кроме того, в аудитории читают микротексты по этой тематике, предложенные преподавателями, т.е. создают свой кейс.

Участники делятся на три команды: группа врачей (лечащий врач, врач-заведующий отделением, врач-профессор медицины), группа пациентов (больной ребенок, отец ребенка), группа экспертов (преподаватели кафедры внутренних болезней, активно участвующие в обсуждении диагноза). До проведения игровой стадии с целью обобщения и систематизации проработанного лексико-грамматического и речевого материала группа врачей заполняют обобщенную таблицу описания заболевания, используя кейс-технологии, вэб-технологии (при поиске необходимой информации):

Грипп	Симптомы/заболевания	Вопросы врача пациенту

Кроме того, группа врачей самостоятельно составляет «Вопросник для расспроса больного» по заболеваниям грипп и бронхит и сравнивает с материалами, предложенными группой экспертов и преподавателем.

Во время проведения игры группа врачей опрашивает пациента, отвечает на вопросы отца ребенка, вступает в полемику с группой экспертов, приводит свои аргументы, защищает свою точку зрения, обменивается информацией.

Контролирующая стадия ролевой игры включает обсуждение результатов реализации профессионально-коммуникативной задачи. Стратегии и тактики общения с больными обсуждаются с привлечением развивающих лингвообразовательных технологий (дебатокommunikация, кейс-технология, технологии лингводидактического тестирования: устный опрос и взаимопрос, позволяющие студентам оценивать результативность своих действий. Это очень важная стадия ролевой игры, способствующая формированию и развитию рефлексивных способностей у будущих врачей. В командной работе при коллективном выполнении коммуникативных задач студенты анализируют (рефлексируют) результаты собственных действий и собственное участие в их реализации. М. Н. Аплетавым, В.А. Лефевром выделяются типы социальных систем «цивилизация» и «муравейник», отличительным свойством первой является «способность ее участников рефлексировать над своей системой мира, выбирать стратегии своей деятельности, точно так же как и над сформированными картинками других членов» [6, с. 18], т.е. учитывать свою и чужую рефлексию.

Таким образом, одним из основных преимуществ технологии гейминга является приближение процесса обучения к реальной коммуникативной деятельности будущих специалистов. Использование такой стратегии обучения способствует развитию изобретательности, умения решать проблемы, развивает способность проводить анализ проблем, повышает общий уровень владения иностранным языком. Использование технологии гейминга в процессе обучения русскому/украинскому языку иностранных студентов медицинского профиля позволяет имитировать реальное профессиональное общение. Такой способ интенсификации учебного процесса способствует проведению максимально эффективной подготовки иностранных студентов-медиков к прохождению клинической практики.

Список используемых источников

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва, 2009. – 488 с.
2. Акаева Э. В. Коммуникативные стратегии профессионального медицинского дискурса: автореф. дисс. ... канд. филолог. наук (10.02.01). – Омск, 2007. – 23 с.
3. Андреева С. М. К вопросу о социально-психологической характеристике диалога // *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження, досвід, пошуки* : Зб. наук. праць. – Харків, 2011. – Вип. 11. – С. 19–27.
4. Алексеенко Т. Н., Наумова Э. А., Максименко Л. В. Особенности обучения научному стилю речи студентов-медиков // *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : Зб. наук. праць. – Хар-

- ків, 2000. – Вип. 4. – С. 7–10.
5. Алексеєнко Т. М., Васецька Л. І., Кушнір І. М. Професійне мовлення: Лікар – хворий. Навчальний посіб. – Харків, 2019. – 58 с.
 6. Аплетаев М. Н. Образовательная рефлексия как форма нравственной деятельности. Педагогика нравственного поступка: этикофилософский компонент // *Педагог: Наука, технологии, практика*. – 1997. – № 1 – 2. – С. 17–26.
 7. Арутюнов С. М., Чеботарев П. Г., Музруков Н. Б. Игровые задания на уроках русского языка: Книга для преподавателя. – Москва, 1984. – 216 с.
 8. Атабекова А. А. Иноязычные специальные концепты в межкультурной профессионально ориентированной коммуникации. – Москва, 2008. – 149 с.
 9. Борзенко С. Г. Определение компонентов профессионального общения (на примере профессионального общения медиков) // *Русский язык за рубежом*. – 1982. – № 4. – С. 73–75.
 10. Бородіна Г. І., Спевак А. М. Ігри як один з факторів формування усно-мовленнєвої комунікативної компетенції // *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження, досвід, пошуки* : Зб. наук. праць. – Харків, 2011. – Вип. 19. – С. 78–85.
 11. Васецька Л. І., Алексеєнко Т. М. Професійне спілкування. Посібник для самостійної роботи для іноземних студентів-медиків (англомовна форма навчання). – Запоріжжя, 2008. – 161 с.
 12. Гавриленко Н. Н. Лингвистические и методические основы подготовки переводчиков с иностранного языка на русский в области науки и техники (на примере перевода с французского языка на русский): дисс. ... докт. пед. наук (13.00.02). – М., 2006. – 352 с.
 13. Давер М. В. Дискурсные стратегии и обучение иноязычному диалогу. *Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения*: Монография (под ред. Н.И. Ушаковой). – Харьков, 2017. – С. 71–92.
 14. Дьякова В. Н. Пособие по развитию речи. Диалог врача с больным. Заполнение медицинской карты стационарного больного. – Москва, 1986. – 236 с.
 15. Журавльова Т. Г. Оптимізація навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей // *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження, досвід, пошуки* : Зб. наук. праць. – Харків, 2009. – Вип. 14. – С. 80–87.
 16. Зимняя И. А. Психологические аспекты общения говорению на иностранном языке. – Москва, 1985. – 160 с.
 17. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – Москва, 1989. – 219 с.
 18. Іванишин Г. Я. Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей у процесі вивчення української мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.02. – Херсон, 2013. – 20 с.
 19. Карасик В. И. Язык социального статуса. – Москва, 2002. – 333 с.
 20. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – Москва, 1982. – 103 с.
 21. Куриленко В.Б. Непрерывное профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных медиков. Теория и практика: монография. – Москва, 2017. – 352 с.
 22. Литикова О.І. Розвиток інтерактивних вмінь курсантів морського інституту на заняттях з англійської мови // *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження, досвід, пошуки* : Зб. наук. праць. – Харків, 2011. – Вип. 14. – С. 129–137.
 23. Ляковська О.А. Кооперативно-інтерактивні технології навчання іноземних мов // *Іноземні мови*. – 2005. – № 1. – С. 21–27.
 24. Седов К.Ф., Дискус и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – Москва, 2004. – 320 с.
 25. Тер-Саакянц Г. М., Красовская Н. А. Применение ролевой игры. Методика интенсивного обучения // *Иностранные языки*. – 1988. – С. 194–208.
 26. Ушакова И. А., Юлдашева Г. Ф. Один из способов оптимизации учебного процесса (использование принципа проблемного обучения) // *Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания*. – Москва, 1990. – С. 100–104.

27. Ушакова Н. И., Шульга И. Н. Тренинговые технологии в языковой академической адаптации // *Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения: Монография* (под ред. Н. И. Ушаковой). – Харьков, 2017. – С. 71–92.
28. Шульга І. М. Використання інтенсивних методів у коригувальному тренінгу для іноземних студентів-нефілологів 1 курсу // *Наукові записки (збірник статей)*. Серія «Педагогічні та історичні науки» / МОН України, нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова; укл. Л.Л. Макаренко. – Київ, 2013. – Вип. СІХ(109). – С. 242–250.
29. Myles J. Language games (Elementary – Intermediate). – London: Mary Glasgow Magazines, 2001. – 48 p.

УДК [81'373:316.77]:376-054.62

Я. С. Гладир
(м. Кривий Ріг, Україна)

ВІДБІР ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ІНОЗЕМЦІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ (РОСІЙСЬКОЇ) МОВИ НА ЕТАПІ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто актуальну проблему відбору лексичного матеріалу, який складає основу комунікативного мінімуму первинного етапу вивчення мови української (російської) як іноземної. Акцентовано увагу на значущості зазначеної проблеми для сучасного стану викладання української (російської) мови іноземцям. Автором сформульовано основні критерії відбору лексики: відбір лексики для представлення внутрішньої структури й основних закономірностей мови; тематично-ситуативний критерій; поурочно-вибірковий критерій; критерій обраного студентом напряму навчання для відбору лексики наукового стилю. Зроблено висновки щодо лексичного мінімуму як бази для формування комунікативних умінь і навичок іноземних студентів на етапі допрофесійної підготовки.

Ключові слова: лексичний мінімум, комунікативний мінімум, українська (російська) мова як іноземна, допрофесійна підготовка іноземних студентів, комунікативна компетентність.

The article deals with the current problem of the selection of lexical material which forms the basis for the basic communication vocabulary of the first stage of the study of Ukrainian (Russian) as a foreign language. Special attention has been paid to the significance of the problem for the current state of the language teaching to foreigners. The main criteria for the vocabulary selection such as the vocabulary selection for the representation of the inner structure and principal regularities of the language, thematic and situational criterion, lesson-selective criterion, criterion of the field of study chosen by the student for the selection of scientific vocabulary have been formulated. The conclusions regarding the role of the basic vocabulary for the development of the communication abilities and skills of foreign students at the pre-professional training stage have been made.

Key words: basic vocabulary, basic communication vocabulary, Ukrainian (Russian) as a foreign language, pre-professional education of foreign students, communicative competence.

В статье рассмотрена актуальная проблема отбора лексического материала, который составляет основу коммуникативного минимума первичного этапа изучения языка украинского (русского) как иностранного. Акцентируется внимание на значимости данной проблемы для современного состояния преподавания украинского (русского) языка иностранцам. Автором сформулированы основные критерии отбора лексики: отбор лексики для представления внутренней структуры и основных закономерностей языка; тематически ситуативный критерий; поурочно-выборочный критерий; критерий избранного студентом направления обучения для отбора лексики научного стиля. Сделаны выводы относительно лексического минимума как базы для формирования коммуникативных умений и навыков иностранных студентов на этапе допрофессиональной подготовки.

Ключевые слова: лексический минимум, коммуникативный минимум, украинский (русский) язык как иностранный, допрофессиональная подготовка иностранных студентов, коммуникативная компетентность.

Проблема формування в іноземних студентів вмінь і навичок комунікації – безумовно, одна з найбільш значущих у практиці роботи з іноземцями, адже саме від достатньої сформованості комунікативної компетентності залежить їхня готовність продовжувати навчання. Допрофесійна підготовка іноземних студентів на початковому етапі оволодіння мовою відіграє провідну роль у її формуванні.

Т. Дементьєва, досліджуючи формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання, виокремлює 4 основних компоненти комунікативної компетенції (мотиваційний, мовний, предметно-мовленнєвий, прагматичний), завдяки яким досягається належний рівень комунікативної компетенції в навчально-професійній сфері [2, с. 14]. Науковець запропонувала відповідну технологію формування комунікативної компетенції іноземців, «локальну технологію, що передбачає використання у певній послідовності навчально-мовленнєвих ситуацій на кожному з її взаємопов'язаних етапів (мотиваційно-цільовому, змістовно-підготовчому, комунікативно-діяльнісному та аналітико-коригуючому)» [2, с. 14]; визначивши «послідовність використання навчально-мовленнєвих ситуацій, яка сприяє більш швидкому та ефективному формуванню комунікативної компетенції» [2, с. 14].

О. Коротун присвятила дисертаційне дослідження формуванню комунікативної компетентності майбутніх студентів-іноземців у допрофесійній підготовці. Дослідницею було зроблено акцент на теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування зазначеної компетентності, визначенню її критеріїв, показників, рівнів сформованості, запропоновано своєрідну структурну модель та методику її формування [3].

У дисертаційному дослідженні А. Приходько, де розглянуто формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах, виокремлено базисні складові структури її складової – комунікативної компетенції іноземних студентів: (лінгвістична), предметна (когнітивна) та прагматична (соціальна) [7, с. 65].

Однак, незважаючи на посилену увагу науковців до проблем формування комунікативної компетентності та комунікативних компетенцій, багато питань цієї площини лишаються відкритими. Одним з таких є, на нашу думку, проблема відбору лексичного матеріалу, який складає першооснову комунікативного мінімуму на первинному етапі вивчення мови як іноземної.

Радянський теоретик навчання іноземних студентів мові та мовленню Г. Городилова слушно й точно формулює проблему відбору лексичного матеріалу та організації його введення в певній послідовності на початковому етапі. Науковець переконана, що «визначальним критерієм відбору матеріалу на фонетичному та граматичному рівні має бути означеність мовної системи, на лексичному – умови спілкування, тобто ситуації, в яких опиняються іноземні студенти <...>, і ті сфери діяльності, в яких вони задіяні» [1, с. 23]. Тобто, лексичний матеріал комунікативного мінімуму має бути підібраним і відібраним не за одним критерієм (фонетичний, ситуативний, тематичний тощо), а поєднувати кілька критеріїв, хоча б два-три, тільки в такому випадку можна говорити про його доцільність та ефективність. Саме з цієї причини багато сучасних нових посібників та навіть підручників із української (російської) мови для іноземців, незважаючи на свою зовнішню довершеність, є фактично непридатними для використання на практичних заняттях з іноземцями, особливо в якості базового підручника (посібника) для початкового етапу.

Розглянемо докладніше означені критерії. Найбільш популярний – **відбір лексики для представлення внутрішньої структури й основних закономірностей мови**. За такого підходу вивчення української (російської) мови як іноземної відбувається наближено до вивчення рідної мови. Спочатку пропонується засвоїти основи фонетики. Російська мова як іноземна потребуватиме лексики, яка проілюструє основні фонетичні складнощі російської мови («корова», «дорога», «погода», «она», «вход», «автобус», «вторник», «слово», «холодно», «сім'я», «сестра», «тепер», «здесь», «цирк», «машина», ін...), натомість українська як іноземна такої лексики не вимагає у зв'язку із функціонуванням інших фонетичних норм, а отже відбір лексики покликаний продемонструвати іноземцеві основні звуки, відпрацювавши їхню вимову, а, отже й базові навички читання по-українськи, як це вдало зроблено в підручнику Л. Новицької «Вивчаємо українську» (1995) («Ігор», «хмара», «риба», «Ганна», «мати», «хто», «це», «зима», «ганок», «місто», «гуртожиток», «що», «ще», «вони», «зошит», «валіза», «лікарня» та ін.). Після засвоєння основ фонетики іноземцеві пропонується вивчення частин мови. Підручники або посібники з мови для іноземців, побудовані за названим вище

принципом, іноді так і структуруються: «Іменник», «Прикметник», «Дієслово», «Дієприкметник», «Дієприслівник», «Числівник», тощо. При цьому найбільша увага, як правило, приділяється вивченню відмінків та форм дієслів. Проблема (і слабе місце такого принципу відбору лексики загалом) полягає в тому, що для повного засвоєння іноземцем частин мови (за принципом відбору лексики з метою представлення внутрішньої структури мови), іноземцеві потрібно засвоїти дуже широкий лексичний матеріал, який він ще неспроможний охопити на початковому етапі. Наприклад, у посібнику Г. Мацюк «Українська мова. Практичний курс для іноземців» (2017) вже на стор. 14–16 розміщено тест для самоперевірки до теми «Іменник», котрий передбачає знання іноземцем близько 200 іменників («кінь», «земля», «мавпа», «рука», «тіло», «кран», «трава», «крем», «крісло», «жирафа», «кролик», «вино», «ліс», «кров», «волосся», «бар», «поле», «лоб», «пагорб», «папір», «веселка», «плаття», «килим», «гілка», «ножиці», «рана», «болото», «слон», «ящик», ін.) [4, с. 14–16].

Наступні етапи вивчення мови як іноземної, як правило, передбачають засвоєння прямої і непрямої мови, основ українського (російського) синтаксису, роботу з елементарними текстами, складання плану або реферату тощо. Однак за формальної правильності такого вивчення мови на всіх названих вище етапах відбувається надмірне лексичне перенасичення, яке суттєво знижує ефективність засвоєння мови іноземцем. Реалізуються ризики не лише перевищити обсяг активної ключової лексики і комунікативний мінімум смислових конструкцій, реально можливих для засвоєння в процесі допрофесійної підготовки іноземця, але й залучити до досить обмеженого лексичного активу непотрібну іноземцеві («зайву») лексику, якою він навряд користуватиметься у процесі професійної підготовки, унаслідок чого відбувається ефект своєрідного мовно-психологічного «розпорошення», що суттєво гальмує формування «вторинної» мовної особистості. На нашу думку, найбільш логічне і вдале пояснення тому факту, що іноземець не здатен на початковому етапі засвоїти надто багато лексики (з власної педагогічної практики визнаємо, що це не більше 600 слів активного вжитку), дає О. Суригін, обґрунтовуючи свою теорію навчання нерідною мовою. Так, дослідник стверджує: «Комунікативну компетентність ми трактуємо як здатність здійснювати мовленнєву діяльність. У випадку навчання в нерідному середовищі – здатність здійснювати мовленнєву діяльність засобами нерідної мови. Та мовленнєва діяльність заждеться на двох «китах» – мові як засобу та мовленні як способу її існування. Зміст мовної компетентності – мовні знання – є значною мірою загальними <...>. А ось зміст мовленнєвої компетентності є різним» [8, с. 68]. Інакше кажучи, одна справа, коли іноземець формально знає певне слово, і зовсім інша – коли він може його вільно, доречно й правильно застосовувати в потрібній мовленнєвій ситуації спілкування. І саме з цієї причини ті підручники і навчальні посібники, які в своїй основі орієнтовані на начебто спрощений («як для дітей»), але водночас лексично перевантажений виклад мовного матеріалу, є зазвичай малоефективними, їх важко застосувати на практиці при викладанні мови як іноземної, адже у дитини мовленнєва компетенція рідною мовою є вже сформованою, а для іноземця українська (російська) мова є передусім нерідною, що унеможливорює попередню наявність сформованої мовленнєвої компетенції.

Отже, сумнівно, що можна цілком покладатися на відбір лексики (як активної, так і пасивної) та основних смислових конструкцій (лексичного мінімуму), призначених для представлення внутрішньої структури й основних закономірностей мови.

Інший критерій відбору й відбору лексичного мінімуму – **тематично-ситуативний**. Він передбачає володіння лексичним мінімумом передусім в межах ряду комунікативних тем, які відображають основні ситуації спілкування. Ці теми, як правило: «Про себе», «Моя сім'я», «Мій друг (Моя подруга)», «Мій вільний час», «Мій гуртожиток», «Моя кімната», «Мій підготовчий факультет», «Моє життя в Україні» («Україна»), «Мій день», «Моє рідне місто», «Моя рідна країна», «Я хочу розповісти про ...» (вільна тема). Сильною стороною тематично-ситуативного критерію відбору лексики є певна лексична універсальність зазначених тем. Тобто, яким би мінімальним обсягом лексики не оперував студент-іноземець на початковому етапі, для окреслення будь-якої з цих тем його буде достатньо. Поступово, з поглибленням вивчення мови, іноземець отримує змогу розвивати й поглиблювати ці теми, використовуючи все більше і більше відомих йому слів і конструкцій, удосконалюючи речення, застосовуючи пряму й непряму мову і т. ін. Перевагою є і той факт, що іноземний студент може як складати ці теми сам або з допомогою викладача (у такому випадку він намагається задіяти максимум відомої йому і здебільшого активної лексики), так може працювати і з уже складеними текстами (у такому випадку узагальнюється все вивчене раніше та додається відсоток нової лексики). Деякі підручники й посібники для вивчення мови як іноземної, крім цих основних, про-

понують додаткові теми (додаткові ситуації): «В аптеці», «У магазині», «На морі», «На природі», «У лікарні», «У буфеті», «У кінотеатрі», «Знайомство», «Відпочинок», «Екскурсія» і т. ін., а деякі практикують ускладнювати теми (або за обсягами лексики, або за тематичними варіаціями) вже на «просунутому» етапі. Наприклад, підручник Л. Назаревич «Українська мова для іноземців» (2017) пропонує для вивчення теми «Ресторан», «Готель», «Покупки», «Вокзал», «Пошта», «Перукарня», «Банк», «Іван Пулюй», «Наукові відкриття», «Традиції України» тощо [5]. Тематично-ситуативний принцип відбору лексики використовують і в роботі з країнознавчими текстами, які, як правило, складаються засобами значної частини вже відомої іноземцям лексики та частини нової, при цьому доповнюючи основні теми, обов'язкові для вивчення іноземцям («Київ», «Україна», «Свята в Україні», «Державні символи України», «Гімн Україні» і т. ін.).

Проте, заглиблюючись у лексичну роботу за такими ускладненими або додатковими темами, варто пам'ятати, що ці теми передусім знаходяться, послуговуючись визначенням О. Суригіна, на рівні «мовленнєвої компетентності в соціально-культурній сфері спілкування (пов'язаної з адаптованістю)» [8, с. 68], а студент-іноземець уже на допрофесійному етапі вивчення мови має оволодіти ще й певним лексичним колом навчально-наукової сфери, оскільки вже на першому курсі навчання основним завданням стане саме оволодіння мовою майбутньої спеціальності (це і загальнонаукова, і вузькоспеціальна, і термінологічна, і професійна тощо лексика).

Ще одним критерієм лексичного відбору в основі комунікативного мінімуму для первинного етапу вивчення мови як іноземної є **поурочно-вибірковий критерій**. Його специфіка полягає в чіткому, більш-менш рівномірному поурочному «дозуванні» слів, необхідних для засвоєння певного граматичного матеріалу.

Такий підхід також реалізовано в ряді підручників та навчальних посібників. Він має суттєві переваги. Так, один із найбільш, на нашу думку, вдалих прикладів застосування поурочно-вибіркового критерію презентовано у львівському підручнику «Вивчаємо українську» (Л. Новицька, Т. Поліщук, 1995) [6]. По-перше, до поурочного поділу лексики та поурочного граматичного мінімуму додається мікрокомунікативна ситуація в діалогічній або мікротекстовій формі, яку можна за бажання розвинути або, навпаки, «згорнути». До цього можна окремо додати універсальний поурочний словник, який являє собою переклад українського слова трьома мовами (англійська, французька, арабська). Поурочний словник, по-перше, дає можливість викладачеві виокремити ключові слова активу та слова, які відійдуть у пасивний словниковий запас; по-друге, унаочнить словникову роботу та сприятиме її раціональному розподілу; по-третє, мінімізує роль мови-посередника на занятті, даючи можливість користуватися у спілкуванні зі студентами виключно поурочним лексичним мінімумом за принципом його накопичення й поступового збагачення. «Вивчаємо українську» викладач також має змогу доповнити власними поурочними питальниками та ситуативними мікротекстами, а згодом і текстами (побудованими виключно з лексики, засвоєної на попередніх уроках), які від попереднього до наступного уроку поступово ускладнюватимуться. Задіяна в підручнику поурочна лексика переважно нейтральна, близько 70 % її призначено для активного вжитку, згодом поступово вводяться слова зі стилістичним забарвленням, частина найпоширеніших слів, де доцільно пояснити переносне значення тощо. У другій частині підручника, починаючи від 21 уроку, суттєво, але водночас виважено, ускладнюється граматичний матеріал, відчутно інтенсифікується дієслівна робота (а розуміння і вживання багатьох форм дієслів як української, так і російської мов – одне з найскладніших завдань для іноземців), у кінці кожного уроку другої частини пропонується засвоїти 15-20 нових дієслів (які водночас функціонують і в підсумкових поурочних текстах).

На нашу думку, поурочно-вибірковий критерій добору лексики та формування на його основі комунікативного стрижня використано і в харківському навчально-методичному комплексі «Глобус». «Глобус» – потужний НМК, що нараховує 12 компонентів, ефективність кожного з яких доведена і часом, і багаторічною практикою використання. Його базова *Частина 1* містить 12 уроків, побудованих за тим же згаданим вище принципом «дозування» і поступового ускладнення граматичного матеріалу, доповненого ситуативними діалогами та мікротекстами, а згодом і текстами різної тематично-ситуативної спрямованості. Поурочний лексичний мінімум містить приблизно по 30-45 слів до кожного уроку, що в сукупності й складає близько 500 слів активного вжитку (нейтрального стилю). Активна лексика *Частини 1* ґрунтовно й усебічно опрацьовується: від ведення робочого зошита з письма і укладання елементарно-ситуативного розмовника до комп'ютерних вправ-«тренажерів» і візуалізації лексики.

Звичайно, відбір лексичного матеріалу та організація його засвоєння студентами-іноземцями здійснюється і в процесі вивчення ними на початковому етапі наукового стилю мовлення. У цьому випадку критерієм відбору і «дозування» лексики виступає обраний студентом напрям навчання (інженерно-технічний, економічний, медичний, ін.) та його майбутня спеціальність. Проте, лексика наукового стилю є найбільш складною для засвоєння іноземцем, і тому саме в процесі допрофесійної підготовки вона функціонує здебільшого як пасивна (або для конкретного одноразового розуміння наукового тексту), а кількість і можливості засвоєння та застосування іноземцем активної наукової лексики в цей первинний період вивчення мови є ще досить обмеженими.

Отже, базою для формування комунікативних навичок іноземних студентів є лексичний мінімум, яким оволодіває і має вільно оперувати студент-іноземець у процесі вивчення української (російської) мови протягом допрофесійної підготовки і комунікативний мінімум, який передбачає вільне оперування активною лексикою у відповідних мовних конструкціях і доречних ситуаціях спілкування.

Саме тому відбір лексики (як активної, так і пасивної) – завдання першочергової ваги для викладача української (російської) мови як іноземної. Як правило, обсяги і склад лексики визначає підручник, посібник або методичний комплекс, за яким вивчають мову на конкретному підготовчому факультеті (відділенні), проте викладач може і сам спрямовувати цей процес або коригувати його, створювати власні навчально-методичні розробки на основні одного або кількох критеріїв відбору й підбору лексики та комунікативного мінімуму на її базі. Ми виокремлюємо такі критерії: відбір лексики для представлення внутрішньої структури й основних закономірностей мови; тематично-ситуативний критерій, поурочно-вибірковий критерій; критерій обраного студентом напряму навчання для відбору й підбору лексики наукового стилю. Ефективне поєднання цих критеріїв відбору лексики забезпечить формування мовної та мовленнєвої компетенцій, а врешті й загальної комунікативної компетентності на рівні, необхідному студенту-іноземцю для продовження навчання вже на етапі професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Городилова Г. Г. Обучение речи и технические средства. – М. : Русский язык, 1979. – 208 с.
2. Дементьева Т. І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Т. І. Дементьева. – Харків, 2005.– 19 с.
3. Коротун О. О. Формування комунікативної компетентності майбутніх студентів-іноземців у допрофесійній підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. О. Коротун. – К., 2012. – 18 с.
4. Мацюк Г. Р. Українська мова. Практичний курс для іноземців: навчальний посібник / Г. Р. Мацюк. – Тернопіль: ФОП Паляниця В. А., 2017. – 195 с.
5. Назаревич Л. Т., Гавдида Н. І. Українська мова для іноземців. Практикум / Л. Т. Назаревич, Н. І. Гавдида. – Тернопіль: ФОП Паляниця В.А., 2017. – 188 с.
6. Новицька Л. Г. Вивчаємо українську: Підручник / Л. Г. Новицька, Т. М. Поліщук. – Львів: ЛДУ, 1995, – 260 с.
7. Приходько А. М. Формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах : дис. на здоб. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. М. Приходько. – Харків, 2016. – 287 с.
8. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. – СПб. : Златоуст, 2000. – 230 с.

КРЕАТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

У статті розглядаються проблеми формування лінгвістичної креативної компетентності у іноземних студентів на заняттях мовної підготовки в медичному вузі на початковому етапі навчання. Аналізуються засоби створення лінгвістичного гумору в таких малих формах мовленнєвої творчості, як лінгвістичні гумористичні мініатюри, іронічні афоризми, різні фігури мови, скоромовки і чистомовки. Міжмовні відповідності підтвердили тезу про інтернаціональність гумору в його профільних ідеях.

Ключові слова: лінгвістичний гумор, російська мова як іноземна, іноземні студенти, медичний вуз.

The article deals with the problems of the formation of linguistic creative competence of foreign students in the language classes at a medical university at the basic stage of education. The means of creating linguistic humour in such small forms of linguistic creativity as linguistic humorous miniatures, ironic aphorisms, various figures of speech and tongue twisters are analysed. Cross-language correspondences confirmed the thesis about the internationalism of humour in its core ideas.

Key words: linguistic humour, Russian as a foreign language, foreign students, medical high school.

В статье рассматриваются проблемы формирования лингвистической креативной компетентности у иностранных студентов на занятиях языковой подготовки в медицинском вузе на начальном этапе обучения. Анализируются средства создания лингвистического юмора в таких малых формах языкового творчества, как лингвистические юмористические миниатюры, иронические афоризмы, различные фигуры речи, скороговорки и чистоговорки. Межъязыковые соответствия подтвердили тезис об интернациональности юмора в его профильных идеях.

Ключевые слова: лингвистический юмор, русский язык как иностранный, иностранные студенты, медицинский вуз.

Целью статьи является рассмотрение лингвистического юмора как одного из методов активизации учебной деятельности на занятиях языковой подготовки иностранных студентов-медиков 1-го курса. Материалом исследования послужила подборка ситуативных диалогов и выражений (около 100 примеров). В работе использован комплекс методов лексико-семантического, контекстологического и трансформационного анализа, а также метод межъязыковых сопоставлений.

Существует достаточное количество работ, в которых исследуются возможности использования юмора на занятиях языкового комплекса [1 ; 3 ; 5 ; 6]. Новизна нашего исследования состоит в дальнейшем поиске методического инструментария для оптимизации языковой подготовки иностранцев в медицинском вузе.

Цель использования юмора в процессе обучения иностранному языку – создание непринуждённой, комфортной, творческой обстановки на занятиях, партнёрских отношений, что способствует лучшему усвоению языка. Как показывает опыт, юмор напрямую воздействует на эмоциональное восприятие учебного материала, что, безусловно, повышает эффективность самого процесса. Понимать юмор чужого языка, а также самим употреблять стилистические фигуры с комическим эффектом – чрезвычайно важно для иностранного студента, поскольку это является прямым свидетельством определённого уровня знаний языка.

Основная задача педагога на занятиях по иностранному языку профессионального направления – развитие коммуникативных умений будущих врачей через моделирование речевых ситуаций. Решение данной задачи возможно только через непосредственное общение преподавателя и студентов, доктора и пациента. При этом важен качественный уровень общения, всецело зависящий от личностных характеристик обеих сторон. Таким образом, профессиональная коммуникация выходит на первый план, а использование юмора в учебном процессе является стимулом к более глубокому и серьёзному изучению языка профессионального направления.

Для развития лингвистической креативной компетентности иностранных студентов используются тексты, в которых комизм создаётся языковыми явлениями (лингвистический юмор). В своей работе мы рассмотрим особенности лингвистического юмора в таких малых формах языкового творчества, как лингвистические юмористические миниатюры, иронические афоризмы, пословицы и поговорки, различные фигуры речи, скороговорки и др.

Лингвистические юмористические миниатюры – это короткие юмористические диалоги или рассказы, юмор в которых основан на языковых явлениях. Например, ситуативный диалог на занятии:

Преподаватель (обращается к старосте группы): «А почему сегодня отсутствует Мухаммед А.?». Ответ: «Он дома, заболел». Преподаватель (обращается к студенту): «А где Ваша те-те-те?». Ответ: «Она тоже заболела».

Здесь важно, как говорится, «по горячим следам», сразу же пояснить студентам, что такое метафора, переносный смысл, ценность употребления метафоры для выразительного эффекта речи. Переносные смыслы, мотивированные разнообразными ассоциативными связями первичных значений, в значительно большей степени, чем прямые, хранят в себе эстетическую экспрессию, субъективную оценку, придающие речи парадоксальность выражения. Именно данный фактор является определяющим при создании различных форм комического в коммуникативном акте.

Иронические афоризмы, пословицы и поговорки (от греч. *apologismos* – изречение) – лаконичные, отточенные по форме и выражающие обобщённую мысль изречения. Например, порицая лень студентов, преподаватель может вспомнить одну из известных китайских пословиц: «*Стоять – лучше, чем ходить, сидеть – лучше, чем стоять, а ещё лучше – лежать*». Здесь уместно предложить иностранным студентам самим подобрать эквиваленты к данному выражению в своих родных языках. Обязательное условие – чтобы было остроумно, смешно. Эта тема актуальна и, следовательно, «прекрасно разработана» во всех языках, так что студенты могут выбрать наиболее удачные. Например, студенты из Марокко предложили ироническое выражение: «*Спите и не просыпайтесь, выигрывает только тот, кто не просыпается*»; студенты из Иордании: «*Ленивую собаку кусают блохи*». Первое место в одной из групп заняла узбекская пословица: «*Если на ишака положить мало груза, он ляжет*». Всякий раз, после такого вида работы, все приходят к коллективному выводу: юмор интернационален.

Каламбуры (от франц. *calembour* – игра слов) – фигуры речи, состоящие в юмористическом использовании многозначности слова или звукового сходства различных слов. Например: *Преподаватель (опоздавшему студенту): «Приходить надо вóвремя, а не во врёмя»*. В данном случае мы имеем дело с омографами – графическими омонимами. Примеры графических омонимов: *зámок* (дворец)– *замóк* (на двери), *мúка* (мучение) – *мукá* (продукт), *úже* (сравнительная степень от узкий) – *ужé* (наречие) и др. Задание придумать юмористические микротексты, построенные на игре слов с использованием омографов, в творческих группах выполняются в считанные минуты.

Большой интерес у иностранцев вызывает так называемый «Медицинский юмористический словарь», составленный студентами-медиками. Например: *аэрозоль* (мозоль, натёртая в самолёте), *бульдозер* (капельница), *ветрянка* (легкомысленная девушка), *дистрофик* (стихотворение из двух строф), *жаргон* (аспирин), *палатализация* (санобработка палат), *пломбир* (стоматолог, он же зубило, дерюга), *половик* (врач-сексолог), *померанец* (тяжелобольной), *примочки* (клипсы), *ссадина* (контролёр в общественном транспорте), *трепанация* (болтовня), *ухарь* (отоларинголог), *халатность* (отсутствие халатов в торговой сети), *хворостина* (болезнь) и др. Такие слова используются для создания комического эффекта, языковой игры, в качестве средства метафорического переосмысления. Преподаватель предлагает обсудить вопрос: Как создаётся комический эффект? Студенты включаются в интересную работу по выявлению различных ассоциаций по сходству. В «Медицинском юмористическом словаре» наблюдаются, главным образом, случаи использования многозначности, омонимии, паронимии. Обычно к следующему занятию словарь пополняется аналогичными примерами.

На паронимии основана такая стилистическая фигура, как парономазия (греч. *parōnomasia* от *para* – возле + *onomazō* – называю) – постановка рядом слов, близких по звучанию, но разных по значению. Например, фраза *эффективное лекарство для эффективной девушки* приобретёт юмористический смысл, если поменять местами определения: «*эффектное лекарство для эффективной девушки*». Следует заметить, что выполнять такого рода задания иностранные студенты могут, только обладая достаточным уровнем лингвистической креативности, которая формируется в процессе повседневной вербальной коммуникации.

Градации (от лат. *gradatio* – постепенное усиление) – фигуры речи, состоящие в расположении слов в порядке усиливающегося или уменьшающегося значения (градации восходящие и нисходящие). Пример нисходящей градации можем наблюдать в юмористической миниатюре из рубрики «Полминутки для шутки» в учебных пособиях по РКИ, разработанных преподавателями кафедры украиноведения и гуманитарной подготовки УМСА [2 ; 4]:

Заходит к врачу пациент. Подаёт больничную карту и спрашивает: «Доктор, а я выживу?» Доктор читает больничную карту и произносит: «Конечно...» Листает дальше: «Вероятно..., возможно..., вряд ли...» [4, с. 157].

Большой интерес у студентов вызывает задание придумать противоположный вариант с восходящей градацией. К слову сказать, медицинский юмор – это довольно «тяжёлый» юмор, потому что связан с самым дорогим, что есть у человека – его здоровьем. Такой смех не назовёшь весёлым и беззаботным, скорее, это ироничный, сдержанный, «взрослый» смех, «смех сквозь слёзы», заставляющий проецировать ситуацию на свою будущую профессиональную деятельность.

Скороговорки и чистоговорки – шуточный жанр народного творчества; представляет собой фразы, построенные на сочетании звуков, затрудняющих быстрое и чёткое произнесение слов. Полезны для развития речевого аппарата и выработки хорошей дикции, особенно это актуально при изучении иностранного языка. Для снятия языкового барьера достаточно напомнить студентам, что скороговорки как жанр присутствуют во всех языках, и попросить продемонстрировать свои умения и навыки произнесения скороговорок на родном языке. Как правило, такое задание выполняется с энтузиазмом. Поскольку содержание скороговорок часто юмористическое, было бы правильным соединить «приятное с полезным», т. е. организовать фонетическую 5-минутную зарядку в виде игры, соревнования. В соревновании рождается результат. На занятиях с первокурсниками используются скороговорки двух видов:

1) общеупотребительные:

*Карл у Клары украл кораллы, а Клара у Карла украла кларнет [рл, кл];
На дворе трава, на траве дрова. Не руби дрова на траве двора! [тр, др];
Проворонила ворона воронёнка [пр, вр];
Всех скороговорок не перескороговоришь, не перевыскороговоришь [скр];
«Расскажи мне про покупку». – «Про какую про покупку?». – «Про покупку, про покупку, про по-
купочку свою» [пр, пк].*

2) терминологические:

*Терминатору термометр не требуется, у терминатора температура субфебрильная [тр, пр, бр];
Флюорографист флюорографировал флюорографистку [фл, гр];
Кристалл кристаллизовался, кристаллизовался да не выкристаллизовался [кр];
Дефибриллятор дефибриллировал, дефибриллировал да не выдефибриллировал [ф, бр];*

Методика работы со скороговорками традиционная: от медленного темпа и преувеличенной артикуляции каждого звука к быстрому темпу и чёткому произнесению. Студентам, у которых есть определённые трудности с дикцией, можно порекомендовать проговаривать скороговорки нараспев, речитативом, постепенно ускоряя темп. Вопросно-ответные скороговорки полезно репетировать в парах, в репликах выражая определённые эмоции. Отметим, что терминологические скороговорки – это продукт перефразирования общеупотребительных скороговорок, что создаёт необъятное поле для творчества студентов. Студентам-медикам приходится ежедневно запоминать большое количество специальных терминов. Научить правильно, быстро и чётко произносить довольно сложные для иностранцев слова – первостепенная задача преподавателя русского языка как иностранного.

В результате исследования были сделаны выводы о том, что результативность усвоения учебного материала зависит от качества процесса повседневной языковой практики. Важно поддерживать любые проявления «здорового» креатива на занятиях, умело направлять его в правильное русло, приучать ценить тонкость и интеллигентность в слове, сделать так, чтобы лингвистический юмор стал стимулом к более глубокому и серьёзному изучению профессионального языка.

Список используемых источников

1. Горбань В. В., Заболенняя М. М. Формирование креативной компетентности студентов-иностранцев. // *Мова: науково-теоретичний часопис з мовознавства.* – 2018. – № 9. – С. 133–137.

2. Дегтярёва К. В., Владимирова В. И., Глобина Л. В. Русский язык как иностранный. Рабочая тетрадь для студентов 1 курса: учебное пособие для иностранных студентов высших медицинских учебных заведений III–IV уровня аккредитации. – Полтава: ВГУЗУ «УМСА», 2016. – 196 с.
3. Орлова Е. В. Формирование лингвистической компетенции студента медицинского вуза на занятиях по русскому языку и культуре речи. // *Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. – 2013. – № 3. – С. 83–89.
4. Рабочая тетрадь для практических занятий по русскому языку как иностранному для студентов I курса. Модуль I: учебное пособие для иностранных студентов медицинских вузов / Дегтярёва К. В., Глобина Л. В., Владимирова В. И., Тукова Т. В. – Полтава: ВГУЗУ «УМСА», 2015. – 186 с.
5. Стернина М. А. Юмор на занятиях по английскому языку. // *Новые идеи в преподавании иностранных языков: взгляд в будущее: материалы научн.-техн. конф.*, 25–26 янв. 1994 г. – Воронеж: ВИПКРО, 1994. – С. 22–23.
6. Чиркова Е. И. Юмор как эмоционально воздействующий фактор при обучении иностранному языку. // *Евразийский союз учёных*. – 2015. – № 10. – 4(19). – С. 117–120.

УДК 378.147

В. С. Гриневиц, Л. М. Філевська
(м. Одеса, Україна)

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ БЕЗ ЯЗЫКА ПОСРЕДНИКА (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ ВУЗА)

У статті акцентовано увагу на проблемі викладання природничо-наукових дисциплін на підготовчому відділенні закладу вищої освіти, котре спрямоване на навчання спеціальній лексиці й основам предмету. Формування контакту викладач-студент і правильного сприйняття матеріалу студентом істотно спрощується при вивченні геометричних понять і об'єктів на перших лекціях, з активним використанням візуалізації та образного сприйняття. Такий підхід до викладання чужою мовою відповідає способу пізнання навколишнього світу дитиною, яка тільки опановує рідну мову. Використовувані методики викладання, спрямовані на активну участь студента в процесі власного навчання як на заняттях, так і при підготовці до них.

Ключові слова: методика викладання, впізнавання геометричних образів, процес навчання, візуалізація.

Teaching of natural sciences at the Preparatory department is aimed at teaching special vocabulary and basics of the subject. Formation of the teacher-student contact and the correct perception of the material by the student are seriously facilitated when studying geometric concepts and objects in the first lectures, with the active use of visualization and figurative perception. Such an approach to teaching in a foreign language for national students and in Ukrainian/Russian for foreigners corresponds to the method of cognition of the outside world by a child who has not yet mastered his native language. The teaching methods used are aimed at the active participation of students in the process of their own training both in the classroom and in preparation for classes.

Key words: teaching methods, recognition of geometric images, the learning process, visualization.

В статье уделено внимание преподаванию естественнонаучных дисциплин на подготовительном отделении высшего учебного заведения, специфика которого направлена на обучение специальной лексике и основам предмета. Формирование контакта преподаватель-студент и правильного восприятия материала студентом существенно упрощается при изучении геометрических понятий и объектов на первых лекциях, с активным использованием визуализации и образного восприятия. Такой подход к преподаванию на чужом языке соответствует способу познания окружающего мира ребенком, только осваивающим родной язык. Используемые методики преподавания, направлены на активное участие студента в процессе собственного обучения, как на занятиях, так и при подготовке к ним.

Ключевые слова: методика преподавания, узнавание геометрических образов, процесс обучения, визуализация.

В современных межгосударственных отношениях обучение в разных государствах с разным уровнем развития науки и образования является исключительно важным фактором прогресса в целом. Это требует специальных организационно-правовых мероприятий. В частности, актуальным является соответствие и/или согласование различных систем образования и документов, подтверждающих уровень освоения знаний. Высшими учебными заведениями и МОН Украины в целом в рамках этой необходимости реализуются договоры и другие нормативно-правовые акты о взаимном признании документов об образовании государственных (частных) учебных заведений [1]. Такие документы приняты между Украиной и рядом стран. Среди них – КНР, Турция и др. Однако, на практике для будущих студентов из-за рубежа требуется серьезная адаптация, а часто и полноценное обучение для последующей учебы в ВУЗах Украины по выбранным специальностям.

Преподавание естественнонаучных дисциплин (физики, математики, химии и т. д.) иностранным учащимся сталкивается с дуальной задачей: с одной стороны – необходимостью обучить специальной естественнонаучной лексике, с другой – адаптировать, а иногда и заново обучить основам дисциплины для последующего обучения в ВУЗе по выбранной специальности. Весь процесс преподавания этих дисциплин на подготовительном отделении направлен на решение этой задачи.

Эффективное обучение возможно только в условиях взаимодействия преподавателя и слушателей, обоюдного взаимопонимания и психологического контакта. С этой точки зрения особенно важными являются первые занятия.

Основная идея поиска контакта с учащимися – вербального и абстрактного – это использование геометрических образов, которые, как правило, достаточно прочно освоены учащимися как интуитивно, так и в своей языковой среде. Такой подход предполагает начало изучения физико-математических дисциплин с базовых понятий геометрии: точка, линия, плоскость. Обозначение этих понятий на языке преподавания (русский/украинский/английский), как правило, дает хороший, как практический, так и психологический результат.

У учащихся возникает позитивная эмоция своей возможности понимания неродного языка и одновременного узнавания знакомых понятий. Кроме этого, такое узнавание имеет серьезный психологический эффект осознания ими единства мира в целом и пространства основных понятий. На этой базе продолжается расширение понятий до пространственно-геометрических фигур: куб, сфера, цилиндр и т. д. Это осуществляется следующими методами: если точка – базовое понятие, то набор множества точек преобразовывается в линию, набор линий дает плоскость. Многократное повторение плоскостей преобразуется в пространство.

Далее удобно перейти от действий простого перемещения базовых фигур к вращению, которое переводит плоскую геометрическую фигуру в объемную. Пример: вращение круга дает образ сферы, вращение прямоугольника дает цилиндр, треугольника – конус и т.д. При этом вводится и обсуждается понятие перемещения, движения вдоль одного направления и вращение. Это важно не только применительно к изучаемым дисциплинам, но и является общепознавательным подходом.

Все эти действия имеют обязательное лексическое сопровождение, которое закрепляется регулярным повторением и примерами из окружающего пространства. Удобным примером является помещение аудитории, которое интуитивно уже присутствует в сознании как объект трехмерного пространства. Одновременно эти пространственные понятия исключительно важны при изучении физики. Там эти же понятие также базовые, но уже как физические, т.е. физическая точка, траектория движения физической точки. Образ аудиторного пространства уже не часть абстракции, а система координат, где уже удобно переходить к конкретным пространственным размерам. Учащиеся уже на этом этапе ощущают потребность в размерности новых понятий. Введение размерностей (метр, m^2 , m^3) позволяет производить сравнения объектов, что закладывает основы их анализа.

На наш взгляд такой подход к преподаванию на чужом языке соответствует способу познания окружающего мира ребенком, еще не освоившим родной язык. Видимо, физические образы эффективно задействуют такие зоны мозга, которые действуют синергетически при присоединения вербальных понятий. Все эти идеи требуют и специальных методик подачи материала, направленных на активное участие студента в процессе собственного обучения. Среди них:

– использование простого языка с минимальным количеством слов (такой подход, на первый

взгляд кажущийся простым, ни в коем случае не должен опускаться до примитивизации основных естественнонаучных законов и идей);

- изучение не отдельных слов, а слов в конкретном контексте (применение этого метода, широко используемого при изучении иностранных языков, безусловно оправдано и при ознакомлении со специальными терминами, общенаучными понятиями и в целом с естественнонаучной лексикой);

- обязательное ведение конспекта, что является серьезным дисциплинирующим фактором познания, обеспечивает корреляцию речевых, когнитивных центров и центров моторики (при этом подача материала не должна сводиться к примитивному записыванию и задиктовыванию определений и правил), здесь активно используются схемы, графики, рисунки, потому ведение конспекта не ограничивается только записью аудиторных занятий, а дает эффект т.н. майнд-карты (mind card) [2], того, что известно в педагогике как опорный конспект Шаталова [3];

- активное использование ресурсов специальных словарей, в чем, безусловно, удобным является применение современных он-лайн переводчиков (Google translation);

- обязательное проведение экскурсий в учебные и научные подразделения университета, его кафедры, учебные и научные лаборатории, библиотеку (на таких экскурсиях студенты не только знакомятся с учебным заведением в целом, но и могут пообщаться с преподавателями и ученими, все это способствует формированию их осознанной профориентации);

- обязательное многократное повторение материала в течение одной лекции и на последующих занятиях (причем обязательным является повторение материала самими студентами, применяемое ими при решении задачи в ответах на вопросы, что формирует и закрепляет сформированные при повторном использовании правил, законов и алгоритмов нейронные связи);

- использование методики, которая требует от учащегося найти графическое (или образное) соответствие конкретному высказыванию, термину, и наоборот – вербальное соответствие графическому зримому образу, так называемый метод визуализации (здесь также уместно использование примеров из повседневной жизни, облегчающее восприятие и понимание материала);

- активное использование самообучения с применением возможностей библиотек и интернета для поиска информации с обязательным оформлением результатов в виде конспекта, реферата или устного сообщения.

Все перечисленные составляющие обучения осуществляются на фоне регулярного контроля, что позволяет закрепить образовавшимся во время обучения нейронным связям. При проведении промежуточного контроля учащиеся имеют возможность пользоваться конспектом лекций. На этапе неполного владения языком обучения это облегчает поиск соответствия между заданным вопросом и разделом конспекта. Естественно, впоследствии, использование конспекта ограничивается, а на итоговых тестах и контрольных – исключается.

Обобщая эти опытные разработки, можно заметить сходство процессов познания с нелинейными статистическими процессами – т.н. стохастический резонанс. Принцип его состоит в появлении мощного отклика в ответ на небольшое воздействие, что является нелинейным процессом. Примером стохастического процесса является сход лавины в горах от легкого колебания воздуха. Малые однонаправленные воздействия в соединении с разнонаправленным «шумовым» фоном, внезапно приводят к значительному отклику, во много раз превосходящему полезный малый сигнал. В качестве такого «шумового» фона можно рассматривать несистематизированно-разнонаправленные знания, которые после небольших, но однонаправленных воздействий обучения приводят к резкому возрастанию однонаправленных связей и т.о. к возникновению когнитивного эффекта.

Таким образом, процесс преподавания естественнонаучных дисциплин на подготовительном отделении направлен на решение дуальной задачи обучения специальной естественнонаучной лексике с одной стороны, и адаптации, а иногда и обучению основам дисциплины для последующего обучения в ВУЗе по выбранной специальности, с другой.

Формирование контакта преподаватель-студент и правильного восприятия материала студентом существенно упрощается при изучении геометрических понятий и объектов на первых лекциях, с активным использованием визуализации и образного восприятия. Такой подход к преподаванию на чужом языке соответствует способу познания окружающего мира ребенком, еще не освоившим родной язык. Используемые методики преподавания, направлены на активное участие студента в процессе собственного обучения, как на занятиях, так и при подготовке к ним.

Список використаних джерел

1. Нормативно-правова база МОН України щодо визнання іноземних документів. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/poslugi/viznannya-inozemnih-dokumentiv/normativno-pravova-baza>
2. Олійник Т. А. Застосування технології картування мислення (майндмепінгу) на уроках хімії старшої профільної школи. Таврійський вісник освіти. – 2015. – № 2 (50). – Частина I. – С. 63–69.
3. Шаталов В. Ф. Учить всех, учить каждого. – М.: Педагогика, 1987. – С. 141–204.

УДК 378.147:81/271

Т. І. Дементьєва
(м. Харків, Україна)

ВИДИ НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ

З метою ефективного формування умінь і навичок говоріння в іноземних слухачів у навчально-професійній сфері необхідно використовувати навчально-мовленнєві ситуації. У даній статті представлені види навчально-мовленнєвих ситуацій в процесі навчання іноземних слухачів монологічного і діалогічного мовлення.

Ключові слова: *уміння і навички говоріння, іноземні слухачі, навчально-мовленнєві ситуації.*

In order to form speaking skills in foreign students in the educational and professional field, it is necessary to use speech situations. This article presents the types of speech situations in the process of teaching foreign students the monological and dialogical speech.

Key words: *speaking skills, foreign students, speech situations.*

С целью эффективного формирования умений и навыков говорения в иностранных слушателей в учебно-профессиональной сфере необходимо использовать учебно-речевые ситуации. В данной статье представлены виды учебно-речевых ситуаций в процессе обучения иностранных слушателей монологической и диалогической речи.

Ключевые слова: *умения и навыки говорения, иностранные слушатели, учебно-речевые ситуации.*

Головним завданням викладання мови іноземним слухачам є навчання їх говоріння у навчально-професійній сфері. Для того, щоб успішно виконати це завдання необхідна система роботи над усним мовленням. На нашу думку, нова лексика і граматичні особливості повинні закріплюватися тільки в контексті, стосовно тієї або іншої ситуації, оскільки саме під час моделювання ситуацій іноземні слухачі можуть потренуватися добирати можливі значення, які відповідали б ситуації. Навчально-мовленнєва ситуація різко звужує можливий діапазон значень і полегшує добір потрібного слова, що є дуже важливим з огляду на багатозначність. Крім того, засвоюючи інформацію в певній ситуації спілкування, слухачі бачитимуть, як може бути вжита нова лексика і граматична конструкція в тій або іншій ситуації спілкування.

Учені-дослідники, педагоги-практики в галузі лінгвістики і методики давно зазначили тісний взаємозв'язок між ситуацією і мовленням і вказали на необхідність використання мовленнєвих ситуацій під час навчання мовлення іноземних слухачів. Групою учених на чолі з Л. Г. Вороніним, І. І. Богдановою і Ю. О. Бурлаковим було проведено експериментальне дослідження, завдяки якому одержано дані про формування мовленнєвих умінь, яке проходить кілька стадій:

1. Пояснення мовного матеріалу викладачем, його подача, співвідношення з рідною мовою, аналіз даної моделі.
2. Повторення моделі тим, хто навчається, слідом за викладачем (імітація).
3. Відтворення, що включає відновлення в пам'яті учня поясненої моделі (часто з додатковим підкріпленням).
4. Запам'ятовування (відображення) моделі, пов'язане з її повторенням.

5. Генералізація моделі, що включає заміну одного, потім двох і більшої кількості компонентів.
6. Перенесення з моделі на модель [1, с. 52].
7. «Програмування» висловлювання самим учнем з підтеми за допомогою тексту.
8. Самостійне програмування висловлювання з мобілізацією всього мовленнєвого досвіду з певної теми.
9. Мовленнєве спілкування в різноманітних мовленнєвих ситуаціях за матеріалом усіх вивчених тем [2, с. 141].

Взявши за основу виділені авторами стадії формування мовленнєвих умінь були визначені види навчально-мовленнєвих ситуацій у процесі навчання іноземних слухачів усного мовлення у навчально-професійній сфері. Усі назви навчально-мовленнєвих ситуацій подані умовно, відповідно до тих операцій, якими повинні оволодіти іноземні слухачі в процесі їх розв'язання.

Під час навчання монологічного мовлення слухачів необхідно залучати до дублюючих навчально-мовленнєвих ситуацій. Беручи участь в ситуаціях цього виду, слухачі нічого не конструюють самостійно, вони одержують готові форми і вживають їх, не змінюючи ні структури, ані змісту. Метою дублюючих навчально-мовленнєвих ситуацій є: 1) забезпечення іноземних слухачів необхідним набором граматичних конструкцій, їх синонімів, а також лексичними одиницями, необхідними для навчально-професійного спілкування; 2) формування умінь чітко відтворювати запропоновані граматичні конструкції і лексичні одиниці; 3) відпрацьовувати темп мовлення.

Дублюючі навчально-мовленнєві ситуації дозволяють здійснити стадію інтенсивного повторення і закріплення граматичних конструкцій. Слухачі можуть багато раз промовляти, прослуховувати і спостерігати, як вживаються в мовленні нові конструкції і нова лексика. Під час вирішення ситуацій цього виду контролюється «точне відтворення» граматичного оформлення мовного зразка. Якщо слухачі припускаються помилок, то викладач виправляє їх, пропонуючи ще раз прослухати правильний варіант висловлювання, виділяючи голосом слова, де була припущена помилка. Слухач прослуховує правильний варіант відповіді і вимовляє ще раз висловлювання.

У міру того як іноземні слухачі оволодівають умінями точно відтворювати мовленнєвий зразок, вони залучаються до вирішення замінюючих навчально-мовленнєвих ситуацій. Якщо в дублюючих навчально-мовленнєвих ситуаціях використовується готовий мовленнєвий зразок, нічого не змінюючи в ньому, то в замінюючих навчально-мовленнєвих ситуаціях необхідно дати нове лексичне наповнення запропонованій граматичній конструкції. Метою замінюючих навчально-мовленнєвих ситуацій є: 1) формування умінь давати нове лексичне наповнення даному мовленнєвому зразку; 2) формувати умінь використовувати синонімічні лексичні одиниці; 3) тренувати умінь сприймати на слух; 4) відпрацьовувати темп мовлення і швидкість мовленнєвої реакції.

За допомогою замінюючих навчально-мовленнєвих ситуацій створюються умови мимовільного запам'ятовування граматичних конструкцій і їх уживання у мовленні, оскільки увага слухачів спрямовується на змістовну структуру висловлювання. Вирішуючи ситуації цього виду, іноземні слухачі навчаються добирати ті мовленнєві елементи, які можна і потрібно замінити, підставити, відтворити зразок з новим змістом. У ситуаціях цього виду контролюється, наскільки правильно і швидко слухачі можуть «оперувати» даною конструкцією в конкретній ситуації, заповнювати її необхідними лексичними засобами, співвідносити своє висловлювання з фактами реальної дійсності.

Після замінюючих навчально-мовленнєвих ситуацій доцільно використовувати поширено-замінюючі навчально-мовленнєві ситуації. Сутність їх полягає в тому, що під час роботи над певним граматичним явищем поширювати граматичну конструкцію відомою, раніше вивченою лексикою. Мета поширено-замінюючих навчально-мовленнєвих ситуацій: 1) формування умінь вживати раніше вивчену лексику в поєднанні із щойно вивченою; 2) формування умінь розширювати певний мовленнєвий зразок.

Під час розв'язання поширено-замінюючих ситуацій не тільки закріплюються нові граматичні конструкції, але й активізується лексичний запас іноземних слухачів. Викладач у ситуаціях цього виду контролює умінь зберігати граматичну конструкцію і включати в неї правильно підібрану лексику.

Щоб навчити слухачів правильно вживати в одній і тій конструкції різні граматичні форми, використовуються перетворюючі навчально-мовленнєві ситуації, які передбачають формування і розвиток умінь в іноземних слухачів правильно оформляти і використовувати різноманітні взаємозамінні конструкції. Метою ситуацій цього виду є: 1) формування умінь використовувати в мовленні

взаємозамінні конструкції; 2) закріплення раніше засвоєного мовленнєвого матеріалу; 3) використання норм мовленнєвого етикету. Під час виконання цих навчальних ситуацій контролюється адекватність граматичних перетворень.

У процесі формування лексико-граматичних умінь велику роль відіграють моделюючі навчально-мовленнєві ситуації. Особливістю цих ситуацій є те, що слухачі одержують більше самостійності в побудові висловлювання, тобто самостійно добирають форми, визначають спосіб передачі смислових відношень. Одиниці, з яких складається вислів, слухачі знають, а самі висловлення для них є новими.

Метою моделюючих навчально-мовленнєвих ситуацій є: 1) формування і розвиток уміння добирати необхідну граматичну конструкцію і відповідні лексичні одиниці; 2) формування уміння співвідносити граматичні конструкції і лексичні одиниці з мовленнєвим наміром; 3) удосконалення уміння вживати взаємозамінні конструкції. У моделюючих навчально-мовленнєвих ситуаціях слухачі повинні самостійно підібрати форму і встановити спосіб передачі смислових відношень. Якщо в дублюючих навчально-мовленнєвих ситуаціях слухачам пропонується лексична одиниця і її форма, в замінюючих ситуаціях в готову форму необхідно підставляти потрібні слова, в поширено-замінюючих поширювати запропоновану граматичну конструкцію, в перетворюючих навчально-мовленнєвих ситуаціях лексичну одиницю треба вжити в потрібній формі, то у моделюючих навчально-мовленнєвих ситуаціях нічого не підказується, і форма і її лексичне наповнення визначається слухачами самостійно. Моделюючі навчально-мовленнєві ситуації розв'язуються тільки після залучення іноземних слухачів у вирішення дублюючих, замінюючих, поширено-замінюючих і перетворюючих навчально-мовленнєвих ситуацій, що дозволяє слухачам із багаторазово почутих і вимовлених конструкцій підібрати ту, яка відповідає їх комунікативним намірам. Під час виконання цих навчально-мовленнєвих ситуацій контролюється правильне використання взаємозамінних конструкцій і слів.

Для оволодіння слухачами уміннями поєднувати новий матеріал з раніше засвоєним використовуються комбіновані навчально-мовленнєві ситуації. Сутність комбінованих навчально-мовленнєвих ситуацій полягає у відтворенні і поєднанні тільки вивчених мовленнєвих конструкцій і лексики з раніше вивченим матеріалом відповідно до навчально-мовленнєвої ситуації. Слід зазначити, що комбінування мовленнєвих одиниць у попередніх ситуаціях не використовується.

Комбіновані навчально-мовленнєві ситуації мають на меті: 1) формування уміння комбінувати в мовленні раніше вивчені граматичні конструкції із знову вивченими; 2) формування уміння комбінувати в мовленні новий лексичний матеріал із раніше вивченим; 3) формування уміння будувати висловлювання в логічній послідовності; 4) удосконалення уміння вживати взаємозамінні граматичні конструкції і лексичні одиниці; 5) розвиток уміння співвідносити граматичні конструкції з мовленнєвим наміром.

У ситуаціях цього виду відпрацьовані раніше по окремоті граматичні конструкції, поєднуються в логічно пов'язані висловлювання. Комбіновані навчально-мовленнєві ситуації є перехідними до ситуацій, які формують мовленнєві уміння. Під час моделювання цих ситуацій контролюється правильне використання і комбінування відомих слухачам конструкцій різного граматичного оформлення.

У результаті проведеної роботи іноземні слухачі навчаються усвідомлено використовувати граматичні і лексичні знання, оволодівають уміннями граматичної і лексичної перифрази, навчаються переносити схожі граматичні дії з одного явища на інше, добирати з огляду на ситуацію лексичну одиницю з ряду протиставлених або близьких за значенням, поєднувати лексику у межах сформульованої теми.

Отже, для того щоб навчання мовлення проходило найбільш ефективно необхідно дотримуватися у використанні навчально-мовленнєвих ситуацій певної послідовності, тобто кожна граматична конструкція, з якою знайомляться іноземні слухачі, повинна бути послідовно використана у всіх розглянутих вище навчально-мовленнєвих ситуаціях.

З метою закріплення умінь монологічного мовлення використовуються підготовчо-комунікативні навчально-мовленнєві ситуації. Цей вид ситуацій дає іноземним слухачам можливість самостійно і творчо будувати висловлення. Опорою в ситуаціях цього виду можуть бути малюнки, предмети, ключові слова, план, що містить стверджувальні або питальні речення. Метою підготовчо-комунікативних навчально-мовленнєвих ситуацій є формування умінь: продукувати мовлення в менш контрольованих викладачем ситуаціях; виражати свої думки; висувати гіпотези; робити повідомлення;

співвідносити репродуктивні і продуктивні висловлення; співвідносити мовленнєвий намір із змістом репліки, розподіляти висловлення в логічній послідовності. Під час виконання підготовчо-комунікативних навчально-мовленнєвих ситуацій контролюється обсяг висловлення, мовна правильність і співвідношення репродуктивних і продуктивних висловлювань.

В процесі вирішення навчально-мовленнєвих ситуацій викладач виправляє помилки слухачів і демонструє правильно побудоване висловлювання. У результаті використання цих ситуацій іноземні слухачі навчаються послідовно і логічно будувати власні висловлювання, спираючись на зорову або слухову опору.

В процесі навчання діалогічного мовлення одиницями навчання є найбільш поширені в мовленні діалогічні єдності (поєднання реплік, взаємозумовлених семантично і структурно). В основі навчально-мовленнєвих ситуацій є варіативні за структурою діалогічні єдності: питання – відповідь; питання – питання; твердження – питання; твердження – твердження.

З огляду на те, що існують певні відмінності між монологічним і діалогічним мовленням, для засвоєння кожного з цих видів мовлення необхідно дотримуватися певного порядку використання навчально-мовленнєвих ситуацій.

У процесі формування умінь діалогічного мовлення слухачів необхідно включати в розв'язання дублюючих навчально-мовленнєвих ситуацій. Мета ситуацій цього виду – формування таких умінь: будувати питання і відповіді-репліки; будувати стверджувальну репліку і відповідне питання; а також стверджувальну репліку і стверджувальну відповідь; розвивати уміння швидко і чітко відтворювати мовленнєвий зразок, що є еталоном для побудови йому подібних; розрізняти в структурі діалогу його складові; бачити межі мовленнєвих висловлювань у діалозі; використовувати норми мовленнєвого етикету.

Дублюючі навчально-мовленнєві ситуації на першому ступені навчання діалогічного мовлення проводяться у швидкому темпі, щоб слухачі мали змогу якомога більше потренувалися у формуванні різних структур діалогічних єдностей. Під час розв'язання дублюючих навчально-мовленнєвих ситуацій контролюється правильність відтворення, темп мовлення і емоційне забарвлення реплік.

Велике значення на розвиток уміння іноземних слухачів реагувати на репліку співрозмовника мають реагуючі навчально-мовленнєві ситуації. Характерною рисою ситуацій цього виду, яка відрізняє їх від попередніх, є те, що викладач дає в них тільки стимулюючі репліки, урізноманітнюючи їх залежно від типу діалогів, а слухачі опановують умінням реагувати на ці репліки. Метою реагуючих навчально-мовленнєвих ситуацій є формування уміння реагувати на репліку співрозмовника; співвідносити реагуючі репліки із стимулюючими; бачити межі реплік співрозмовника в діалозі; відновлювати діалог за відсутніми параметрами.

Після того, як слухачі навчаються без зусиль, у швидкому темпі реагувати на стимул за допомогою однієї репліки, їм можна запропонувати взяти участь у ситуаціях іншого виду: спонукаючих навчально-мовленнєвих ситуаціях, у процесі яких іноземні слухачі навчаються стимулювати мовлення не тільки за допомогою питань, але також і за допомогою стверджень. Опорами в цих ситуаціях з навчання діалогічного мовлення можуть бути не тільки тексти, але також і зорова наочність (малюнки, картки, схеми, таблиці і т. ін.). Метою цих ситуацій є формування умінь: заохочувати до початку діалогу непрямим питанням, ствердженням, бачити межі реплік співрозмовника в діалозі; співвідносити заохочувальну репліку з реагуючою; відновлювати діалоги за конкретними відсутніми параметрами. У спонукаючих навчально-мовленнєвих ситуаціях слухачі навчаються заохочувати мовлення не тільки за допомогою питань, але також і за допомогою стверджень. У спонукаючих і реагуючих навчально-мовленнєвих ситуаціях контролюється обсяг реплік, мовна правильність, співвідношення репродуктивного і продуктивного матеріалу, темп мовлення і емоційна забарвленість.

Протягом використання навчально-мовленнєвих ситуацій слухачі навчаються стежити за думкою співрозмовника і обмінюватися з ним інформацією, запрошувати, уточнювати, доповнювати її, обмінюватися своїми думками, реагувати на репліки співрозмовника і т. д.

Як правило дублюючі ситуації викликають активність іноземних слухачів через свою простоту і швидкість у виконанні, а підготовчо-комунікативні своїм змістом знайомлять слухачів з їх майбутньою навчально-професійною діяльністю, що викликає також зацікавленість з їх боку.

На етапі формування у слухачів умінь самостійно висловлювати думку доцільно використовувати ситуації, які передбачають оволодіння слухачами операціями цілісного акту мовлення, який здійснюється у відповідних навчально-мовленнєвих ситуаціях, у природному темпі мовлення. Увага

мовця в них спрямована на зміст висловлювання. Ці навчально-мовленнєві ситуації характеризуються мовленнєвою творчістю і самостійністю у виборі мовного оформлення висловлювання і у визначенні його змісту. На цьому етапі в навчально-мовленнєвих ситуаціях поєднується монологічне мовлення з діалогічним.

Елементи творчості і самостійності у висловлюваннях використовуються в передрозмовних навчально-мовленнєвих ситуаціях. Метою передрозмовних навчально-мовленнєвих ситуацій є формування умінь: продукувати мовлення поза діадою і в діаді; точно виражати свої думки; будувати власну тактику залежно від мовленнєвої тактики партнера; збільшувати кількість висловлювань у мовленні; спонтанно реагувати на репліки партнера; починати мовлення, ставити з'ясувальне питання як із висуненням гіпотези, так і без неї.

Під час вирішення навчально-мовленнєвих ситуацій цього виду контролюється обсяг висловлення, відповідність бесіди змодельованій ситуації, наявність у складі реплік фраз, які б заохочували співрозмовника до продовження розмови, мовна правильність, уміння почати виклад або бесіду і правильно їх закінчити.

З метою формування умінь самостійно будувати висловлювання із запропонованої теми іноземних слухачів треба включати в рішення розмовних навчально-мовленнєвих ситуацій, в ході яких вони згідно з умовами і завданнями навчально-мовленнєвої ситуації самостійно, без допомоги викладача, беруть участь у бесіді, доводять власну точку зору, спростовують що-небудь або повідомляють яку-небудь інформацію. Слухачам при вирішенні ситуацій даного виду можна запропонувати скласти також і свої опори із заданої теми.

Метою навчально-мовленнєвих ситуацій цього виду є формування умінь: уточнювати необхідну інформацію у партнера; робити повідомлення з певної теми; пояснювати ту або іншу інформацію; захищати свої переконання в коректній формі; добирати правильну модель мовленнєвої поведінки на основі одержаної інформації; виділяти необхідну інформацію; виходити з конфліктної ситуації; переконувати в чомусь співбесідника; будувати версії; висувати гіпотезу за допомогою уточнюючих питань, зумовлену тактикою поведінки співбесідника в попередній репліці і т. ін.

У розмовних навчально-мовленнєвих ситуаціях контролюється обсяг висловлення, відповідність бесіди змодельованій ситуації, наявність у складі реплік фраз, які б заохочували співрозмовника до продовження розмови, мовна правильність, самостійність у доборі мовних засобів, логіка побудови, уміння почати виклад, розгорнути його належним чином і правильно закінчити комунікацію або висловлювання.

Якщо слухач у своєму мовленні припускається помилок, викладач невербальними прийомами (мімікою або жестами) вказує на них; якщо слухач не може у процесі свого висловлювання виправити помилки, викладач фіксує їх, а потім після всього викладу або бесіди аналізує помилки слухачів. Використання передрозмовних і розмовних навчально-мовленнєвих ситуацій є ефективним засобом формування умінь у побудові власного висловлювання або ведення діалогу. У процесі роботи іноземні слухачі набувають умінь будувати власні монологічні висловлювання як з опорою, так і без неї, провести діалог з урахуванням усього мовленнєвого досвіду і запропонованого лексико-граматичного матеріалу, можуть довести, уточнити, спростувати необхідну інформацію, використовуючи свої знання мовленнєвого етикету.

На першому і завершальному етапах навчання усного мовлення навчально-мовленнєві ситуації використовуються в певній послідовності, згідно до стадій становлення мовленнєвих умінь і відрізняються тільки обсягом змісту і поступовим ускладненням мовленнєвих завдань. Використання навчально-мовленнєвих ситуацій у процесі навчання іноземних слухачів створює сприятливі умови для цілеспрямованого, планомірного і ефективного формування у них умінь і навичок усного мовлення у навчально-професійній сфері.

Список використаних джерел

1. Воронин Л. Г., Богданова И. И. Становление речевых навыков при обучении иностранным языкам // Новые исследования. – М.: Изд-во «Просвещение», 1966. – Сб. IX – 176 с.
2. Воронин Л. Г., Богданова И. И. Бурлаков Ю. А. Становление речевых навыков при обучении иностранному языку // Новые исследования. – М.: Изд-во «Просвещение», 1966. – Сб. VIII. – С. 151–155.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ ЯК ВИДУ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Мета статті полягає в розгляді особливостей навчання говоріння як виду мовленнєвої діяльності іноземних студентів на заняттях з української мови як іноземної. В ній розглядається загальна характеристика говоріння як виду мовленнєвої діяльності. В статті також описуються методи та прийоми, які є ефективними в процесі навчання говоріння на заняттях з української мови як іноземної. В статті наводяться загальні методичні рекомендації для викладачів щодо подолання труднощів під час навчання навичок говоріння.

Ключові слова: навчання, говоріння, аудіювання, читання, письмо, мовленнєва діяльність.

The purpose of the article is to consider the peculiarities of teaching speaking as a type of speech activity of foreign students studying the Ukrainian language as a foreign language. It describes the general characteristics of speaking as a type of speech activity. The article also describes methods and techniques that are effective in teaching to speak in classes where the Ukrainian language is taught as a foreign language. The article provides general methodological recommendations for teachers to overcome the difficulties of teaching the skills of speaking.

Key words: learning, speaking, listening, reading, writing, speech activity.

Цель статьи заключается в рассмотрении особенностей обучения говорения как вида речевой деятельности иностранных студентов на занятиях по украинскому языку как иностранному. В ней рассматривается общая характеристика говорения как вида речевой деятельности. В статье также описываются методы и приемы, которые являются эффективными в процессе обучения говорения на занятиях по украинскому языку как иностранному. В статье приводятся общие методические рекомендации для преподавателей по преодолению трудностей при обучении навыков говорения.

Ключевые слова: обучение, говорение, аудирование, чтение, письмо, речевая деятельность.

Сучасний етап роботи вищих навчальних закладів характеризується підвищенням вимог до викладання української мови як іноземної, завдяки тим інтеграційним процесам, які відбуваються в Україні і стосуються входження її у єдиний освітній простір. Свідченням цього є те, що на сьогодні ця дисципліна є не просто частиною культури іноземних громадян, які здобувають вищу освіту в українських вищих навчальних закладах, але вона є запорукою успіху майбутньої кар'єри студентів.

Для вільного оволодіння мовою як іноземною необхідне досконале засвоєння чотирьох загальноприйнятих видів мовленнєвої діяльності: слухання (аудіювання), говоріння, читання, письмо. Оскільки в будь-якому акті комунікації беруть участь як мінімум двоє учасників і, відповідно, відбуваються два процеси (передача інформації та її сприйняття), то методисти розмежовують продуктивну та рецептивну мовленнєву діяльність. Продуктивну діяльність виконує студент (продуцент). Рецептивна діяльність, яку здійснює слухач, читач, полягає у сприйнятті висловлювання, розпізнанні та осмисленні почутого чи прочитаного. Продуктивними видами мовленнєвої діяльності є говоріння та письмо, рецептивними – слухання та читання.

Говоріння – це надзвичайно складне явище. По-перше, воно виконує в житті людини функцію засобу спілкування. Розуміння того, як це відбувається, перш за все необхідне викладачу для успішного викладання. По-друге, говоріння – це діяльність, точніше, один з видів людської діяльності. По-третє, важливо пам'ятати, що в результаті говоріння виникає його продукт – висловлювання. І як діяльність, і як продукт говоріння володіє певними ознаками (характеристиками), які є орієнтиром в навчанні і підказують, які умови треба створити для розвитку говоріння, а також є критеріями оцінки результатів навчання.

Говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній і в монологічній формах. Воно спрямоване до однієї особи або до необмеженої кількості осіб. Як і будь-яка інша діяльність,

так і говоріння завжди має певну мету, мотив, в основі якого лежить потреба; предмет – думки того, хто говорить; продукт – висловлювання (діалог або монолог) і результат, який може відтворюватися у вербальній або невербальній реакції на висловлювання. Процеси породження і сприймання мовлення вивчалися такими вченими – психолінгвістами, психофізіологами, психологами як Л. С. Виготський, А. Р. Лурія, О. О. Леонтьєв, Т. В. Рябова, І. О. Зимня та інші.

Спочатку в певній ситуації виникає мотив висловлювання, що позначає початковий момент породження мовлення, і відповідно – комунікативний намір того, хто говорить. Саме це визначає роль студента як учасника спілкування, конкретну мету його висловлювання. На цьому рівні мовець уже знає, про що говорити, у нього виникає загальний задум майбутнього висловлювання, який поки що не має свого мовного втілення. Далі здійснюється оформлення задуму шляхом відбору мовних засобів – граматичних структур, слів, який реалізується спочатку у внутрішньому мовленні, де створюється потенціальна мовленнєва схема висловлювання. Далі має місце включення голосового апарату, і сформоване висловлювання шляхом артикуляції та інтонування втілюється у зовнішньому (озвученому) мовленні.

Спілкуючись рідною мовою, студент думає лише про те, що сказати і в якій послідовності. Ці дії знаходяться на рівні свідомої провідної діяльності. Окремі операції процесу породження мовленнєвого висловлювання непомітні, оскільки всі вони повністю автоматизовані і здійснюються миттєво. Тому умовою здійснення діяльності говоріння є наявність мовленнєвих автоматизмів, або мовленнєвих навичок: граматичних, лексичних, вимовних (артикуляційних та інтонаційних). Вказані навички в сукупності складають операційний рівень говоріння як уміння, яке має свої власні якості: цілеспрямованість, продуктивність, самостійність, динамічність, інтегрованість.

Говоріння – це один з видів діяльності, тому воно володіє багатьма ознаками діяльності взагалі; але говоріння є мовною діяльністю, отже, у нього є і специфічні ознаки.

Мотивованість. Говоріння завжди мотивоване. Студент, як правило, говорить тому, що у нього є для цього певна внутрішня причина, є мотив, який виступає в ролі двигуна діяльності. Тому в методиці навчання іншомовному спілкуванню слід говорити про комунікативну мотивацію.

Активність. Говоріння – завжди процес активний, бо в ньому виявляється відношення студента до дійсності. Внутрішня активність можлива лише завдяки тому, що предмет спілкування є значимим для даної особистості і викликає у неї емоційне ставлення.

Цілеспрямованість. Говоріння завжди цілеспрямоване, бо переслідує якусь мету. Таку мету можна назвати комунікативною задачею. За кожною з комунікативних задач стоїть загальна мета говоріння як діяльності.

Зв'язок з діяльністю. Говоріння, як один з видів мовної діяльності, не є самостійним. Мовлення обслуговує всю іншу діяльність людини.

Ситуативність – співвідношення мовних одиниць з основними компонентами процесу спілкування.

Самостійність виявляється в тому, що говоріння, як правило, протікає: без запозичення думок з прочитаних чи прослуханих джерел; без опору на повні чи часткові записи того, що використовується в мові; без опору на ілюстративне зображення об'єктів висловлювання; без звертання до рідної мови.

Говоріння наразі становить один із найбільш проблемних аспектів у вивченні української мови як іноземної, тому що завдяки використанню Інтернету та різноманітних програм машинного перекладу такі види діяльності як письмо, читання, переклад уже не є настільки складними як раніше і не потребують стільки зусиль від студентів як це було раніше. А говоріння є видом діяльності, який зазвичай буває імпровізованим і вимагає активного залучення знань студентів, постає і педагогічною, і психологічною проблемою.

При навчанні говоріння дуже важливо звертати увагу на розвиток і збагачення лексичного запасу студентів, їх вміння правильно граматично і логічно будувати висловлювання, навчати висловлювати свою думку чітко, доступно, проте не обмежуватись декількома шаблонними фразами та конструкціями. Для того, щоб отримати ґрунтовні знання з української мови як іноземної, студенту необхідно не лише активно працювати під час аудиторних занять, а також старанно виконувати домашню роботу та працювати самостійно над розвитком та покращенням своїх навиків мовленнєвої діяльності.

Мета навчання навичкам говоріння – це комунікативна продуктивність і ефективність. Студенти повинні бути здатними висловлюватись так, щоб їх розуміли як представники їх власних країн, так

і іноземці, в тому числі носії української мови. Студенти мають намагатись уникати помилок, проте основним завданням педагога є не стільки навчити висловлюватись абсолютно правильно, як переконати студента, навчити його не боятись висловлювати свою думку іноземною мовою. Для цього потрібні як знання лексики, граматики та фонетики, так і соціокультурні знання, які допомагають зрозуміти культуру, ментальність та особливості поведінки іноземця. Щоб допомогти студентам набутти впевненості у комунікативній ситуації та навчити їх використовувати свої знання максимально, можна використовувати різні методи.

Перший з цих методів – це метод обговорення (дискусія). Іноземні студенти мають змогу спілкуватися на професійні, країнознавчі, суспільні, побутові теми, цікавитися граматичними правилами української мови. Постійно має бути обговорення будь-якого поняття, проблеми, теми тощо. Таким способом відбудеться найкраще засвоєння навчального матеріалу. Традиційна схема: пояснення викладача – нотатки студентів – відтворення студентами поданого викладачем матеріалу «традиційними методами» (написання граматичних моделей, «пряме» запам'ятовування слів, конструкцій, цілих текстів, виконання значної кількості письмових вправ тощо) – усе це не дасть такої ефективності для розуміння та використання української мови, як просте обговорення, а саме: запитання студентів до викладача за темою заняття; засвоєння нового матеріалу у вигляді діалогів та монологів; коментування виконання письмових завдань та виправлення помилок. Не дуже доцільно постійно перевіряти письмові завдання (це доцільно робити лише під час підсумкового контролю рівня знань студентів). Більшість студентів не будуть розбиратися у помилках, а коментування та пояснення самих студентів зможе одразу ж виявити слабкі та сильні сторони у їхніх знаннях.

Другий метод – метод проектування. За його допомогою можна виконувати безліч завдань і ефективно досягати успіху у вивченні української мови як іноземної. З іноземними студентами можна працювати над такими проектами: відео екскурсія містом (створення сценарію, запис екскурсії на відео, самостійне озвучення відеофільму); інтерв'ю та анкетування на різні теми, що оформляються у вигляді таблиць або презентацій; проектні роботи, що стосуються безпосередньо професійної сфери діяльності студентів («Моя майбутня професія», «Грошова система») чи розмовно-побутової («Моя сім'я», «Життя та навчання в Україні»); проект «Як покращити процес навчання», «Поради та ідеї щодо вивчення української мови як іноземної» та інші. Отже, за самою ідеєю освітньої проектної технології роль викладача полягає у сприянні розвитку критичного й творчого мислення студентів.

Третій метод – метод аудіювання. У методиці викладання іноземної мови аудіювання вважали пасивним видом мовленнєвої діяльності. Лише завдяки дослідженню американських вчених Ашера Дж., і Крашена С., ідеї яких лягли в основу популярних сучасних методик вивчення іноземних мов [5], цей метод набув популярності.

Процес формування умінь аудіювання передбачає такі три програми:

1. Аудіювання під час введення нового матеріалу, коли особливо інтенсивно формуються звукові образи нових мовних елементів. У цій програмі значна увага приділяється не тільки розумінню почутого, а й усвідомленому сприйманню фонетико-акустичних особливостей цих мовних одиниць.

2. Аудіювання як елемент діалогічного мовлення. Ця програма є супровідною у формуванні вмінь говоріння і фактично зумовлена необхідністю: без аудіювання не буває спілкування.

3. Аудіювання як спеціальний різновид іншомовних вправ, тобто як спеціальна програма. Йдеться про слухання мовлення викладача або диктора, яке включає як діалоги різних осіб, так і монологічні єдності (розповіді, читання оповідань тощо). Студенти повинні сформувати звичку слухати новини та дивитися фільми українською мовою. Під час прослуховування вони повинні звертати увагу на вимову й інтонацію. Вони можуть слухати новини чи дивитися фільми в групі, після чого обговорювати їх в групі українською мовою. В основі акту аудіювання лежить навчально-мовленнєва ситуація. Предметом її є зміст аудіюваного тексту, а комунікативне завдання виражає мету слухання. Це вузлові компоненти, які визначають спілкування. Аудіюванню, як і будь-якому іншому мовленнєвому актові, передує усвідомлення і прийняття потреби у ньому. Таким чином, використовуючи метод аудіювання, викладач не тільки вчить іноземних студентів сприймати мовлення на слух, а й розвиває їхнє мовлення.

Четвертий метод – метод рольової гри. Рольова гра є активним методом навчання, засобом розвитку комунікативних здібностей студента. Вона пов'язана з інтересами студентів, є засобом емоційної зацікавленості, мотивації навчальної діяльності; виступає активним способом навчання практичному володінню іноземною мовою; допомагає подолати мовні бар'єри студентів, значно підвищує об-

сяг їхньої мовленнєвої практики. Це навчання в дії. Існує велика кількість форм, типів рольової гри на заняттях української мови як іноземної. Особливо метод рольової гри допомагає під час вивчення нових лексичних тем. У рольових іграх обов'язково формуються соціально-рольові відносини учасників. Так, наприклад, можна використовувати рольову гру «На співбесіді», де студенти беруть на себе роль роботодавця та працівника; у ситуативно-рольових іграх під час навчання: «Розмова в деканаті», «У таксі», «Ми заблукали», «У банку», «На пошті», «Купуємо сувеніри», «Біля театральної каси», «Музеї нашого міста», «Ходімо у кіно» та інші. Час від часу викладачі можуть надавати студентам можливість поставити виставу, п'єсу або рольову гру українською мовою. При цьому студенти можуть мати достатньо часу для репетиції того, що вони хочуть сказати перш ніж грати це. Практикуючись, вони будуть вивчати слова та будуть у подальшому їх використовувати під час спілкування.

Наступний метод – це дебати (змагання промов). Дебати та змагання промов час від часу можуть бути організовані як в аудиторії, так і поза нею, в будь-якому-якому іншому місці, де необхідно. Змагання можуть відбуватися між двома або декількома групами. Студенти, які перемогли в змаганні, мають отримати призи, проте не лише вони; ті студенти, які програли, теж мають отримати призи за виявлене бажання та сміливість взяти участь у змаганні. Це буде слугувати мотивацією для них наступного разу виступати краще, а також для тих, хто вчиться гірше, відкрити свій потенціал. У цілому основна увага приділяється тому, що студенти заохочуються говорити без жодного страху робити помилки.

Шостий метод – читання та переказ історій. У вільний час студенти можуть читати вголос статті, історії, поеми та інше. Усе, що вони мають зробити, – це стати на відкритому просторі й читати текст уголос так, ніби вони читають його для слухачів. Крім цього, вони також можуть читати уривки в аудиторії під час заняття й обговорювати їх із викладачем або з одногрупниками. Читаючи, студенти повинні знаходити значення нових слів у словнику й практикувати вимову слова в реченні. Студентам треба надавати можливість заохочення їх до читання та переказу історій українською мовою. Це можна робити не лише на заняттях, а й у позанавчальний час. Можна почати з коротких і простих історій, поступово перейти до складніших і довших. Коли студенти переказують історії своїм одногрупникам, вони ознайомлюються з новими словами та структурами, які пізніше їм буде легше використовувати в їхній повсякденній комунікації.

Сьомий метод – промова (оголошення). Іншим ефективним шляхом для студентів покращити їхню усне українське виголошення промов та підготовка оголошень. Це не лише допоможе їм стати більш обізнаними та вільно спілкуватися українською мовою, але і надасть їм сміливості, звільнить від сором'язливості та нервування, коли вони будуть говорити українською мовою.

І останній метод – це переклад. Студенти також можуть усно перекладати оголошення, короткі історії, промови та інше з рідної мови на українську. Вони можуть працювати в парах, коли один студент говорить, а інший перекладає. Вони повинні робити це по черзі хоча б протягом певного періоду часу, як під час заняття так і вдома.

Як показує досвід, немає одного ідеального методу. На практиці, у процесі викладання української мови як іноземної об'єднують і використовують кілька методів. Нове бачення освіти має на меті створення мотиваційного середовища для студентів у процесі вивчення української мови як іноземної. Тому сьогодні, викладачам-словесникам потрібно постійно вдосконалювати власні знання про методи вивчення іноземних мов, впроваджувати у викладацьку практику новітні освітні концепції та йти в ногу з часом. Ефективність і результативність процесу формування іншомовної професійної компетентності залежить від вдалого вибору і поєднання викладачем відповідних методик вивчення іноземних мов.

Використання досліджених нами методів дає змогу створити на занятті природне середовище, допомагає активізувати творчі здібності студентів, розвиває їхнє мислення і формує в них уміння, необхідні для сучасного суспільства. При цьому змінюється парадигма навчання, більше уваги приділяється формуванню навичок та вмінь самостійно здобувати знання в умовах дослідницької діяльності. Застосування інноваційних технологій у навчанні посилює зв'язок між предметами, що сприяє створенню нових інтегрованих курсів навчання і налагодженню зв'язків між державними стандартами освіти.

Отже, якщо будуть правильно організовані ці та інші види діяльності, у студентів не залишиться шансів для низького рівня говоріння. Існує декілька порад викладачам, як заохотити студентів до говоріння.

1. Студенти не кажуть нічого. Один зі способів побороти цю проблему – це знайти корінь проблеми й почати звідти. Можливо проблема існує в культурі, тобто якщо в певній культурі студенти не звикли говорити вголос в аудиторії або якщо студенти почуваються ніяково, коли говорять перед іншими студентами, щоб зламати цей культурний бар'єр, потрібно створити й установити свою власну «аудиторну культуру».

Зовсім іншою причиною мовчання студента може бути те, що аудиторні види діяльності є нудними або націлені на інший рівень. досить часто цікава комунікативна діяльність говоріння не є настільки цікавою та комунікативною, як насправді вважає викладач, і все, що вимагається від студентів – це лише дати відповідь «так» або «ні», що вони роблять швидко, а потім знову сидять мовчки чи гірше того – голосно говорять своєю рідною мовою. Отже, викладачам потрібно переглянути, які саме типи вправ для розвитку навичок говоріння вони використовують на заняттях, і зрозуміти, чи ці вправи дійсно викликають інтерес у студентів і створюють реальну потребу для комунікації.

2. Заохочення. Викладачі можуть підбадьорити студентів говорити українською мовою, даючи приклади та встановивши атмосферу говоріння. Як частина заохочення можуть бути вручені призи тим студентам, які формують звичку говорити українською мовою на всіх рівнях навчання. Для тих студентів, які надають перевагу рідній мові на заняттях української мови, може бути застосоване відповідне покарання. Покарання може бути такого виду: усний переклад тексту з рідної мови на українську, описати певний вид діяльності й розіграти його українською мовою, публічна промова.

3. Нехай студенти самі обирають теми, які зазначені в підручнику – саме ті теми, які будуть цікаві для них.

4. Виправляти студентів слід лише тоді, коли щось незрозуміло. Мета вправ на говоріння – щоб студент відчував себе впевнено та покращував навички говоріння, а не використовував бездоганну граматику, хоча, якщо студент просить, щоб його виправляли більше, то, звичайно, викладач має це робити.

5. Потрібно упевнитися, що жоден студент не насміхається, не дразнить чи скаржаться на навички говоріння інших студентів.

6. Розділіть групу на менші підгрупи. Боязко говорити перед великою групою з більше ніж 15 студентами, навіть коли студент сидить.

Таким чином, поєднання на практиці традиційних та інноваційних методологічних підходів забезпечуватиме можливість викладачам мови покращити результативність навчального процесу й рівень знань студентів, значно підвищити ефективність організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

Особливу увагу під час навчання іншомовному мовленню необхідно звернути на методичні принципи: інтенсифікація навчальної діяльності студентів і підвищення її комунікативної спрямованості. Від рівня педагогічної майстерності викладача залежить формування мотивації до вивчення іноземної мови й зацікавленості студентів. Правильне управління мотивацією суттєво підвищить ефективність навчання, створить позитивні емоції від пізнання нового. Найвагомішою складовою частиною у формуванні позитивних мотивів є особистість викладача, який зможе сформувати мотивацію у студентів такими способами й методами, які будуть унікальними й відрізнятимуться від інших.

Отже, перед викладачем постає завдання створити такі умови для вивчення української мови як іноземної, щоб студенти могли активно використовувати її в усіх сферах життя та для набуття професійних знань.

Список використаних джерел

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Корженко В. Я. Інноваційні методи викладання української мови як іноземної у технічному університеті / В. Я. Корженко, М. М. Опанасюк // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2011. – № 1. – С. 152–155.
3. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
4. Пассов Е. Й. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
5. Asher J. J. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning / J. J. Asher // The Modern Language Journal. – 1969. – 53 (1). – P. 3–17.

ВИКОРИСТАННЯ ЕКСКУРСІЙ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті говориться про використання екскурсій як одного з методів навчання російській мові, російській літературі, країнознавства. Включення екскурсій в загальну навчальну і позааудиторну роботу забезпечує комунікативні потреби широкого кола учнів. Участь в екскурсійній програмі удосконалює усне мовлення слухачів на країнознавчих матеріалі і поглиблює знайомство з країною перебування.

Ключові слова: екскурсія, інформаційні технології, розвиток мовлення, комунікативна і загальноосвітня значимість.

The article describes the use of excursions as one of the methods of teaching Russian, Russian literature and Country Study. Use of excursions in educational and project work keeps up with the communicative needs of a wide range of students. The participation in the excursion program improves the speech of students based on cross-cultural materials and deepens familiarity with the host country.

Key words: excursion, information technology, speech development, communicative and educational significance.

В статье говорится об использовании экскурсий как одного из методов обучения русскому языку, русской литературе, страноведению. Включение экскурсий в общую учебную и внеаудиторную работу обеспечивает коммуникативные потребности широкого круга учеников. Участие в экскурсионной программе совершенствует устную речь слушателей на страноведческом материале и углубляет знакомство со страной пребывания.

Ключевые слова: экскурсия, информационные технологии, развитие речи, коммуникативная и общеобразовательная значимость.

Організація екскурсій, методика включення їх в загальну навчальну і позааудиторну роботу є однією з актуальних методичних проблем навчання російській мові, російській літературі, країнознавства. Слово екскурсія (EXCURSIO, ONIS f) в перекладі з латинської означає: 1) воєн. вилазка, напад, набіг (barbarorum Nep): excursionem facere ex oppido Cs робити вилазку з міста; 2) поїздка, екскурсія (excursiones crebrae PJ, longinquaе aut breves Dig); 3) простір, свобода: libera adjiciendi e. Q можливість внести доповнення; 4) ухилення, відступ (від основного предмета) (ex narratione Q); 5) вибігання вперед (oratoris Q); перен. забігання вперед, випередження (prima orationis e. C) [3]. Традиційно під екскурсією розуміється така форма організації навчання, при якій учні сприймають і засвоюють знання шляхом виходу до місця розташування досліджуваних об'єктів (природи, історичних пам'яток) та безпосереднього ознайомлення з ними [6]. Екскурсії поступово стають органічною частиною навчального процесу. Багато вчених-дидактів (такі, як П. І. Підкасистий, І. П. Підласий, Є. Я. Голант, В. В. Голубков і багато інших) зверталися до екскурсій як однієї з форм навчальної роботи.

У зв'язку з впровадженням нових інформаційних технологій в процес освіти істотно змінився підхід до екскурсій, виникли нові види екскурсій – віртуальні, інтерактивні екскурсії. Мета навчальних екскурсій – розвиток в учнях навичок роботи з різними джерелами інформації, вміння аналізувати і передавати інформацію; вміння інтерпретувати, застосовувати інформацію на стадії рефлексії і формування культури читання в умовах сучасного інформаційного середовища. І, звичайно, вдосконалення усного мовлення учнів на країнознавчих матеріалах і поглиблене знайомство з країною перебування. Оскільки проведення навчальних екскурсій пов'язано з серйозними додатковими тимчасовими витратами, то зазвичай тема екскурсії «прив'язана» не до конкретного заняття, а до вивчення певної теми (або тем).

Навчальний характер екскурсії забезпечується лише за умови, якщо:

- а) тематика екскурсії пов'язана з тематикою аудиторних занять;
- б) екскурсія забезпечена навчальними матеріалами;
- в) є методичні вказівки до проведення екскурсії.

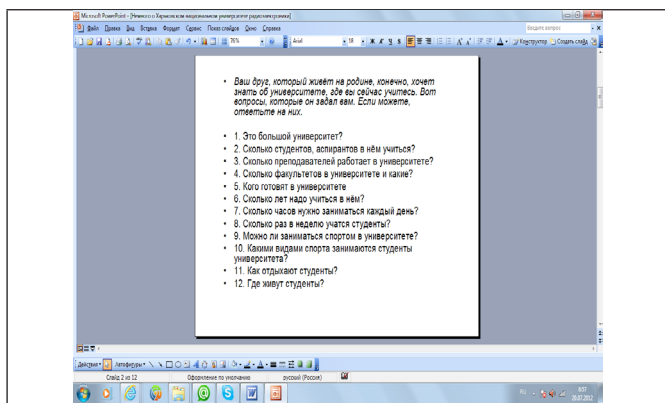
Ми пропонуємо комплекс матеріалів, який призначений для тих, хто вивчає російську мову як іноземну, і для учнів-білінгвів. Кінцевою метою роботи повинна стати екскурсія, яку учні проведуть самостійно. Слід підкреслити, що маршрут екскурсії повинен бути складений таким чином, щоб тривалість екскурсії не перевищувала півтори години. Як показує практика, екскурсії, тривалі за часом, стомлюють. Бажано також передбачити можливість 10–15 – хвилинної перерви для відпочинку через 35–40 хвилин після початку екскурсії.

Усі проведені екскурсії мають загальну структуру:

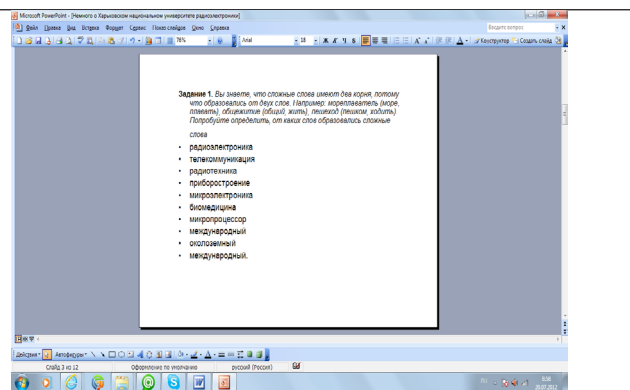
- підготовчий («передекскурсійний») етап: розробка викладачем навчальних матеріалів для екскурсії;
- організаційний момент: формулювання теми екскурсії, оголошення про час і місце зустрічі і т. д.;
- екскурсія: екскурсія проводиться екскурсиводом, який враховує рівень мовної підготовки групи;
- самостійна робота: підготовка повідомлення про той чи інший історичний пам'ятник, складання біографії відомого письменника (або розповідь про його творчість) і т.д., про які йшла мова на екскурсії. У сильних групах студентам пропонуються теми повідомлень за матеріалами екскурсії і рекомендується ознайомитися з додатковою літературою по темі екскурсії;
- підсумковий («післяекскурсійний») етап: узагальнююча бесіда, звіти учнів у вигляді різних творчих завдань (створення презентації, оформлення газети, замальовка пейзажу, організація фото-виставки).

Не рідко екскурсії проводяться, з огляду на початковий рівень володіння учнями російською мовою, після проходження певної теми, з метою закріплення і повторення пройденого матеріалу. Навчальні матеріали до екскурсій даного виду включають в себе передтекстові завдання, тексти, завдання в тестовій формі, глосарій, рекомендації до проведення екскурсії та роботу після екскурсії.

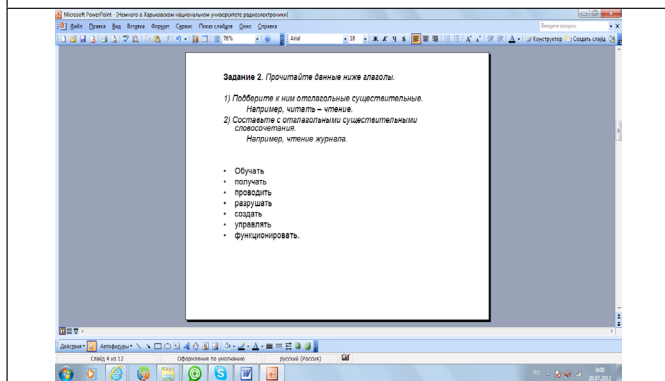
При підготовці матеріалу постає питання про системність в його відборі, організації і презентації. Передтекстові завдання, що полегшують первинне сприйняття тексту, який призначений для самостійного читання вдома з подальшою перевіркою розуміння в тестовій формі. Цей етап роботи обов'язковий для всіх учнів – і майбутніх «екскурсиводів» і майбутніх «екскурсантів», так як матеріали тексту дають основи знань з теми.



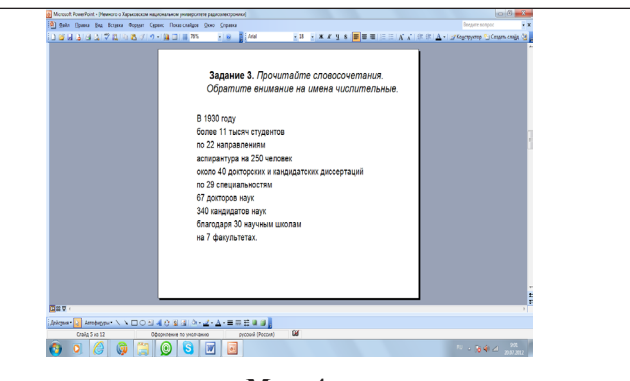
Мал. 1.



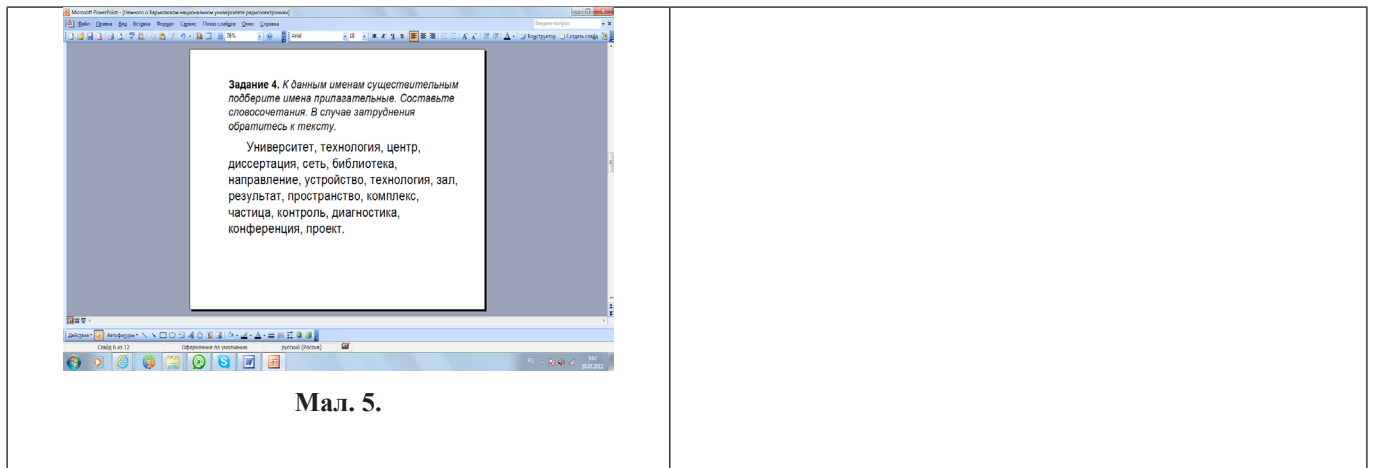
Мал. 2.



Мал. 3.



Мал. 4.

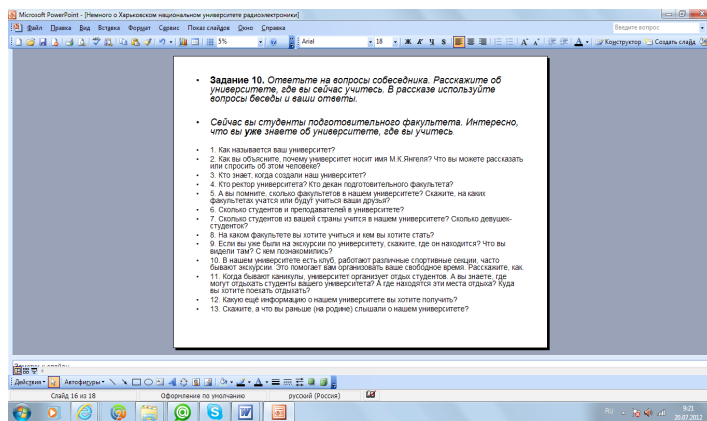


Мал. 5.

Мал. 1–5. Приклади завдань до навчальної екскурсії «Наш університет».

Далі йдуть завдання до тексту, що перевіряють адекватність сприйняття інформації. У сильних групах майбутніх екскурсантів годі й знайомити попередньо з текстами. Ця інформація внесе елемент новизни при проведенні екскурсії. Тут ми включили завдання з розвитку мовлення, які спрямовані на підготовку «екскурсоводів» до проведення екскурсії. Завдання до тексту носять характер перевірки. У них можуть бути передбачені завдання з опорою на друкований текст і образотворчу наочність. Сюди також входять завдання тренувального характеру. Правильність виконання завдання перевіряється студентами за допомогою ключів.

Потім пропонуються завдання творчого характеру, які будуються на зв'язковому монологічному тексті і спрямовані на комплексний розвиток умінь аудіювання та говоріння. Тут відповіді носять варіативний характер. Правильність виконання таких завдань контролюється або викладачем, або іншими учнями. Країнознавчих спрямованість посилює їх комунікативну і загальноосвітню значимість і створює необхідну мотивацію при роботі, забезпечує належний емоційний настрій протягом усього заняття.



Мал. 6. Приклад творчих завдань.

Крім екскурсій нами пропонуються інші форми організації позааудиторної роботи: зустріч з відомими діячами науки університету; участь в роботі гуртків, виступи в рамках студентських конференцій та ін.

Перерахуємо, які ситуація спілкування (завдання) можливо використовувати:

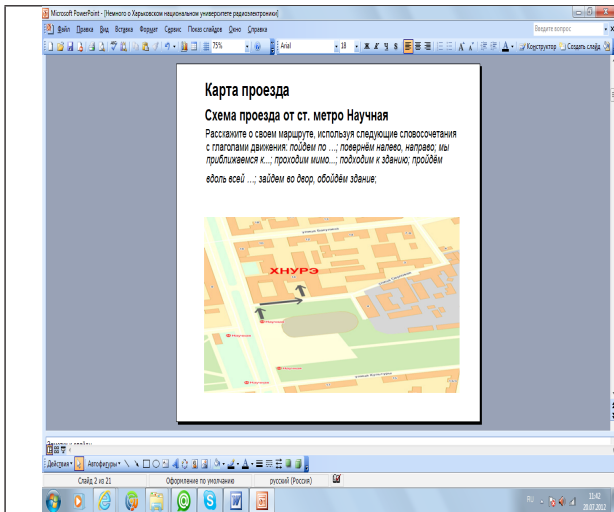
1. Ви вчитеся в університеті. Хочете побачити якомога більше. познайомтеся з тематичним планом екскурсій, виберіть найцікавіші для вас екскурсії.
2. Ви – керівник групи. Ваша група вже познайомилася з університетом. Щоб скласти екскурсійну програму для групи, вам необхідно з'ясувати бажання кожного члена групи.
3. Ви – керівник групи. Повідомте викладачеві запропоновану групою програму.
4. Проводиться конкурс на кращу екскурсійну програму. Учасникам рекомендується обґрунтувати свої пропозиції.
5. Ваш друг (група товаришів) збирається вступити до університету, де ви навчаєтесь. Що ви порадите йому відвідати, де побувати в цьому, що подивитися?

6. Вам повідомляють про майбутню екскурсії. Ви давно і з цікавістю чекали її. Питаєте про все, що пов'язано з майбутньою екскурсією.

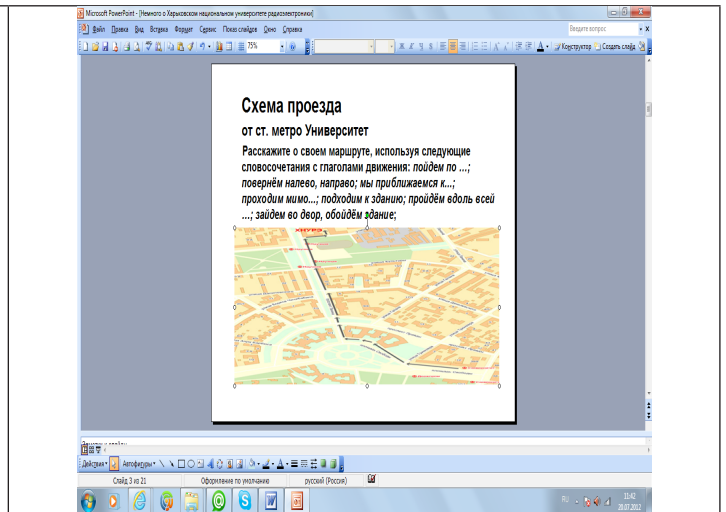
7. Використовуються такі завдання як: розгляньте схему проїзду до університету. Розкажіть про свій маршрут, використовуючи такі словосполучення з дієсловами руху: *підемо по ... ; повернемо ліворуч, праворуч; ми наближаємося до ... ; проходячи повз ... ; підходимо до ... ; пройдемо уздовж всієї ... ; зайдіть у ... , обійдемо ... ;*

8. Сьогодні в місті проїздом ваш друг. Ви показуєте другу університет. Допитливий, він задає вам питання.

9. Журналіст з вашої країни попросив вас дати невелику, але найважливішу, на вашу думку, інформацію про університет, де ви навчаєтесь. Ви приготували це завдання, але спочатку познайомили з цією інформацією вашого викладача. Що ви розповісте йому?



Мал. 7.



Мал. 8.

Мал. 7, 8. Приклад зорового ряду для складання тексту майбутньої екскурсії.

Далі йдуть завдання: познайомтеся з зоровим рядом, що представляє університет. Зробіть розгорнуті докладні підписи до фотографій, використовуючи матеріали навчальних текстів; розбийте текст на частини. Нехай кожен член групи стане екскурсоводом. Підготуйте розповідь про «свій об'єкт», використовуючи матеріали навчальних і додаткових текстів, а також зоровий ряд; складіть текст для вашої майбутньої екскурсії використовуйте слова та мовні моделі: *ми з вами знаходимося, (наближаємося, підходимо); тут розташований; пройдемо далі, ви бачите ...* . При введенні в текст екскурсії додаткових матеріалів використовуйте наступні вирази: *уявимо на хвилину ...; пофантазуємо, та ми побачимо ...; давайте уявим себе ...; перенесемося на годину в минуле ...; уявим собі ...; зазирнемо у минуле (майбутнє) ...* . Таким чином, увагу учнів зафіксовано на лексико-граматичному матеріалі, який забезпечує адекватне сприйняття майбутньої екскурсії.

Слід особливо відзначити перетворення екскурсійної лекції з природного комунікативного акту в навчальний або контролюючий акт (усвідомлюваний учнями завдяки спеціальній установці), з'єднаний з отриманням певної інформації, акт, в якому навчальний і природне спілкування мають розмиті межі. Це логічне і послідовно організоване повідомлення, в якому спостерігаються риси монологу – організованість системи мовних засобів, велика зв'язаність, попереднє продумування, планування висловлювання, тривалість впливу на слухача, односторонній характер висловлювання. Метою екскурсовода є не тільки повідомлення нових знань, але й навіювання, вплив, пряма спрямованість мови на слухачів. Звідси поява рис усної розмовної мови, діалогічного мовлення, форм прямої мови. Обговорення результатів екскурсії має форму полілогу, що вимагає вміння вести діалог – перезапит, розпитування, унісон, заперечення, уточнення.

Доречні такі види завдань:

– проведіть в своїй групі екскурсію «Наш університет» з «колективним екскурсоводом»: про кожний новий об'єкт розповідає студент, який підготував цю частину екскурсії. «Екскурсанти» задають питання;

– обговоріть екскурсію з вашими «екскурсантами», вислухайте їх думки, зауваження, пропозиції. Внесіть в текст своєї екскурсії зміни відповідно до висловленими побажаннями;

– проведіть екскурсію для іншої групи, для нових студентів.

Практика показала, що участь в екскурсійній програмі удосконалює усне мовлення іноземних студентів на країнознавчих матеріалі і поглиблює знайомство з країною перебування. Слід зазначити, що використання запропонованих матеріалів до навчальних екскурсій дає позитивний ефект в навчанні російської мови як іноземної при системному застосуванні. Нам здається, що даний спосіб організації навчальних екскурсій потребує подальших методичних розробок, особливо орієнтованих на використання новітніх інформаційних технологій, тобто створення комплексу навчальних програм, які готують до сприйняття даної теми екскурсії, які враховують і рівень володіння мовою, і, можливо, рідну мову учнів і т. д.

Список використаних джерел

1. Бурвикова Н. Д. Типология текстов для аудиторной и внеаудиторной работы. – М.: Наука. – 1988. – 116 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании РКИ. Методическое руководство. – М.: Русский язык. – 2003. – 268 с.
3. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь: ок. 50000 слов. – М.: Русский язык. – 1986. – 840 с.
4. Клобукова Л. П. Коммуникация как специфический вид деятельности в теории и практике преподавания русского языка / Л. П. Клобукова // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 4. – С. 14–18.
5. Колосницына Г. В. Пути оптимального построения и оформления учебного аудиотекста. / Г. В. Колосницына. – М.: Изд-во МГУ. –1980. – 95 с.
6. Харламов И. Ф. Педагогика. – М.: Гардарики. –1999. – 520 с.

УДК: 811.161.1'243:378.147

Л. А. Кулішенко, Л. М. Яременко, Є. О. Голованенко
(м. Суми, Україна)

СТОРИТЕЛІНГ І СОЦІОКУЛЬТУРНА ГРАМОТНІСТЬ ІНОКОМУНІКАНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена проблемі адаптації інокомунікантів до нового мовленнєвого середовища. Робиться спроба аналізу сторітелінгу – інноваційного засобу викладання, як естетично-креативного каналу презентації краєзнавчого матеріалу у площині формування соціокультурної грамотності іноземних студентів, що є підґрунтям для прагматичного вивчення української мови як іноземної. Досліджуються можливості краєзнавчого контенту навчальних історій для введення іноземців у культурно-мистецьке життя міста та області, де вони здобуватимуть фахову освіту, що сприятиме не тільки адаптації, а й їх самореалізації на тлі продуктивної міжкультурної комунікації.

Ключові слова: сторітелінг, соціокультурна грамотність, краєзнавчий контент, тизер, герої повчальних історій, драматургія успішних історій, європейськість.

The article is devoted to the problem of adaptation of foreign students to the new speech environment. An attempt is made to analyze storytelling – an innovative teaching tool, as an aesthetically-creative channel of the presentation of ethnographic material in the plane of formation of socio-cultural literacy of foreign students, which is the basis for pragmatic study of the Ukrainian language as a foreign language. The article studies the possibilities of the regional content of educational stories for the introduction of foreigners into the cultural and artistic life of the city and region, where they will be receiving professional education, which will promote not only adaptation, but also their self-realization against the background of productive intercultural communication.

Key words: storytelling, sociocultural literacy, ethnographic content, teaser, character of a successful story, drama of the story, Europeaness.

Стаття посвящена проблемі адаптації інокомунікантів к новій речевій середі. Діється спроба аналізу сторітелінга – інноваційного засобу преподавання, як естетически-креативного каналу презентації краєведческого матеріалу в площині формування соціокультурної грамотності іноземних студентів, що являється основою для прагматического изучения українського мови як іноземного. Исследуются возможности краєведческого контента учебных историй для ввода іноземців в культурно-художественную жизнь города и области, где они будут получать специальное образование, что будет способствовать не только адаптации, но и их самореализации на фоне продуктивной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: сторітелінг, соціокультурна грамотність, краєведческий контент, тизер, герої поучительных историй, драматургія успешных историй, європейскість.

Сучасна молода людина в інформаційному суспільстві, що прагне реалізуватися професійно, може досягнути кілька мов, але вибирає мову фахової освіти, орієнтуючись на ефективно толерантне мовленнєве спілкування. Тому в останнє десятиліття науковці та методисти активно розробляють лінгвокраїнознавчий і лінгвокраєзнавчий аспекти у викладанні української мови як іноземної, шукають ефективні форми організації *соціокультурної грамотності інокомунікантів* (за О. Криницькою) в площині історії, культури, традицій українського народу. Привертають увагу добутки таких науковців, як І. Ключковська, Г. Швець, С. Дерба, О. Колтунов, О. Сікорська, Н. Лісова, Л. Тищенко, О. Криницька та ін.

Проблема адаптації інокомунікантів до нового мовленнєвого середовища, їх соціокультурна обізнаність є на часі – про це свідчать конференції та науково-методичні семінари учасників цього процесу, зокрема у Варшаві 2017 р., регіональної – «Якісна мовна освіта у сучасному глобалізованому світі: тенденції, виклики, перспективи» (Суми, 2017) [6]; «Використання моделі змішаного навчання при викладанні іноземних мов» (КНТЕУ, 21.03.18) тощо. Принагідно слід зазначити, що країнознавчі студії останніх років завершилися виданням різного спрямування книг і методичних розробок у цій галузі, зокрема «Мій Львів» (Л. Антонів, О. Туркевич, 2013), «Мандрівка Україною» (І. Ключковської, 2012) та ін.; методичні матеріали з лінгвокраїнознавства та краєзнавства (В. Завгородній та ін., – Суми, 2018) [7] тощо.

Цілеспрямоване формування соціокультурної грамотності інокомунікантів вимагає застосування інтерактивних методик, нових форм занять, як приклад: «віртуальні» мандрівки містом, музеями чи квестів і т. ін. Науковець О. Криницька, що представила методику заняття-екскурсії, виокремлює як перевагу *динамічність* викладу краєзнавчого матеріалу а також «високий рівень засвоєння студентами-іноземцями нових знань – як у предметно-понятійному, так і в лексико-граматичному плані» [3, с. 2]. Принагідно наголошуємо, що нові форми занять, на нашу думку, постійно варіюються, поєднуються зокрема з цифровими, виконуючи додаткові методичні функції в підготовці іноземного студента до навчання у вищій школі.

Сторітелінгу – сучасному інноваційному засобу викладання – в останнє десятиліття XXI ст. присвячено ряд досліджень вітчизняних науковців, зокрема О. В. Караманова та М. С. Василишиної, В. В. Кравченко, К. О. Симоненко, Е. В. Ерднієвої, Н. Гущиної, В. В. Калініченко та ін. Представлений також ряд методичних розробок уроків учителів іноземної та рідної мов, основ здоров'я початкової та середньої ланки, де застосовується сторітелінг. Слід також зазначити, що два останні роки (2018–2019) досвід застосування цієї інтерактивної форми викладання навчального матеріалу, або *неформального* навчання в середній школі, активно обговорюється фаховою спільнотою на сторінках педагогічних видань, зокрема «Всесвітня література в сучасній школі» (І. Горобченко. – № 5, 2018), «Основи здоров'я» (М. Веденіна. – № 9, 2018), «Завуч» (О. Лавренко. – № 11(629), 2018) [4] тощо. Отже, є актуальним. При обговоренні цієї освітньої технології культивуються думки: «Якісний контент, пряма мова автора, презентабельне візуальне оформлення – дадуть захопливий та вичерпний матеріал ...»; друга – необхідна продумана драматургія story – «Опишіть все жваво і реалістично, немов усе відбувається у вас на очах» [4, с. 41].

Виокремлюється й новітня тенденція неформального викладання мови, зокрема як іноземної, – *цифровий сторітелінг* чи «цифрова» історія (Г. Гич), створена з використанням програми ZooBurst: будь-яку сторінку історії(тексту) можна подати під будь-яким кутом у 3D-просторі чи як комікс(-и) (через сервіси Pixton, Chogger, ToonDoo) [1]. Тут, визначена раніше *динамічність* викладу поєднується зі «сюрпризним моментом» (І. Левик, О. Полєвікова) [7, с. 177]: яскравою креативною кар-

тинкою, що наближає героя розповіді (персонажа) до слухачів. На нашу думку, така «оживлена» «цифрова» історія буде більш зрозуміла і для інокомунікантів – активних користувачів інтернету, розширить їх емоційно-чуттєве сприйняття й асоціативний ряд. Дослідниця Ю. Маковецька-Гудзь розглядає деякі можливості сторітелінгу у викладанні курсу «Риторики» у вищій школі, формуванні комунікативних компетентностей майбутніх фахівців [2].

Мета нашої наукової розвідки – проаналізувати цей інтерактивний засіб формування соціокультурної грамотності інокомунікантів як *естетично-креативний канал* презентації краєзнавчого матеріалу – постатей, традицій і надбань Сумського краю, введення іноземців у культурно-мистецьке життя міста та області, що сприятиме не тільки адаптації, а й діалогу національних культур (Н. Фийса). Недостатня розробленість методики сторітелінгу у викладанні української/російської мови як іноземної у вищій школі зумовлює **актуальність** нашого дослідження. **Предметом** дослідження є краєзнавчий контент «*успішних історій*» – зміст, ідеї, герої, візуалізація, драматургія, слова – «гачки», окремі деталі.

Актуальності обраній темі, насиченості краєзнавчого контенту, додає й ряд ювілейних дат визначних краян 2019 року – 200-річчя від дня народження письменника, критика і фольклориста П. Куліша (с. Вороніж Шосткинського р-ну), цукрозаводчика й мецената Н. Терещенка (м. Глухів), 130-річчя з дня народження автора усмішок, класика сатиричної прози О. Вишні (с. Грунь Охтирського р-ну); 125-а річниця від дня народження письменника, кінодраматурга О. Довженка; художника й теоретика мистецтва К. Малевича, живописця М. Мурашка (м. Глухів), актора Антоновича-Будька (м. Білопілья), футболіста та головного тренера національної збірної з футболу Михайла Фоменка (с. Мала Рибиця Краснопільського р-ну) та ін., котрі можуть стати особистостями-героями цих історій – розважальних і повчальних (з будь-якої сфери суспільного життя), що запам'ятовуються.

Освітня технологія сторітелінгу бере початок від успішної бізнесової ідеї американця Д. Армстронга (2006 р. була визнана як найкраща бізнес-ідея), що починалась із тизеру, (з англ. *teaser* як іменник – «задира», «головоломка», «загадка»; як дієслово – «заманювати», «приваблювати», «дражнити») т.зв. *тизерної* реклами, – мобільної, швидкої (від 15 до 60 секунд), – рекламного оголошення з яскравим привабливим малюнком, що анонсує якийсь продукт, подію, іншими словами вносить інтригу, загадку. На нашу думку, такими тизерами (експозицією) історій для іноземців про яскраві особистості краю можуть виступати крилаті вислови – життєве кредо героя *story*. Напри-



клад, гасло «*Прагнути до громадських користей*» на родовому гербі підприємця та мецената Ніколи Терещенка, або «*Працею возвеличуюсь*» («*Трудом возвышаюсь*») – на гербі сумських цукрозаводчиків та благодійників Івана та Петра Харитоненків чи перефразований біблійний вислів – «*Кому много дано, с того много и спросится*». внесе інтригу в подальшу розповідь і рядок із заповіту І. Г. Харитоненка: «*Любіть Суми так, як я любив*». Не менш емоційним і непередбачуваним є тизер-задира, який презентує постать гумориста

О. Вишні, пристрасного мисливця, що ходив на полювання з девізом: «*Хай живуть зайці!*».

Слід підкреслити, що герої повчальних *культурних, соціальних* (види сторітелінгу) історій настільки самодостатні й запам'яталися сучасникам у різних іпостасях, що фатичне (спрямоване на розуміння адресата – Ф. Бацевич, 2004) мовлення сторітелера може викликати у слухачів спектр емоцій – подив, радість, задоволення, захоплення, сміх, інколи сумнів, деяке розчарування. Так, гуморист О. Вишня з його хрестоматійною «*зарядженою зеніткою*» може бути представлений поетично, відповідно до пори року (весни), віршованими рядками поета-земляка Олекси Ющенка (с. Хоружівки Недригайлівського р-ну Сумської обл.), розмежованих у часі, – «*Хай розвиваються сади/ Пінкі та моложаві, пишні.../ Хай квітне цвіт землі завжди/ І цвіт рясного сміху Вишні*» (1962) та «*... До клубу Вишня йде, / він – син села. / ... Вишневу у руці тримає вітку, / Вклонився людям... / Почина «Зенітку!»*» (1989).

Контекст майбутньої історії може закласти також і питання-загадка – «*Піонер благодійництва – хто це?*» та відповідь на неї, щоб утримати увагу та зацікавленість слухачів, – «*Дідусь Нікола!*» (так кияни сто років поспіль називали 83-літнього Ніколу Терещенка, почесного опікуна більше десяти навчальних закладів м. Києва кінця XIX – поч. XX ст.). Тут і слова-гачки (унікальні слова) [4, с. 40] – «*піонер*», «*благодійництво*», «*Нікола*», котрі може застосувати сторітелер (оповідач), щоб увиразнити свою історію.

Краєзнавчий матеріал створює широкий різноманітний контент – цікавий і корисний слухачам – інокомунікантам, здатний виконати всі основні функції сторітелінгу: *мотиваційну, об'єднувальну, комунікативну, утилітарну, впливу*.

Так, студентам-іноземцям, які будуть здобувати медичну освіту в Україні (зокрема у м. Суми) й опанувати корпоративну субкультуру та етикет фахової комунікації, важливо *вчасно* (Ю. Маковецька-Гудзь) подати цикл повчальних історій з медичної практики регіону. Як приклад, з експозицією – *«Медичний фах – це привід вижити!»* Фах фельдшера під час війни й лихоліття дав Остапові Вишні й Борису Антоненку-Давидовичу, знаним більше як письменники-представники Розстріляного Відродження, уродженці Сумського краю, не тільки життєвий досвід для написання художніх творів, а й «подарував» (в прямому значенні слова – *автор*) саме життя в умовах крайньої Півночі й у степах Казахстану (під час заслання).

Новим ракурсом медичної тематики аналізованого контенту, тепер уже *сімейної story*, – *«Що залишаємо країнам у спадок?!»* або *«Пам'ятки щирої любові й прихильності»*, *«Діяльна пам'ять і любов»*. Розповідь про чинні медичні заклади, чия історія мала початок ще у ХІХ ст. і стала виявом любові. Це лікарня святої Єфросинії (1879) в місті Глухові, побудована меценатом і цукрозаводчиком М. А. Терещенком у пам'ять матері Єфросинії Григорівни та дитяча лікарня святої Зінаїди (1896) у м. Суми (*перший спеціальний дитячий лікарняний заклад з найкращим обладнанням у Російській імперії*), зведена коштом П. І. Харитоненка, відомого промисловця й благодійника, на честь своєї доньки, яка померла дитиною від дифтерії.

Драматургія розповіді повинна викликати у слухачів не тільки ширі емоції: розуміння, захоплення й упевненості, – а й наочно показати, як треба ставитися до професії, реалізовувати свій потенціал, виховувати у собі якості лідера. І тут краєзнавчий контент дає широкі можливості. Наприклад: 1) підприємець та його справа повинні служити громаді, людям – *«... прагнути до громадських користей»* (за Н. Терещенком); 2) в основі професіоналізму – відповідальне ставлення до будь-якого прояву своєї діяльності – *нічого не можна робити гірше, ніж це може бути зроблено*; 3) упродовж життя працювати на майбутнє – сенс *діяльної* любові до своєї сім'ї, людей, малої батьківщини (побудовані власним коштом лікарні, притулки, церкви, залізничне сполучення, ландшафтні парки тощо). Отже, висновок (основна ідея розповіді) – справжній любов і патріотизм людини, що реалізувала себе, вимірюються *глибиною власної кишені*. Так, ключове слово *«глибиною»*: у статуті лікарні святої Єфросинії, що відзначає 2019 р. своє 140-річчя, було зазначено, що на утримання лікарняного закладу для працівників і чорноробів буде перераховуватися щорічно 2% від усіх прибутків родини Терещенків (так 1901 року капітал лікарні складав 216000 крб.). У заповіті засновника династії Харитоненків читаємо: *«... влаштувати в м. Суми дитячу лікарню на двадцять ліжок з усіма зручностями і забезпечити капіталом у 30 тисяч рублів, вносячи такі в Сумську міську Думу»*. Таким є справжній патріотизм у дії.

«Нічого не можна робити гірше...» – за цим принципом Нікола Артем'євич Терещенко жив і працював: будуючи нову лікарню за проектом архітектора В. Ніколаєва вже у Києві, він встановлює найкращу на той час у технічному плані систему парового опалення та вентиляції, парову пральню нового покоління вітчизняного виробництва (завод Гретера й Криванека, нині ВАТ «Науково-виробниче підприємство Білшовик»). Усі 4-и відділення: терапевтичне, хірургічне, легеневе та інфекційне, – мали комплекс необхідного обладнання. 100 стаціонарних хворих безкоштовного медичного закладу обслуговував кваліфікований персонал, у тому числі й доктори медицини. Отже, висновок (обов'язковий елемент структури *story*) – професіоналізм у всьому, ім'я підприємця є знаком якості.

Аналізований краєзнавчий контент містить матеріал, що відповідає сучасним викликам у підготовці фахівців вищої ланки. Тизером (експозицією) повчальної історії можуть стати прецедентні вислови: *«Український – значить європейський!»* чи *«Українські освітні підходи до бізнесу в європейському вимірі: історія у 125 років!»* Головним героєм успішної історії залишається Нікола Терещенко, до якого вже виникла не тільки симпатія слухачів, а й певною мірою емпатія (*пов'язана зі співпереживанням, вчуванням учасників комунікації в почуття, емоції, свідомість іншої людини*. – Ф. Бацевич, 2004), що закладає сприятливу основу подальшого спілкування, а *«... його досвід буде автоматично присвоєно аудиторією»* [4, с. 41]. Отже, закладається повага до країни перебування, бажання здобувати освіту саме тут.

У цьому контексті *«європейський»* не географічно (центр Європи), а стратегічно – у світобаченні, вимірах. Українська *європейськість* має сталі традиції, в тому числі й освітні. Тут і участь

мецената у будівництві політехнічного інституту в м. Києві (1898–1901), його визначальна роль у заснуванні Товариства поширення комерційної освіти (30.06.1896) зі стартовим капіталом у майже 330 тис. рублів. Європейський рівень майбутнього підприємництва мали забезпечити створені Товариством чоловіча торгова школа, торгові класи для дорослих і перша в Російській імперії жіноча торгова школа ім. П. Г. Терещенко (1899). Гендерні обмеження в професійній освіті успішний підприємець розв'язав по-європейськи. Принагідно зазначаємо, що у підготовчий клас приймалися діти всіх станів і віросповідання не молодші за 11 років. Діти з незаможних родин вчилися безкоштовно. У такий спосіб готувалося нове покоління ділової та комерційної еліти України початку ХХ ст. [2, с. 18].

На продовження теми *української європейськості* в площині краєзнавства слід звернутися до статі гумориста Остапа Вишні. В українській ментальності «гумор», «смiх» вважались і вважаються до сьогодні синонімом свободи, вільної думки, нескореності, – отже, природної європейськості. О. Вишня мав цю внутрішню свободу, в його душі завжди жив *«сонячний гострий добрий гумор»* (Ю. Лавріненко «Розстріляне відродження»: антологія. – Мюнхен, 1959). З цим гумором мають познайомитися й іноземні студенти: спочатку відчутти «музику» широго українського сміху, пізніше його суть. А експозицією повчальних історій з життя краянину-гумориста можуть стати слова: *«Письменник-гуморист унікальної популярності», «Гуморист з мільйонними тиражами», «Долаємо свою неписьменність, щоб читати Вишню!», «Простак, що поборов мудреців і королів», «Мистецтво мініатюри: усмішка»* тощо.

Слід зазначити, що з кожної такої історії можна зробити кілька висновків, по-різному розставити акценти, спрямувати хід думок іноземних студентів, але важливо донести ідею, що головним джерелом гумору Павла Губенка є любов до життя, свідомо любов до людини; сміх, що долає людське горе – *«... щоб народ мій у своїм титанічному труді, у своїх печалях, горестях, роздумах, ваганнях, щоб народ усміхнувся!..»* (із щоденника гумориста). Сміх дарує радість, людина стає сильнішою за обставини життя. У такий спосіб сторітелер розв'язує дидактичну задачу – формувати у слухачів позитивні суспільно корисні переконання, налаштовувати на толерантне ставлення до учасників комунікації.

Підсумовуючи, слід зазначити, що соціокультурна обізнаність сприяє швидкій адаптації інокомунікантів до нового мовленнєвого середовища, є підґрунтям для *прагматичного* вивчення української мови як іноземної. Сторітелінг, технологія неформального навчання, є каналом естетично-креативної презентації краєзнавчого матеріалу. Проведений тематичний аналіз цього контенту навчальних історій дозволяє стверджувати, що останні не тільки сприяють введенню іноземних студентів у культурно-мистецьке життя Сумського регіону, де вони здобуватимуть фахову освіту, а й сприятимуть їх бажанню до самореалізації в обраній професії. Асоціюючи себе з героями повчальних історій (зокрема з успішними підприємцями, меценатами в різних галузях), інокомуніканти усвідомлюють, щоб досягти впливу й успіху в професійній комунікації, треба постійно вчитися, формуючи свій творчий стиль у бізнесі.

Сторітелінг з його визначеною цілісною структурою, тизерами і обов'язковою презентабельністю, динамічністю [3], сюрпризним моментом [7], візуальним оформленням, продуманою драматургією – створює емоційно-асоціативний образ успішної людини європейського зразка – привабливий для іноземного студента, спонукає останнього дізнатися більше: не тільки через питання до сторітелера, а й до екскурсії в музей, галерею, бібліотеку міста. А значить готує до навчання у ВНЗ, продуктивної міжкультурної комунікації (діалогу культур).

Крім сторітелінгу, ефективною формою презентації краєзнавчого матеріалу є урок-конференція, урок-презентація, створення буктрейлерів (реклами книги з історії міста), відеоісторій, віртуальних квестів пам'ятними місцями міста, в якому навчаються студенти. Розробка методик для їх проведення у контексті вивчення української мови як іноземної є перспективними для подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Гич Г. М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетенції учнів ЗНЗ / Г. М. Гич. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/Nauk_visnik-4-51.pub_.pdf
2. Ковалинский В. Никола Терещенко. Богатство и милосердие / В. Ковалинский // Киевские новости. – 1993. – №4. – С. 18.
3. Криницька О. Методика вивчення краєзнавчого матеріалу на заняттях з української мови як

- іноземної / О. Криницька. – Нова педагогічна думка. – 2016. – № 2(86). – С. 47–52.
4. Лавренко О. Сторітелінг: створюємо навчальні історії разом. Педагогічна майстерня / О. Лавренко // Завуч. – 2018. – № 11(629), червень. – С. 35–41. – Всеукраїнська газета для заступників директорів навчальних закладів.
 5. Маковецька-Гудзь Ю. А. Сторітеллінг у педагогічній практиці викладача / Ю. А. Маковецька-Гудзь. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://конференция.com.ua/files/scientific_conference_63/63-32.pdf
 6. Матеріали науково-практичної конференції: Якісна мовна освіта у сучасному глобалізованому світі: тенденції, виклики, перспективи (Суми, 2017). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://qle.sumdu.edu.ua/images/sampled/infomation/materials_17.pdf
 7. Методичні вказівки до аспекту «Лінгвокраїнознавство» / уклад.: Завгородній В. А., Казанджисва М. С., Коньок О. П., Роденко А. В., Тубол Н. О. – Суми: Сумський державний університет, 2018. – 102 с.
 8. Психолого-педагогічний пошук: зб. наукових праць студентів, аспірантів та молодих науковців за матеріалами інтернет-конференції «Актуальні проблеми дошкільної освіти: перспективи, інновації, розвиток» [випуск 4(І)] / за ред. О. І. Курка. – Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, 2018. – 246 с.

УДК 81.-13.378

Н. Г. Мойсєнко, Л. В. Сізова
(м. Одеса, Україна)

СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ НАВИЧОК ПИСЬМОВОГО МОВЛЕННЯ ТА ЧИТАННЯ ОРИГІНАЛЬНОГО ТЕКСТУ У КУРСІ ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ РОСІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ ІНОЗЕМЦЯМИ

Дана стаття має своєю метою висвітлити основні підходи до вдосконалення методичних стратегій та прийомів викладання ділової російської та української мов іноземним студентам в умовах наявності невеликої кількості аудиторних годин (40). Акцент робиться на такі складові комунікативної компетенції як уміння читати, аналізувати автентичні тексти, складати письмові повідомлення та документи. У статті підкреслюється можливість виходу через читання і письмо на усну комунікацію, наводиться алгоритм роботи викладача у цьому напрямку.

Ключові слова: глобалізація, інтеграція, читання, письмове мовлення, компетенція.

This article deals with the main methodical strategies used in the course of teaching foreign students Business Ukrainian and Russian. The specificity of the process is explained by time constraints (40 classroom hours). Emphasis is made on such constituents of the communicative competence as skills of reading and analysis of the original texts, writing, preparing of the business documents and working with them. The article also suggests the methodical algorithm of using reading and writing for developing oral communication skills.

Key words: globalization, integration, reading, written speech, competence.

Данная статья имеет своей целью осветить основные подходы к совершенствованию методических стратегий и приемов преподавания делового русского и украинского языков иностранным студентам в условиях наличия небольшого количества аудиторных часов (40). Акцент делается на такие составляющие коммуникативной компетенции как умение читать, анализировать автентичные тексты, составлять письменные сообщения и документы. В статье подчеркивается возможность выхода через чтение и письмо на устную коммуникацию, приводится алгоритм работы преподавателя в этом направлении.

Ключевые слова: глобализация, интеграция, чтение, письменная речь, компетенция.

Процес глобалізації, що охопив на сучасному етапі всю світову спільноту, призвів до формування нових пріоритетів у сферах політики, економіки, культури та освіти. Система освіти України при-

стосується до нових потреб тих, хто навчається, приймаючи до уваги всі зміни, що відбуваються у культурному та інформаційному просторах. Великого значення набуває на сучасному етапі мовна освіта, особливо мовна освіта іноземців, бо, саме завдяки мові, можна отримати вищу освіту в Україні за обраним фахом, а у подальшому опиратись на вивчені мови у своїй роботі. Сьогодні педагогічна наука розробляє таку концепцію мовної освіти, яка б охоплювала всі аксіологічні, професійні та комунікативні потреби студентів.

У курсі викладання російської та української мов іноземним студентам гуманітарних спеціальностей відведено місце для такого тематичного блоку як «Ділова мова». Треба зазначити, що ця тематика викликає зацікавленість у зазначеного контингенту студентів. Завданням даного мовного курсу є вдосконалення комунікативної компетенції майбутніх спеціалістів, а саме розвиток навичок усного та письмового спілкування у сфері ділової комунікації. Однією із засад формування комунікативної компетенції є спроможність сприймати інформацію на іноземній мові, аналізувати її та включати у процес комунікації. У даному аспекті треба підкреслити, що зазначене стає можливим як у ході усного, так і письмового спілкування. Не останнє значення у цьому процесі має ступінь сформованості навичок читання.

Щодо ролі читання у діловій комунікації, то вона потребує вміння працювати з літературою за фахом, з джерелами інформації з економіки, політики, соціології, здобувати необхідну інформацію з іноземних газет та журналів, володіти навичками аудіювання, вільного усного та письмового спілкування. Таким чином, об'єктивно постає питання про необхідність внесення змін у програми з вивчення іноземних мов в ВНЗ, вони спрямовуються на прагматичні потреби майбутніх фахівців, стають більш професійно орієнтованими. Сьогодні вони базуються на компетентнісному підході, який передбачає розвиток таких компетенцій, як лінгвістична, мовленнєва, соціально-політична, інформаційна, соціокультурна, загальноосвітня [2, с. 32].

Однією з найсуттєвіших умов формування зазначених вище компетенцій є читання. Саме графічно зафіксований текст в умовах немовного середовища стає для людини найбільш доступним засобом знайомства з лінгвістичними та екстралінгвістичними реаліями іншомовного суспільства. Процес навчання читанню автентичних текстів неодноразово розглядався в педагогічній науці та в методиці викладання іноземних мов [1 – 7]: висвітлювався психологічний аспект цього процесу [3, с. 12-17 ; 4, с. 105], окреслювались шляхи його удосконалення та оптимізації [1, с. 28 ; 2, с. 23-24]. Метою нашого дослідження є визначення найбільш ефективних та відповідних конкретній меті навчання методів формування навичок читання оригінального тексту із сфери ділової комунікації на заняттях з російської та української мов як іноземних у ВНЗ України. У пропонованій статті наводяться висновки стосовно навчального типу читання.

Щодо навичок читання неадаптованого тексту, то вони є предметом уваги викладачів з перших занять з іноземної мови. Визначення самого поняття *читання* дає змогу окреслити шляхи вирішення проблеми розвитку умінь, необхідних для виконання цього процесу. Під читанням ми розуміємо процес рецепції графічно зафіксованого тексту, результатом якої є створення смислів, обумовлених лінгвістичною та екстралінгвістичною компетенціями особистості. Для того, щоб процес читання був результативним, читач повинен адекватно інтерпретувати смисли, закодовані в тексті автором, для цього повинні збігатися їх лінгвістична та екстралінгвістична компетенції, що виявляються у зазначеному відрізку мовлення. Проблема полягає в тому, щоб довести лінгвістичні та екстралінгвістичні компетенції читача до такого рівня, щоб він зрозумів задум автора тексту.

Аналіз спеціальної літератури та експериментальні дослідження дають змогу дійти таких висновків щодо шляхів вирішення зазначеної вище проблеми:

1. Варіативність граматичних конструкцій, лексичних одиниць є лімітованою у вузькоспеціальному тексті. Це дає змогу поступово звести зону незнань студента у сфері лінгвістичних та екстралінгвістичних реалій ділового спілкування до мінімуму.

2. В умовах дуже обмеженої кількості аудиторних годин, відведених на вивчення ділової української та російської мови у ВНЗ (до 40 годин), існує можливість оптимізувати та інтенсифікувати процес навчання читання оригінального тексту. Час на засвоєння тексту в 5000 знаків скорочувався вдвічі за рахунок таких прийомів:

а) *складання передтекстового поабзацного коментаря*. Виходячи з положення про те, що навчальне читання потребує максимально повного та точного розуміння інформації, що міститься в тексті, а також її критичного переосмислення, уявляється необхідним навести повний граматичний

опис тексту, лінгвокраєзнавчі пояснення, пояснення економічних понять, переклад складних для розуміння словосполучень, фразеологічних єдностей, термінів, щоб максимально полегшити роботу студентів. Усі зазначені пояснення доцільно розташовувати в тексті перед кожним наступним абзацем у вигляді передтекстового поабзацного коментаря;

б) використання післятекстових вправ для активізації розуміння нового матеріалу. Найбільш ефективними післятекстовими вправами, що сприяють активізації знань лексики, виявились такі: пошук відповідних еквівалентів у рідній та іноземній мовах, переклад речень з активною лексикою з іноземної мови на рідну і навпаки, підбір правильного перекладу (визначення) певного терміна, використання активного словника у власних повідомленнях за тематикою тексту. Наступні вправи здаються найбільш ефективними для засвоєння граматичних конструкцій: знайдіть у тексті речення, що мають зазначене граматичне явище, перекладіть їх на рідну мову. Складіть свої власні речення із зазначеною граматичною конструкцією. Допоміжні вправи та вправи на розкриття дужок. У нашому випадку замість рідної мови використовується мова-посередник – англійська ;

в) серед виконаних вправ на пошук необхідної інформації найбільш продуктивними виявились такі: випишіть з тексту слова та словосполучення, що відповідають ключовим поняттям тексту, складіть план тексту; поставте якомога більше запитань до тексту, сукупність відповідей які будуть представляти собою короткий переказ тексту, знайдіть серед своїх питань такі, що є найважливішими для розкриття проблематики тексту;

г) робота з навчального типу читання оригінального тексту завершується складанням доповіді за тематикою тексту з використанням активної лексики та граматики.

Таким чином, навчальне читання оригінального тексту ділового спрямування на заняттях з ділової української та російської мов як іноземних у ВНЗ є однією із складових комунікативної компетенції майбутнього фахівця і водночас однією з найсуттєвіших умов формування таких компетенцій, як лінгвістична, мовленнєва, соціально-політична, інформаційна, соціокультурна, загальноосвітня. Процес формування навичок навчального читання оригінального економічного тексту може бути оптимізовано за рахунок лінгвокраєзнавчих, лінгвістичних та економічних тлумачних передтекстових поабзацних коментарів та інтенсифіковано за допомогою вправ, складених згідно з алгоритмом активізації.

Для формування навичок письмового ділового мовлення, як показує наш досвід,результативним є застосування таких трьох груп вправ: 1) вправ для навчання складанню письмової доповіді; 2) вправ для роботи із друкованим текстом; 3) вправ, котрі мають результат на процес читання й націлюють на вихід на аудіювання та усне спілкування: дайте письмову відповідь на запропоновані запитання, розкрийте дужки в реченні, вставте слова, словосполучення та елементи речень у пропуски, об'єднайте роз'єднані репліки діалогу та речення, запишіть у формі єдиного, логічного тексту.

Щодо навчання письму та орфографії, то ця навичка може тренуватися за допомогою наступних завдань: випишіть із тексту слова, що позначають дію, указують не конкретні та абстрактні поняття, виділіть у тексті та випишіть незнайомі терміни, дайте їх пояснення, виправте помилки у орфограмах, трансформуйте письмово слова та речення із однієї форми в іншу згідно із зразком або правилом, вирішіть кросворд, напишіть диктант або диктант-переклад.

Необхідно також зупинитись на особливостях роботи над письмово-мовленнєвими вправами на основі роботи із друкованим текстом. Ці вправи мають виконуватись на другому етапі роботи над темою, після опрацювання інтродуктивних вправ, вони мають своєю метою активізацію пропонованого нового матеріалу. До них можна віднести наступні завдання:

- Випишіть із тексту речення із ключовими словами, що розкривають тему (розкривають сюжет).–
- Дайте назву абзацам тексту.
- Складіть тези до кожної смислової частини тексту.
- Складіть письмове висловлювання – роздум відносно змісту тексту, враховуючи характер адресата.
- Знайдіть у тексті інформацію для цільового письмового повідомлення.
- Підготуйте тематичне або проблемне повідомлення у письмовій формі для подальшого усного обговорювання у ситуації публічного спілкування.
- Складіть реферат тексту.
- Зробіть анотацію тексту.

- Підготуйте план-конспект усної доповіді.
- Згідно із планом усної доповіді складіть конспект (тези), використовуючи конкретний текст або добірку текстів за конкретною темою або проблемою.

Стосовно останнього (10) завдання необхідно зазначити, що дослідник із питань навчання англомовного академічного письма Р. І. М'ясоїд пропонує наступну схему роботи над тезами доповіді: 1) опрацювання теоретичного та ілюстративного матеріалу; 2) аналіз особливостей структурних компонентів, вправ; 3) написання тез доповіді за темою власного дослідження. Даний алгоритм, на нашу думку, можна застосувати як при написанні тез доповіді наукової конференції, так і при складанні тез доповіді за темою того чи іншого заняття [цит. за: 4, с. 106].

Особливу увагу хотілося б приділити розробці вправ для навчання написання побутових та ділових листів, складанню ділової документації. Для оволодіння такими вміннями необхідно перш за все ознайомитись із оригінальними текстами, проаналізувати їх за змістом та виділити їх лінгвістичні особливості. Окремо визначити суттєві кліше, вивчити їх. Оволодіти схемою логічної побудови листа або документу. Останнім етапом має бути складання свого власного тексту відповідного спрямування.

Таким чином, у ході викладання ділової української та російської мов іноземним студентам робота із оригінальними текстами має плануватися за таким алгоритмом, щоб вона сприяла розвитку певних компетенцій: лінгвістичної, мовленнєвої, соціально-політичної, інформаційної, соціокультурної, загальноосвітньої [2, с. 32]. Автентичний текст також може слугувати джерелом та базою для формування навичок письмового мовлення.

Список використаних джерел

1. Гальскова Н. Н. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРТИ-ГЛОССА, 2000. – 165 с.
2. Голубенко Л. Н., Панченко М. А., Коляда В. П. Обновление целей преподавания иностранных языков в XXI ст. // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції з питань методики викладання іноземних мов пам'яті проф. В. Л. Скалкіна, 15-16 лютого 2007 року. – Одеса, 2007. – С. 23–34.
3. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – 2-е изд. – М., 1983. – 126 с.
4. Муха Л. С. Психологический аспект процесса обучения англоязычному чтению // Наукові записки міжнародного гуманітарного університету. – Одеса, 2007. – № 6. – С. 105–108.

УДК 378.14.032

Г. В. Онкович, Т. В. Кірик, М. М. Боголюбова
(м. Київ, Україна)

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ МОВ У МЕДИЧНОМУ ВИЩІ

У статті аналізуються зміни, які відбулися в пріоритетах студентської молоді за останні 20 років (на прикладі персоналій, які уособлюють Україну). Це орієнтує на корекцію навчальних планів і програм, на перенесення акцентів у позанавчальній роботі зі студентами. Йдеться також про те, як змінюються інноваційні підходи до викладання мов у медичному вищій (на прикладі залучення сучасних медіаосвітніх технологій).

Ключові слова: викладання мов, медична освіта, вища освіта, технології медіаосвіти, медіадидактика, вікідидактика, медична блогодидактика.

The article analyzes the changes that have taken place in the priorities of young students over the past 20 years (on the example of personalities that personify Ukraine). It focuses on the correction of curricula and programs, on the transfer of emphasis on extra-curricular work with students. It also discusses how innovative approaches to teaching languages in the medical school are changing (for example, the use of modern media education technologies).

Key words: language teaching, medical education, higher education, media education, media editing, wiki didactics, medical blog didactics.

В статті аналізуються зміни, які відбулися в пріоритетах студентської молоді за останні 20 років (на прикладі персоналії, яку олицетворяють Україну). Це орієнтовано на корекцію навчальних планів і програм, на перенесення акцентів на навчальній роботі зі студентами. Розмова йде також про те, як змінюються інноваційні підходи до викладання мов в медичній сфері (на прикладі залучення сучасних медіаосвітніх технологій).

Ключові слова: викладання мов, медична освіта, вища освіта, технології медіаосвіти, медіадидактика, вікідидактика, медична благодідактика.

Київський медичний університет, створений 1992 року заслуженим лікарем України, кандидатом медичних наук, Генеральним директором Української асоціації народної медицини В. В. Поканевичем (1950–2012рр.), сьогодні – один з найбільших українських приватних ВНЗ, єдиний приватний медичний навчальний заклад такого масштабу. Реалізація авторської концепції знайшла відображення у функціонуванні і розвитку вищого медичного навчального закладу нового типу [2].

Нині в Університеті навчається близько 2600 осіб, серед них 35 % – студенти-іноземці з 56 країн світу. Мовно-гуманітарну підготовку здійснює кафедра іноземних мов та соціально-гуманітарних дисциплін. Викладання ведеться українською, англійською та російською мовами (у 2018/19 навчальному році на першому курсі російськомовних груп не було). В англійськомовних групах всі дисципліни читають англійською. Викладання української мови за професійним спрямуванням вітчизняним студентам відбувається у полікультурному середовищі, а відтак **осучаснення освітнього процесу є актуальною проблемою.**

Сучасний освітній процес у вищій школі перебуває у стані постійного оновлення. Як засвідчують результати експрес-опитувань, проведених на першому тижні нового навчального року серед першокурсників, щось «пробуксовує» в середній освіті – молодь майже не виокремлює серед своїх духовних орієнтирів сучасних діячів. Опрацювання таких експрес-опитувань самими студентами виявляє серед них схильність до наукових узагальнень (рання наукова орієнтація). Студентські висновки допомагають творенню «соціального портрету» групи, що дає можливість викладачам кафедри відповідно скеровувати розвиток їхніх соціальних і професійних компетенцій.

Процес навчання і виховання студентської молоді має віддзеркалювати сутнісні соціокультурні процеси, стежити за якими допомагають бліц-опитування. Наприклад, на перших заняттях з української мови за професійним спрямуванням у кінці пари студентам пропонується спонтанно написати десять імен видатних українських діячів, які, на думку опитаних, уособлюють Україну, є репрезентантами України і з ким, в першу чергу, слід знайомити представників інших культур; назвати періодичні видання, сайти, блоги, до яких вони звертаються втамовуючи «інформаційну спрагу». Результати опитувань опрацьовують і оголошують самі студенти. Часто їхні повідомлення стають основою для виступу на студентських конференціях, публікуються [8 ; 12 ; 21].

Такі опитування – не новина. Наприклад, у розділі «Персоналії – мовні знаки національної культури» у посібнику «Українознавство і лінгводидактика» [15] йдеться про підсумки подібних опитувань, проведених у 90-і роки минулого століття в кількох українських містах в середовищі студентів технічних спеціальностей. За результатами опитувань, групу лідерів очолював Тарас Шевченко, якого більшість експертів вважала символом, духом, оберегом нації. За ним – Леся Українка, її називали в числі лідерів 85 % опитуваних в Одесі й 56.1 % – у Києві. Десяток лідерів за рейтингом мав такий вигляд: Тарас Шевченко, Леся Українка, Іван Франко, Михайло Грушевський, Григорій Сковорода, Іван Мазепа і Ліна Костенко, Богдан Хмельницький, Микола Коцюбинський, Микола Лисенко [13]. Майже кожен другий вніс до свого списку історика і громадського діяча Михайла Грушевського, твори якого в Україні до проголошення незалежності були заборонені. Це свідчило про переоцінку орієнтацій і цінностей, про формування нової ієрархії, що відбувалася в умовах нового соціального вибору. У першому десятку – єдиний представник сучасності – Ліна Костенко. Не всіма експертами однозначно оцінювалася роль в історії України Івана Мазепи та Симона Петлюри. За рейтингом вони посідали досить високі позиції, випереджаючи таких відомих діячів, як князь Ярослав Мудрий, кінорежисер Олександр Довженко, письменник Іван Котляревський і ще понад 250 осіб із загального списку називань [8 ; 13 ; 21].

Результати опитування різнилися від результатів попередніх років, які провадилися за методикою Г.В. Онкович із початку 90-х років. Несподіваною була і вражала кількість сучасників на чолі загального переліку персоналій, особливо – державних діячів, політиків.

Мета статті: проаналізувати, як змінилися інноваційні підходи до викладання мов у медичному вищі і які зміни відбулися в пріоритетах студентської молоді за останні 20 років на прикладі персоналій, які уособлюють Україну, як змінилися інноваційні підходи до викладання мов у медичному вищі.

Подібне бліц-опитування було проведено у вересні цього року серед студентів нашого університету. Як і в попередні роки, перше місце у рейтингу посів видатний український поет Тарас Шевченко – 84,6 % студентів саме його назвали лідером нації. На другій позиції – Леся Українка, Іван Франко та Григорій Сковорода – 69,2 % студентів включили їх до свого списку. Третє місце посідає Богдан Хмельницький (53,8%). Далі – кінорежисер Олександр Довженко, наша сучасниця Ліна Костенко та історик, політичний діяч Михайло Грушевський. Їх назвали 38,4 % студентів. На наступній позиції борці за незалежність України Симон Петлюра та поет Василь Стус (30,7 %). Далі – поет Володимир Сосюра, князь київський, правитель і хреститель Київської Русі Володимир Великий, гетьман Іван Мазепа (23 %). За ними – Ярослав Мудрий, Степан Бандера, Володимир Кличко (15,4%). Дехто згадав представників медицини: Миколу Амосова, Миколу Пирогова та Олександра Богомольця. Деякі виокремили сучасних спортсменів: Олександра Усика, Андрія Шевченка, а також співаків, Святослава Вакарчука та Кузьму Скрябіна (анкети опрацьовувала студентка першого курсу Анастасія Лінченко). Вражало те, що у цьогорічних першокурсників список лідерів майже збігався зі списками 90-х років (мінімум сучасників, відсутність державників) і дуже різнився від результатів «помаранчевої хвилі» 10-річної давнини [21].

Розширити знання про ту чи іншу персоналію, котра є мовним знаком національної культури [8 ; 13 ; 14], можна різними способами. Зокрема, можна запропонувати студентам назвати риси, найбільш притаманні тому чи іншому діячеві, включеному до списку персоналій, котрі уособлюють Україну, можна створити узагальнений портрет українця, на якого орієнтується сучасна молодь, повести мову про те, чи ці риси притаманні тільки українцям чи це – загальнолюдські чесноти, ці якості – вроджені чи набуті системою виховання [13, с. 33]. Студентський вибір персоналій – тема для роздумів і корекції під час занять з дисциплін соціально-гуманітарного циклу.

Персоналії, які уособлюють Україну, – багатий матеріал для виховання у молоді кращих якостей. Пересвідчуємося у цьому під час проведення університетського етапу ІХ Міжнародного мовно-літературного конкурсу учнівської та студентської молоді імені Тараса Шевченка. Головною його метою є вшанування творчої спадщини Т.Г. Шевченка, виявлення творчо обдарованої учнівської та студентської молоді та підвищення рівня мовно-літературної освіти в Україні та за її межами. Цей конкурс – «Шевченківські читання» – в КМУ проходив у два тури. На першому студенти писали експрес-есе «Шевченко в колі моїх духовних орієнтирів/пріоритетів», читали твори Кобзаря. На написання експрес-есе виділялося 15 хвилин. Тексти не могли бути надто великими, тож на наступному занятті, після прочитання його викладачем, кожен студент озвучував своє есе, а товариші по групі мали виділити й схарактеризувати кращий текст. За підсумками студентських називань, визначався переможець в кожній групі, який мав взяти участь у другому турі. Ними стали понад 20 студентів, але до фінішу дійшли Наталія Доброгівська, Юлія Савінова, Євгенія Свистула, Михайло Фоменко, Юрій Ладнюк, Вадим Жванія, Єлизавета Шевченко, Клим Золотарьов, Михайло Яцентюк, Вікторія Дудіна.

До другого туру студенти готували самопрезентацію, промовляли текст про Шевченка й декламували свій улюблений твір Кобзаря. Святкового настрою присутнім додали виступи іноземних студентів, котрі читали «Заповіт» Шевченка різними мовами: Сархан – азербайджанською, Фаді – арабською, Фейт – англійською, Квансіма – французькою, Гюней – турецькою. Студентка з Індії Преанджана проникливо виконала популярну сучасну українську пісню «Плакала» мовою Шевченка. Емоційним був танок за сюжетом поеми «Катерина» у виконанні студентів університету Вадима Жванії і Даші Артем'євої. Справжньою окрасою заходу була ведуча – першокурсниця Аміна Іршадова.

Міжнародний мовно-літературний конкурс учнівської та студентської молоді імені Тараса Шевченка у Київському медичному університеті, зініційований кафедрою іноземних мов та соціально-гуманітарних дисциплін, перетворився у справжнє свято знань, яке об'єднало навколо української мови талановиту студентську молодь, викладачів. Конкурсна комісія визначила кращих учасників, котрі представляли університет на наступному етапі ІХ Міжнародного мовно-літературного конкурсу учнівської та студентської молоді імені Тараса Шевченка. Завершальним акордом події ста-

ла презентація студентами власних поезій. Присутні пересвідчилися у необхідності і можливості гуртувати суспільство навколо національної ідеї, виховувати у молодого покоління любов до рідної мови, сприяти зростанню авторитету України у світі.

Осучасненню навчального процесу – через розмаїття медіаосвітніх технологій – сприяє розвиток медіадидактики. Вона має кілька складників і розглядається деякими дослідниками як парасольковий термін, має гарні перспективи на майбутнє. Сьогодні одне із складників медіа дидактики – благодидактика – має кілька означень: педагогічна, науково-педагогічна, інженерна... [1 ; 4 ; 5]. Це – відкритий перелік. Нещодавно кафедра започаткувала «історію» медичної благодидактики. Наразі наша мета – привернути увагу до навчальних можливостей медіаджерел медичного спрямування, котрі присутні в інформаційному просторі як періодичні видання, сайти, блоги тощо. Технології їх використання опрацьовують різні медіапродукти відповідно до завдань освітнього процесу. Причому, саме медіаосвітні технології, котрі інтенсивно розвиваються останнім часом, посідають провідне місце і в самоосвіті особистості. Нове поняття «медична благодидактика» з'явилося в освітньому просторі зовсім недавно, завдяки студентам-першокурсникам Київського медичного університету, котрі сумлінно поставилися до пропозицій викладачів курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» знайти й представити товаришам по групі періодичні видання з майбутнього фаху, звернути увагу на фахову мову видань. При такому підході доцільно було звернути увагу на публікації дослідників, котрі відстежують мовно-термінологічні процеси в сучасній українській мові [18 ; 22 ; 23]. Медична термінологія розглядалася Я. Лівенцовою та Г. Поберезькою як об'єкт редагування в реферативних текстах. Вони дослідили 60 рефератів, зібраних у реферативній базі Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського, проаналізували насиченість науково інформаційних текстів рефератів медичною термінологічною лексикою; охарактеризували особливості редагування медичних термінів. У результаті аналізу було визначено найпродуктивніші способи словотвору медичних термінів. Результати дослідження можуть бути використані на заняттях з української мови за професійним спрямуванням у медичних освітніх закладах, вони мають важливе значення для формування компетенції референтів і редакторів наукової та інформаційної діяльності, можуть бути застосовані в практиці організацій, які спеціалізуються на науково-інформаційній діяльності, де можуть працювати випускники медичних вишів. У статті Г.Г. Поберезької [22], розглянуто особливості редагування медичної літератури; виявлено та проаналізовано поширені лінгвістично-композиційні помилки, що трапляються в медичній періодиці, на прикладі журналу «Практика управління медичним закладом»; описано особливості роботи з фактичним матеріалом.

Подаємо перелік видань, котрі виходять у різних країнах світу і які можуть бути цікаві майбутнім лікарям, складений студентом Київського медичного університету Михайлом Яцентюком. Отже:

New England Journal of Medicine (<http://www.nejm.org/>) – американський науковий журнал, один із найстаріших медичних журналів у світі. Це – впливове періодичне видання із загальної медицини.

American Journal of Sports Medicine (<http://ajs.sagepub.com/>) – американський журнал спортивної медицини, офіційне видання Американського ортопедичного товариства спортивної медицини. Він містить оригінальні статті хірургів-ортопедів, котрі спеціалізуються в спортивній медицині, лікарів, спортивних тренерів і фізіотерапевтів.

European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine (<http://www.ejprm.org/>) – італійський журнал, який публікує статті з фізичної медицини та реабілітації: редакційні статті, огляди, описи конкретних випадків, нотатки.

Journal of Sports Science and Medicine, Інтернет видання (<http://jssm.org/>) – журнал Турецького видавництва спортивної науки та медицини (JSSM). Це науковий електронний журнал, у якому публікують дослідні та оглядові статті, а також тематичні дослідження в галузі медицини і науки: редакційні статті, витяги з міжнародних та національних конгресів, конференцій і симпозіумів. Може функціонувати як відкритий форум для обговорення важливих питань із фаху. Матеріали статей можуть бути представлені не тільки у друкованому вигляді, а й з використанням відео, аудіо та інтерактивного програмного забезпечення, що значно полегшує сприйняття інформації, збільшує кількість аудиторії журналу.

Physical Therapy (<http://ptjournal.apta.org/>) – американський журнал, присвячений дослідженням у галузі фізичної терапії та суміжних галузях. Human Movement Science (<http://www.journals.elsevier.com/humanmovement-science/>) – голандський журнал, який являє собою форум для представлення досліджень психологічних, нейрофізіологічних і біомеханічних аспектів людської життєдіяльності.

Часопис широко використовують лікарі фізіотерапевти, спортивні тренери, анатоми та інші.

Journal of Physiotherapy (<http://www.journals.elsevier.com/journalof-physiotherapy/>). Це журнал фізіотерапії, який є офіційним періодичним виданням Австралійської асоціації фізіотерапії. Свою місію вбачає у публікуванні вагомих досліджень, впровадження яких матиме важливі наслідки для світової медицини.

Fizjoterapia Polska (<http://www.fizjoterapiapolska.pl/>). Статті, опубліковані у PJP, охоплюють широке коло питань, пов'язаних не тільки з фізичною терапією і кінезотерапією, а й з реабілітацією хворих з різними видами ортопедичних, травматичних, неврологічних, кардіологічних, геронтологічних, стоматологічних та інших розладів.

Science and Sports (<http://www.journals.elsevier.com/scienceand-sports/>). Журнал пропонує нові медичні, наукові та прикладні технічні дослідження у різних галузях медицини та інших спеціальностей схожого напрямку.

Новини стоматології (1991) (<http://galdent.com.ua/magazines/novini-stomatologii/>) – український журнал, що пропонує ознайомитися із найсучаснішими світовими науковими впровадженнями в галузі загальної стоматології, ортопедичної стоматології та щелепно-лицевої хірургії.

У статті «Специфіка тематичного вибору матеріалу для медичного фахового журналу» Г. Г. Поберезькою [22], визначено особливості першого етапу редагування медичного фахового журналу – аналіз теми авторського оригіналу. У групах майбутніх медиків на заняттях з української мови за професійним спрямуванням доцільно звернути увагу на виокремлені дослідницею критерії для вибору теми: 1) відповідність теми профілю видання та його призначенню; 2) конкретній цільовій аудиторії: видання для фахівців різного профілю та відповідно до їхньої статусно-компетентної ролі в медичному закладі; 3) відповідність теми кваліфікації автора. Зазначено сайти для професійної самоосвіти редактора медичного журналу. Проведено анкетне опитування редакторів та інших працівників компанії Цифрового видавництва MCFR та виявлено джерела їхнього професійного самовдосконалення, а також чинники, які мотивують працівників до самоосвіти.

На прикладі сучасних наукових медіаджерел у різних медичних галузях, ми пересвідчуємося, що фахові видання презентують величезну базу наукових досягнень людства за певний період (кожен випуск будь-якого видання), вони – чудовий резерв актуальних навчальних посібників з фаху.

Вікідиактика – ще одне відгалуження сучасної медіадиактики, розробляє технології використання матеріалів Вікіпедії з освітньою метою. Відомо, що Вікіпедія (англ. Wikipedia) – відкрита багатомовна енциклопедія. Назва утворена від слів «вікі» (технологія для створення сайтів) та «енциклопедія». Це – найбільша та найповніша в історії людства енциклопедія створена більш як 300 мовами та найбільшою кількістю редакторів. Усі вони є окремими сайтами, з назвами на зразок uk.wikipedia.org, де перші дві чи три літери – код мови. (зазначимо, що слід розрізняти код української мови – *uk* й України як країни – *ua*). Є група мовних розділів, які ще не створені окремо, а перебувають в так званому Інкубаторі, поки мовний комітет спільноти не вирішить, що такий сайт має своїх дописувачів і буде розвиватися. Статті, котрі носять рекомендаційно-пізнавальний характер для дописувачів, часто містяться на сторінці «Вікімедіа Україна» [9–11].

Існує міжнародна освітня програма Вікіпедії, мета якої – поширення практики написання статей як альтернативної форми самостійної роботи студентів або учнів у навчальних закладах. Вікіпедія дає можливість урізноманітнити навчальний процес і надати роботі студента суспільної значущості. Існують й інші україномовні вікіпроекти, куди можна спрямувати студентів, відповідно до їхніх особистісних зацікавлень. Відомий вікіпедист і вікідиакт Валентина Кодола зазначає, що освітяни, які приєднуються до «Освітньої програми», можуть створювати власні освітні курси на спеціальних сторінках Вікіпедії. До цих курсів записуються студенти/учні, котрі пишуть статті («вікіпедисти»), і викладач курсів, педагог, котрий контролює їх створення («вікідиакт»). Подібні освітні курси можуть бути тематичними, за інтересами. Статті для них можна також створювати в рамках флешмобів, приурочених до певної події у Вікіпедії. Такі курси можуть розпочатись у рамках певного заходу або акції й тривати певний час.

Сьогодні ми можемо говорити про нові спеціальності: вікімедійник – створювач програмного забезпечення, вікіпедист – автор статей, вікіпедагог – учитель, котрий використовує Вікіпедію у навчально-виховній роботі, вікідиакт – той, хто навчає писати й редагувати статті у Вікіпедії, а також створює навчально-методичні посібники і т. ін. Відтак – з'явилися нові підрозділи ще у зовсім нових педагогічних відгалуженнях, якими є медіапедагогіка й медіадиактика. Зокрема, вікідиактика роз-

глядається нами як частина педагогіки, що займається питаннями застосування вікі у навчальному процесі, розроблянням й апробацією нових дидактичних матеріалів з опертям на вікіджерела.

Дещо про фотоконкурси, до яких також можна залучати учнівську та студентську молодь. Зазначимо, що Wiki Loves Earth («Вікі любить Землю») – фотоконкурс, уперше проведений 2013 року в Україні. У 2014 році став міжнародним, у ньому взяло участь 15 країн, у 2015 році – 26 країн. З 2014 року – конкурс міжнародний. «Вікі любить Землю» – фотоконкурс, учасники якого фотографують пам'ятки природи і об'єкти природно-заповідного фонду і завантажують їх на Вікісховище. Метою заходу є зібрання фотографій пам'яток природи і об'єктів природно-заповідного фонду та розміщення їх у Вікісховищі для ілюстрування статей Вікіпедії, щодня переглядають мільйони користувачів, а також охорона навколишнього природного середовища. Сайт конкурсу в Україні – <http://wle.org.ua>. Інший фотоконкурс – Wiki Loves Monuments («Вікі любить пам'ятки») – фотоконкурс пам'яток культурної спадщини, що проводиться в близько 40 країнах світу регіональними відділеннями Фонду Вікімедіа. в тому числі в Україні. Мета конкурсу – зібрати фотографії всіх пам'яток культурної спадщини світу і розмістити їх на Вікісховищі, що дасть змогу ілюструвати статті Вікіпедії. Ініціатива проведення конкурсу Wiki Loves monuments належить нідерландським вікіпедистам, які 2010 року запропонували сфотографувати 50 тисяч пам'яток Нідерландів. Наступного року ініціативу Нідерландців підхопили 18 країн. 2012 року його географія охопила 35 країн світу з 4 континентів. Серед них була й Україна, яка збрала 33 тисячі фотографій.

Професійно-орієнтовані вікі-уроки – уроки з опертям на матеріали Вікіпедії, спрямовані на поглиблення фахових знань студентів, на розширення їхнього культурної пам'яті, набувають поширення й розмаїття. Вони можуть бути предметними – з урахуванням, матеріали якої навчальної дисципліни опрацьовуються, й «вікіпедичними» – з підготовкою статті до Вільної енциклопедії. Подібну роботу проводять учителі в багатьох регіонах України [<https://www.facebook.com/groups/495748843947287/?fref=ts>]. Не залишилися осторонь освітньої програми й виші. Так, 2013 року Харківський політехнічний інститут оголосив, що студенти можуть писати статті до українського розділу онлайн-енциклопедії замість рефератів. Досвід Чернігівського педагогічного університету свідчить про цікаву форму гурткової наукової роботи. Тут, у навчально-науковому інституті історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського створено ВікіСтудію [<https://www.facebook.com/groups/1565189783740050/?fref=ts>] з історичних дисциплін. Дослідження студійців одразу стають світовим надбанням через статті у Вікіпедії. При створенні статей до Вікіпедії саме критичне мислення як психологічний механізм медіаграмотності розвиває здатність до сприймання повідомлень такими, якими вони є, з подальшим оцінюванням, глибоким розумінням історичного, економічного та художнього контекстів систем, представлених у повідомленні, здатність зробити висновки про сильні та слабкі сторони повідомлення.

Розвиток української Вікіпедії сприяє популяризації наукових знань в українському суспільстві та розвитку української мови й культури. Можливості використання матеріалів Вікіпедії безмежні, тож можемо прогнозувати розвиток вікідидактики – нового педагогічного відгалуження, котре переймається розроблянням теорії і практики залучення і використання матеріалів Вікіпедії у навчальному процесі й культурно-освітньому просторі.

Аналіз результатів експрес-опитувань, проведених у перші дні занять на першому курсі, засвідчив, що в пріоритетах студентської молоді за останні 20 років відбулися суттєві зміни. Це спонукає викладацький склад вищої школи на пошук, розробляння і впровадження інноваційних підходів у навчальному процесі взагалі й при викладанні мов у медичному виші зокрема. Перспективи подальших досліджень вбачаються у подальшому розвитку медіаосвітніх технологій.

Список використаних джерел

1. Білецький В. С., Онкович Г. В., Онкович А. Д. Нове в медіаосвіті: науково-педагогічна блогідидактика // Прикарпатський вісник НТШ. Слово. – 2018. – № 4(48). – С. 380–391. ISSN 2304-7402.
2. Київський медичний університет // [Електронний ресурс] <http://kmu.edu.ua/> // Дата звернення: 30 листопада 2018 р.
3. Медіадидактика вищої школи: програми спецкурсів / за наук. ред. д-ра пед. наук, проф. Г. В. Онкович / Онкович Г. В., Духаніна Н. М., Сахневич І. А., Гуріненко І. А., Яни-

- шин О. К., Онкович А. Д., Балабанова К. Є. – К.: Логос, 2013. – 196 с.
4. Нове у вищій освіті: інженерна благодидактика / Онкович Г., Білецький В., Онкович А., Ткаченко М. // Вища школа. – 2019. – № 1 (174). – С. 26–33.
 5. Онкович Г. В., Криворотенко О. Г. Педагогічна благодидактика вчителів української мови та літератури // Проблеми освіти : зб. наук. праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». – Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2019. – Вип. 92. – С. 82–88.
 6. Onkovich Ganna. Media Didactics in Higher Education: Oriented Media Education / European Conference on Information Literacy, October 22–25, 2013, Istanbul, Turkey: Abstracts / Editors: Serap Kurbanoglu, Esther Grassian, Diane Mizrachi, Ralph Catts, Sumeyye Akca, Sonja Spiranec. – Ankara: Hacettepe University Department of Information Management, 2013. – 296 p. – P. 101.
 7. Онкович А.В., Онкович А.Д. Медиа- и информационная грамотность как зонтичное понятие обучающей среды // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. – М.: МАНПО; Ярославль: Ремдер, 2014. – С. 328–332.
 8. Онкович А. Персоналии как духовные ориентиры современной украинской молодежи: смена стереотипов / Анна Онкович, Артем Онкович // Problemy współczesnej komparatystyki / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytut filologii rosyjskiej, zakład Komparatystyki Literacko-Kulturowej ; pod red. Haliny Chałacińskiej-Wiertelak i Wołodymyра Wasyleńki. – Poznań : UAM, 2003. – S. 259–263.
 9. Онкович Г.В., Онкович А.Д. Вікідидактика: формування і розвиток у системі професійної освіти // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. – Житомир: Вид-во Євенок О.О., 2017. – Вип. 2 (88). – С. 208–212.
 10. Онкович Г.В., Онкович А.Д. Нове в медіаосвіті: вікідидактика // Мова і культура (Науковий журнал). – К.: ВД Дмитра Бурого, 2017. – Вип. 19. – Т. V (185). – С. 249–260.
 11. Онкович Г. В. Вікідидактика як інновація у мовній підготовці студентів // Інновації та традиції у мовній підготовці студентів, Харків, 14 грудня 2017 р. – Харків, 2017. – С. 194–198.
 12. Онкович А., Случевський М., Цегельник Б. Персоналія «Богдан Хмельницький» в колі духовних орієнтирів сучасної молоді // Богдан Хмельницький як історична постать і літературний персонаж / Відп. за випуск М. М. Конончук. – К.: Живиця, 1996. – С. 119–123.
 13. Онкович Г. В. Персоналії як духовні орієнтири молоді / Г. Онкович // Рідна школа. – 1996. – Лют. (№ 2). – С. 32–34.
 14. Онкович Г. В. Слово-тема як згорнутий національно-культурний текст і методика його актуалізації в аудиторії студентів-іноземців / Г. В. Онкович // Текст и методика его анализа : материалы VII Междунар. науч. конф. По проблемам семант. исслед. – Харьков : [б. и.], 1994. – Ч. III. – С. 98–102.
 15. Онкович Г.В. Українознавство і лінгводидактика : навч. посіб. / Ганна Онкович ; Держ. акад. керів. кадрів освіти. – Київ : Логос, 1997. – С. 16–33.
 16. Онкович Г. В. Медіадидактика як парасольковий термін // Сучасна наука та освіта Волині: зб. матеріалів наук.-практ. конф., 22 листоп. 2018 р., м. Володимир-Волинський / Упоряд., голов. ред. Б. Є. Жулковський. – Луцьк: Волиньполіграф, 2018. – С. 533–536.
 17. Онкович Г. В. Медіаосвіта: експериментальна програма базового навчального курсу для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Логос, 2010. – 40 с.
 18. Онкович Г. В. Медіаосвітні технології у розвитку професійної компетентності студента – майбутнього лікаря // Новітні чинники формування особистості майбутніх фахівців системи охорони: Матеріали ХУІІ міжнародної наукової конференції. Київ, 21 березня 2018 р. – К., 2018. – С. 133–136.
 19. Онкович Г.В. Новітні терміни медіаосвіти та медіадидактики // Лінгвістика. Лінгвокультурологія. Кроскультурна і міжкультурно комунікація: проблеми, питання, рішення. – Дніпро: ДНУ ім.Олеса Гончара, 2018. –№ 12. – Частина 2. – С. 277–291.
 20. Онкович Г. В. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі // Вища освіта України. – 2014. – № 2. – С. 80–88.
 21. Панченко Д. Персоналії як код до розуміння національних цінностей та пріоритетів // Друкарство молоде: збірник матеріалів студентської конференції. – Київ: ВПІ НТУ України «КПІ», 2008.
 22. Поберецька Г. Г. Специфіка тематичного вибору матеріалу для медичного фахового журна-

лу // Обрії друкарства. – 2018. – № 1. – С. 151–159.

23. Ткач А. В. Словотвірна ідентичність / варіантність української медичної термінології : дис... канд. філол. наук : 10.02.01 / Алла Василівна Ткач ; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т імені І. Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2009. – 219 с.

УДК 378.147:811

Л. В. Рева-Лєвшакова
(м. Одеса, Україна)

ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ / РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті розглядаються екстралінгвістичні особливості викладання мови. Подано аналіз різних точок зору на екстралінгвістику як поняття у зв'язку з полемічними твердженнями про синонімічність екстралінгвістики та існування групи екстралінгвістичних дисциплін. Проведено деякий екскурс в етимологію поняття через звернення до структуралізму Ф. де Сосюра. Порушено важливе питання психологізації можливостей викладання української / російської мови як іноземної.

Ключові слова: екстралінгвістика, психолінгвістика, соціолінгвістика, етнолінгвістика, паралінгвістика.

The article discusses extralinguistic features of language teaching. The analysis is given of various points of view on extralinguistics as a concept in connection with polemic statements about the synonymous series of extralinguistics and the identification of a group of extralinguistic disciplines. Some excursion into the etymology of the concept is made through a resort to the structuralism of F. de Saussure. The important issue of psychologizing the possibilities of teaching the Ukrainian / Russian language as a foreign language is touched upon.

Key words: extralinguistics, psycholinguistics, sociolinguistics, ethnolinguistics, paralinguistics.

В статье рассматриваются экстралингвистические особенности преподавания языка. Дан анализ различным точкам зрения на экстралингвистику как понятие в связи с полемичными утверждениями о синонимическом ряде экстралингвистики и выделении группы экстралингвистических дисциплин. Проведен некоторый экскурс в этимологию понятия через обращение к структурализму Ф. де Соссюра. Затронут важный вопрос психологизации возможностей преподавания украинского / русского языка как иностранного.

Ключевые слова: экстралингвистика, психолингвистика, социолингвистика, этнолингвистика, паралингвистика.

Відкриття й «методичне узаконення» екстралінгвістики має своєрідну історію становлення в системі комунікативної взаємодії. Термін розглядається, як у вузькому, так і в широкому сенсі однаково суперечливо. Вузьке розуміння обмежує екстралінгвістику фонаційними засобами як початковими позамовними прийомом. Широкий погляд на екстралінгвістичні можливості дозволяє виділити ряд екстралінгвістичних дисциплін, котрі кардинально змінюють структуру мовознавства.

Різні трактування екстралінгвістики загострюють полемічність суджень. Мабуть для того, щоб довести спроможність одного з поглядів (а саме: широкого – про ряд екстралінгвістичних дисциплін) необхідно звернутися до структуралістської лінгвістики Ф. де Сосюра. Екскурс у глибокі наукові структуралістські узагальнення дають можливість зрозуміти сенс дисциплінарних об'єднань у зв'язку з вивченням мови. За часів становлення семіології та структуралістської лінгвістики Ф. де Сосюра термін екстралінгвістика не вживався, відкриття його прийшло в наші дні за посередництвом поняття зовнішньої лінгвістики. Відомий лінгвіст брав до уваги ті елементи, які вважав суттєвими; схема його роздумів дозволяла відмежувати елементи психічні (словесні образи і поняття) від елементів фізичних (звукові хвилі) і фізіологічних (говоріння, фонація і слухання). При цьому він акцентував на тому, що словесний образ не збігається із самим звучанням. У своїй роботі «Курс загальної лінгвістики» Ф. де Сосюр обґрунтовував свої твердження: «У той час як мовна діяльність в цілому має характер різнорідний, мова, як вона нами визначається, є явищем за своєю природою однорідним – це система знаків, в якій єдино істотним є поєднання сенсу і акустичного образу» [1].

У зв'язку з тим, що зоровий образ є основоположним елементом екстралінгвістики, ми пропонуємо кілька акцентних наукових векторів дослідження: екстралінгвістика й фізіогноміка; екстралінгвістика й інтонаційна фізіогноміка; екстралінгвістика й жестикуляція; екстралінгвістика й демонстрація.

Отже, *екстралінгвістика й фізіогноміка*. Сама по собі фізіогноміка є важливою складовою людського життя. Ми користуємося м'язами свого обличчя тоді, коли в силу різних причин немає можливості донести словесно інформацію. Здебільшого, носії однієї мови використовують меншу мімічну систему. Щодо вивчення іноземної мови, то фізіогноміка є основоположною на початковому етапі знайомства з новою лексичною організацією там, де йде навчання без мови-посередника. Цей прийом широко, але не особливо відкрито, використовувався в радянський період навчання у ВНЗ. Досвідчені викладачі обережно мімікрували і жестикулювали в аудиторіях іноземців, оскільки неврахування різниці культур могло спровокувати непорозуміння або допустити деяку неетичність поведінки, та й методичні рекомендації не припускали надмірної фізіогномічної активності. Підхід до становлення і розвитку методичних аспектів української/російської мови як іноземної складався в складних умовах багатьох обмежень. Викладачі УМІ/РМІ, як правило, не володіли додатковою мовою для спілкування, яку можна було б використовувати в якості опосередкованого помічника. Але, як же проходило знайомство з новою мовою іноземцями? Зрозуміло, що на початку це були досить тривалі фонетичні ознайомлення. Потрібно було мати особливу майстерність, щоб ставити звуки там, де їх ніколи не було, долати психологічний опір і технічне невміння іноземного студента «видавити» звук ніколи не вимовний ним. Звичні для носіїв української мови або російської мови голосні й приголосні звуки стають тортурями на першому етапі знайомства з новою мовою у іноземців. Навіть широко використовувані в інших мовах звуки **в, б** можуть викликати труднощі, не кажучи вже про звуки **й, х, ц, ч, щ** або м'який знак чи апостроф (в українській мові) або твердий знак (в російській мові). Наприклад, в іспанській мові, яка є державною у громадян Еквадору, ці звуки вимовляються синхронно і дуже відмінно від українського звучання. Досить складний для відтворення голосний звук **и (ы)** і йодовані звуки **я, є, ю, ї (я, е, ю, ё** – в рос. мові) викликають не менше проблем для їх звукової постановки. Зараз більше можливостей для мімічних пояснень мовних особливостей. По-перше, свобода методичної вибірковості; по-друге, інноваційний підхід – всі засоби допустимі, якщо вони працюють.

Виділення *екстралінгвістики й інтонаційної фізіогноміки* дозволяє акцентуватися на іншого роду фізіогномічних можливостях з підключенням звукової тональності. Історія становлення інтонації в мовознавстві не проста. Відомо, що до середини минулого століття основна роль інтонації полягала в розрізненні типів висловлювань. Незважаючи на те, що в другій половині ХХ століття з'явилися роботи щодо складання конструкцій інтонацій, і досить серйозне впровадження інтонаційних акцентів в систему шкільного і вузівського (філологічного) навчання, цієї теми обережно торкалися в методиці навчання УМІ/РМІ. Максимум уваги інтонації відводилося при вивченні віршів. В цьому плані іноземці захоплювалися нашим духом змагань і з певною мірою віддавалися інтонаційному читанню напам'ять. Мабуть розуміючи, що найбільшого інтонаційного пієтету вони досягнуть, якщо вивчать віршові твори, тому старанно підходили до питання голосових розстановок у вірші. Дух часу диктував свої пріоритети, і данина інтонації відводилася серйозна. Особлива увага до інтонації в викладанні УМІ/РМІ з'явилася в 90-х роках минулого століття, але все ще досить стримано. Сучасна методика мовного викладання більшу увагу приділяє ролі інтонації, яка вводиться окремою тематичною одиницею в загальний курс з навчання української мови як іноземної. У зв'язку з екстралінгвістичним досвідом викладання інтонація посідає важливу позицію в системі засобів викладання української/російської мови як іноземної. Потрібна вона як зовнішній елемент взаємодії між нерозуміючими один одного людьми, які прагнуть до розуміння і пізнання нової лексики з одного боку (ученика, слухача) і впровадження ефективних засобів в швидкому усвідомленні викладачем цієї нової лексики – з іншого боку.

Екстралінгвістика й жестикуляція – це найпоширеніший спосіб зовнішньої комунікативної взаємодії. Жестикуляція при викладанні УМІ/РМІ відрізняється від відомої мови жестів, яка використовується в середовищі людей з порушенням слуху. Однак і в системі вивчення іноземної лексики своєрідна «мова жестів» також використовується для початкової комунікативної взаємодії. В основному під жестикуляцією ми розуміємо різні конфігурації руками. Потрібно відзначити, що жести можуть бути як «нормативні», так і «ненормативні». Жестикуляція є необхідним засобом для пере-

дачі найпростіших думок. Її використання може мати аналогічні еквіваленти іншої культури, а можливо, що жести будуть викликати початковий подив. Однак, цей комунікативний зовнішній вплив швидше розуміється представником іншої культури. Необхідно згадати і про курйозні відмінності між твердженням і запереченням головою в більшості країн, за винятком культури Болгарії, де ствердлива відповідь буде виражатися відомим нам як «ні» коливанням голови з боку в бік. І навпаки: голова рухається вгору-вниз (як загальновідоме наше «так»), у болгар означає «ні». Розрізнення жестів може бути по частинах тіла, звідси жести руки, жести голови, ніг. Але, якщо говорити про більш активні рухи тіла, які використовуються як засоби в комунікації, то це вже буде називатися демонстрацією (ходити, бігти, брати тощо).

Отже, *екстралінгвістика і демонстрація* – важлива складова початкового знайомства з мовою. Особливо ефективна в процесі вивчення дієслів, можна також використовувати для пояснення ознаки предмета, його якісної складової. Все залежить від творчого підходу викладача.

Всі перераховані екстралінгвістичні форми комунікації використовуються як при початковому ознайомленні з мовою, так і в ході подальшої роботи. Ці форми дають можливість живого впливу на представника іншої культури, бажанням і необхідністю якого є вивчення української мови. Головною ж функцією зовнішньої лінгвістики є використання її з метою психологічного впливу на суб'єкта, готового до зміни свого світу в зв'язку з бажанням отримати знання або освіту в нашій країні.

Список використаних джерел

1. Соссюр Ф. Курс загальної лінгвістики. – Режим доступу до книги: <https://classes.ru/grammar/143.Saussurelinguistique/source/worddocuments/iii.htm>
Дата доступу: 08.11.2018

УДК 811.161.1'243:378.016

О. С. Снежицька
(м. Гродно, Білорусь)

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

У даній статті розглядається використання елементів технології розвитку критичного мислення через читання та письмо у викладанні російської мови як іноземної з метою оптимізації навчального процесу, формування самостійної активності студентів.

Ключові слова: сучасні інноваційні технології, технологія розвитку критичного мислення, навчання російської мови як іноземної.

The article discusses the use of elements of technology of critical thinking development via reading and writing in teaching Russian as a foreign language with the purpose of optimization of the educational process, formation of independent activity of students.

Key words: modern innovative technologies, technology of critical thinking development, teaching Russian as a foreign language.

В данной статье рассматривается использование элементов технологии развития критического мышления через чтение и письмо в преподавании русского языка как иностранного с целью оптимизации учебного процесса, формирования самостоятельной активности студентов.

Ключевые слова: современные инновационные технологии, технология развития критического мышления, обучение русскому языку как иностранному.

Новые технологии включают в себя не только современные технические средства, но и новые методы обучения. Инновационные методики – это новый стиль организации учебно-познавательной деятельности. Они изменяют как способы предъявления и усвоения знаний, так и тип овладения ими. Цель нововведений – активизировать, оптимизировать, интенсифицировать процесс познания. Обязательное включение учащихся в деятельность, в коллективные формы работы, в обмен мнениями – это главная составляющая инновационного обучения.

Благодаря использованию разнообразных форм работ и средств обучения, элементы технологии развития критического мышления через чтение и письмо способствуют развитию самостоятельной активности студентов. Учебное занятие, проводимое по этой технологии, строится в соответствии с технологической цепочкой: **вызов–осмысление – рефлексия**.

В технологии РКМЧП используются разные методы и приемы, применяемые как на определенном этапе, так и в качестве стратегии ведения урока в целом [1]. Рассмотрим те приемы, которые достаточно эффективны при обучении русскому языку как иностранному.

При изучении темы «Добро пожаловать в Беларусь!» используется приём «Корзина идей». Это прием организации индивидуальной и групповой работы на начальной стадии учебного занятия, когда идет актуализация знаний и опыта. Этот прием позволяет выяснить все, что знают студенты по обсуждаемой теме. На доске прикрепляется значок корзины, в которую условно собираются известные факты об изучаемой теме [1].

Алгоритм работы:

1. Каждый студент вспоминает и записывает в тетради все, что знает по теме (индивидуальная работа продолжается 1–2 минуты).
2. Обмен информацией в парах или группах.
3. Далее каждая группа называет какое-то одно сведение или факт, не повторяя ранее сказанного.
4. Все сведения кратко записываются в «корзину идей», даже если они ошибочны.
5. Все ошибки исправляются по мере освоения новой информации.

Прием «Написание синквейна». Синквейн – самая легкая форма стихотворений по алгоритму. В переводе «синквейн» означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по определенным правилам. На первой строчке записывается одно слово – существительное. Это тема синквейна. На второй строчке надо написать два прилагательных, раскрывающих тему синквейна. На третьей строчке записываются три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна. На четвертой строчке размещается фраза, состоящая из нескольких слов, с помощью которых ученик выражает свое отношение к теме. Пятая строчка – это слово-резюме, которое позволяет выразить личное отношение к теме, дает ее новую интерпретацию [2]. Студенты с удовольствием сочиняют синквейны. Например:

Первая строчка: *Мой университет.*

Вторая строчка: *Гродненский, медицинский.*

Третья строчка: *Учиться, изучать, проходить практику.*

Четвёртая строчка: *Лучший медицинский университет в республике Беларусь.*

Пятая строчка: *Альма-матер.*

Прием «Письмо по кругу». Прием «Письмо по кругу» предполагает групповую форму работы. Предлагается тема письма: «Каким должен быть врач?». У каждого студента должен быть лист бумаги. Им нужно не только поразмышлять на заданную тему, но и согласовывать свое мнение с членами группы. Каждый член группы записывает несколько предложений на заданную тему, затем передает свой листок соседу. Получив листок, сосед продолжает его размышления. Листочки двигаются до тех пор, пока к каждому не вернется листок, в котором были написаны его первые предложения.

Модель написания эссе.

1. Предварительный этап (инвентаризация): вычленение наиболее важных фактов, понятий и т.д.
2. Работа над черновиком.
3. Правка. Может осуществляться в паре.
4. Редактирование. Исправление замечаний, сделанных в ходе правки.
5. Публикация, т.е. чтение перед аудиторией.

Прием «Верные и неверные утверждения». Этот прием может быть началом второго учебного занятия по страноведению при изучении темы «Добро пожаловать в Беларусь!». Преподаватель предлагает ряд утверждений по теме. Студенты выбирают «верные» утверждения. (Вот несколько таких примеров: 1. Беларусь находится в центре Европы. 2. В Беларуси живут только русские. 3. Беларусь граничит с Германией. 4. Гродно – это столица Беларуси). В любом случае студенты настраиваются на более детальное изучение темы, выделяют ключевые моменты, а элемент соревнования позволяет удерживать внимание до конца урока. На стадии рефлексии возвращаемся к этому приему, чтобы выяснить, какие из утверждений были верными.

На стадии вызова используется приём «Плюс – Минус – Вопрос» Например, при изучении темы «Моя будущая профессия» нам необходимо выяснить, почему не любой человек может стать врачом. Занесём некоторые предложенные студентами «за» и «против» в таблицу (Таблица 1).

Таблица 1

Пример таблицы приёма «Плюс – Минус – Вопрос»

«+»	«-»	«?»
1. Надо хорошо учиться в школе. 2. Любить людей	1. Не бояться крови. 2. Быстро принимать решения.	

Студенты систематизируют свой информационный запрос в виде вопросов и заносят их в третью графу. Теперь таблица выглядит так (Таблица 2).

Таблица 2

Пример таблицы приёма «Плюс – Минус – Вопрос» по теме «Моя будущая профессия»

«+»	«-»	«?»
1. Надо хорошо учиться в школе. 2. Любить людей	1. Не бояться крови. 2. Быстро принимать решения.	1. Каждый должен выбирать профессию сам, а не родители? 2. Почему в медицинском университете учатся 6 лет? 3. Каким должен быть настоящий врач?

На основе этих ответов на вопрос нельзя получить достаточно полную картину. А поскольку эта тема изучается на 2 курсе, когда студенты только начинают изучать клинические дисциплины и посещать больницу, необходима дополнительная информация. Поэтому, им предлагается прочитать текст «Гродненский государственный медицинский университет».

При изучении темы «Моя родная страна» используется приём «Концептуальная таблица». Смысловую стадию начинаем с того, что сообщаем студентам тему урока. Предлагается рассмотреть карту, на которой отмечено расположение государств, из которых приехали студенты. Студентов можно разделить на группы по количеству стран.

Ранее уже была изучена тема «Добро пожаловать в Беларусь!». Поэтому, студентам предлагается самостоятельно выделить линии сравнения и их записать на отдельных листах (карточках). В случае затруднения можно использовать следующие вопросы, которые, как вариант, предлагаются на стадии вызова:

1. Как называется ваша страна?
2. Где расположена ваша страна?
3. С какими странами она граничит?
4. Какой город является столицей вашей родной страны?
5. Какую площадь имеет ваша страна?
6. Как делится территория вашей страны?
7. Какие существуют легенды о происхождении названия вашей страны?
8. Назовите основные исторические события, происходившие в вашей стране.
9. Когда в вашей стране отмечают День независимости? Почему именно в этот день?
10. Сколько людей живёт в вашей стране?
11. Люди каких национальностей живут в вашей стране?
12. Назовите главные религии в вашей стране.

13. Какой язык является государственным в вашей стране?
14. Назовите самые длинные реки, самые большие озёра, национальные парки.
15. Какие животные живут в вашей стране?
16. Какую продукцию выпускают заводы и фабрики вашей страны?
17. Что выращивают в вашей стране?

Таблица 3

Пример «Концептуальной таблицы» по теме «Моя родная страна»

Объект сравнения Линия сравнения	Республика Беларусь	Моя родная страна
Месторасположения		
Столица		
Легенды о происхождении названия страны		
День независимости		
Количество населения в стране		
Национальности		
Главные религии		
Государственные языки		
Самые длинные реки		
Самые большие озёра		
Национальные парки		
Животные		
Промышленность		
Сельское хозяйство		

Следующий текст используется для заполнения презентационных листов:

Название страны произошло от слов «Белая Русь». Существует несколько легенд, которые объясняют это название. По одной легенде, в древние времена на данной территории жили высокие светловолосые люди с голубыми глазами, которые ходили в светлой одежде. По другой легенде, страна так называется, потому что в старые времена белорусские земли не были захвачены врагами.

Много пережила Беларусь. Во время второй мировой войны погиб каждый третий житель республики. День независимости Беларуси отмечают 3 (третьего) июля, потому что именно в этот день Минск был освобождён от фашистов.

Республика Беларусь как самостоятельное независимое государство появилась на политической карте совсем недавно – в 1991 (тысяча девятьсот девяносто первом) году, когда распался Советский Союз. До этого в разное время она входила в состав Литвы и Польши, а также России.

Сейчас в Беларуси живёт около 10 (десяти) миллионов человек: это белорусы, русские, поляки, украинцы и представители других национальностей. Государственные языки – белорусский и русский. В Беларуси живут представители разных религий: христиане (православные (70 %), католики (20 %), протестанты), мусульмане и другие.

Беларусь находится в центре Европы и имеет площадь 207 600 (двести семь тысяч шестьсот) квадратных километров. По территории она занимает 13 (тринадцатое) место в Европе [2].

Беларусь граничит на севере и востоке с Россией, на юге – с Украиной, на западе – с Польшей, на северо-западе – с Литвой и Латвией.

Территория Республики Беларусь делится на 6 областей, каждая из которых делится на районы. Областными центрами являются города Минск, Гомель, Витебск, Могилёв, Гродно и Брест. Минск – это столица Беларуси, в нём живёт около 2 (двух) миллионов человек.

Беларусь называют страной зелёных лесов, голубых озёр и тихих спокойных рек. Действительно, в стране находится около 11 (одиннадцати) тысяч озёр, более 20 (двадцати) тысяч рек и ручьёв; 36 % территории Беларуси занимают леса. Самыми длинными реками являются Днепр, Сож, Бе-

резина, Припять, Западная Двина и Неман. Самое большое озеро – Нарочь. Самый большой лес – Беловежская пуца, в котором живут зубры и другие редкие животные.

В Беларуси активно развивается промышленность. Во многих странах знают белорусскую продукцию: тракторы «Беларусь», автомобили «МАЗ», холодильники «Атлант» и т.д. Государство имеет большое сельское хозяйство: здесь выращивают картофель, лён, рожь, пшеницу и сахарную свёклу [3].

Как за короткое время освоить большое количество информации? В этом поможет приём «Сводная таблица». Она выглядит так (Таблица 4):

Таблица 4

Пример «Сводной таблицы»

Тема 1	Тема 2	ЛИНИЯ СРАВНЕНИЯ	Тема 3	Тема 4

Поскольку учебным планом предусмотрены учебные экскурсии, студентам даётся задание подготовить экскурсию «Гродно – город, в котором я учусь». Участники исследования делятся на группы. Каждый член группы получает свой объект: Коложская (Борисоглебская церковь), Старый замок, Новый замок, Фарный костёл. Первоначально каждый участник исследования в группе собирает информацию о своем объекте. Например, Коложская (Борисоглебская церковь) находится на берегу реки Неман. Она была построена в 12-ом веке и т.д. Затем, обменявшись информацией в группе, участники начинают составлять сводную таблицу. Они должны не только обменяться информацией, но и подумать, как ее объединить, т. е. выделить то общее, что станет основой для сравнения объектов, например: время строительства, архитектурный стиль, архитектор, назначение объекта, чем знаменито здание. Таблица может выглядеть так (Таблица 5):

Основной смысл использования приема «Сводная таблица» в технологии развития критического мышления заключается в том, чтобы линии сравнения и характеристики ученики выделяли самостоятельно.

Таблица 5

Сводная таблица по теме «Гродно – город, в котором я учусь»

Коложская церковь	Старый замок	ЛИНИЯ СРАВНЕНИЯ	Новый замок	Фарный костёл
12 век	14 век	Время строительства	18 век	17 век
Византийский, гродненская архитектурная школа	Ренессанс	Архитектурный стиль	Рококо	Барокко
Неизвестен	Сантi Гуччи	Архитектор	Пёпсельман	Неизвестен
Проведение богослужений	Резиденция князей	Назначение в прошлом	Резиденция польских королей	Главный костёл города

Проведение богослужений	Музей	Современное назначение	Музей, библиотека	Проведение богослужений
Камень и дерево	Камень	Строительный материал	Кирпич	Камень, дерево
Один из старейших храмов в Беларуси и Восточной Европе	Единственный сохранённый княжеский замок в Беларуси	Чем знаменито	В замке в 1795г. король Станислав Август Понятовский отрёкся от престола	Здесь находятся самые старые часы в Европе Костёл работает круглосуточно

Это лишь небольшая часть методических приемов, связанных с формированием критического мышления у студентов, изучающих русский язык как иностранный. Технология открыта для решения большого спектра проблем в образовательной сфере. Она представляет собой набор особых приемов и стратегий, применение которых позволяет выстроить образовательный процесс так, чтобы обеспечить самостоятельную и сознательную деятельность учащихся для достижения поставленных учебных целей. РКМЧП помогает учителю заменить пассивное слушание и пересказ на активное участие учащихся в образовательном процессе, и тем самым повысить эффективность занятий.

Список використаних джерел

1. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития: Пособие для учителя. – СПб: Альянс «Дельта», 2003. – 219 с.
2. Заир-Бек С. М., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2004. – 287 с.
3. Русский язык как иностранный. Говорим по-русски правильно: пособие по устной и письменной речи для студентов 2 курса с английским языком обучения факультета иностранных учащихся / А. А. Мельникова и др. – Гродно: ГрГМУ, 2014. – 324 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи. – М.: Народное образование, 1998. – 197 с.

УДК 811.161.1:378

О. В. Чевела, С. І. Федотова
(м. Казань, Росія)

ОРГАНИЗАЦИЯ ОЛИМПИАДЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ (ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ)

У статті розглянуто особливості організації олімпіади з російської мови як іноземної для студентів медичних вузів. Підкреслюється значимість мовної олімпіади як форми навчання, що сприяє підвищенню мотивації та пізнавальної активності учнів. Вказуються цілі, завдання, цільова аудиторія і етапи проведення, запропоновані критерії оцінки письмової та усної турів, а також вимоги, що пред'являються до відеоматеріалів. Описується специфіка професійної спрямованості олімпіади, наводяться типи олімпіадних завдань.

Ключові слова: російська мова як іноземна, олімпіада, відеоматеріали, есе, монолог, соціокультурна компетенція.

The article describes the features of the organization of the Olympiad in Russian as a foreign language for medical students. The importance of the language Olympiad as a form of training that contributes to

the increase of motivation and cognitive activity of students is emphasized. The goals, objectives, target audience and stages are specified, the criteria for the evaluation of written and oral tours, as well as the requirements for video materials are proposed. The specificity of the professional orientation of the Olympiad is described, the types of Olympiad tasks are given.

Key words: *Russian as a foreign language, Olympiad, video materials, essay, monologue, sociocultural competence.*

В статье рассмотрены особенности организации олимпиады по русскому языку как иностранному для студентов медицинских вузов. Подчеркивается значимость языковой олимпиады как формы обучения, способствующей повышению мотивации и познавательной активности обучаемых. Указываются цели, задачи, целевая аудитория и этапы проведения, предложены критерии оценки письменного и устного туров, а также требования, предъявляемые к видеоматериалам. Описывается специфика профессиональной направленности олимпиады, приводятся типы олимпиадных заданий.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, олимпиада, видеоматериалы, эссе, монолог, социокультурная компетенция.*

В настоящее время возникла необходимость в осмыслении новых тенденций в функционировании русского языка, выработке новых направлений методики преподавания русского языка во всех её реализациях: как государственного, как второго родного, как неродного, как языка межнационального общения, как иностранного.

Особенностью педагогической системы подготовки иностранных студентов является обучение на неродном языке учащихся, ориентированных на определенную профессиональную область в условиях интенсивной социально-биологической адаптации и межкультурного взаимодействия. Выступая средством общения разных народов между собой, являясь языком-переводчиком, русский язык обслуживает и межэтнические отношения, влияет на своеобразие развития личности обучаемого, ведет к преодолению национальных предрассудков и стереотипов, расширению культурного кругозора и поднятию культурной грамотности.

С переходом к стандартам нового поколения в современной практике обучения русскому языку как иностранному сложилась парадоксальная ситуация. Уменьшилось количество аудиторных часов на изучение русского языка, в то время как требования, предъявляемые к овладению языком, остались прежними [1]. В то же время, необходимость социокультурной адаптации и знакомства с традициями и культурой страны обучения студентов диктует необходимость использования новых методов, приемов и разнообразных форм обучения, способствующих повышению мотивации и познавательной активности иностранных студентов. Одной из подобных форм является проведение конкурсов и олимпиад по русскому языку как иностранному.

В Казанском ГМУ олимпиада для иностранных студентов «Русский язык и история медицины» проводится в рамках Международного научного медицинского форума «Белые цветы», что позволяет интегрировать иностранных студентов в общую атмосферу интеллектуального соревнования. Олимпиада направлена на укрепление позиций русского языка как языка межнационального общения, формирование личности с открытой памятью культуры и расширение когнитивной базы учащихся за счет формирования метаязыковых, страноведческих, профессиональных и универсальных знаний.

Целевая аудитория олимпиады – иностранные студенты медицинских вузов I-IV курсов, обучающиеся на языке-посреднике.

Цели олимпиады:

- формирование многоязычной и поликультурной компетенции;
- воспитание толерантности и эмпатии;
- развитие у учащихся креативности, эрудированности и чувства языка;
- перенос теоретических знаний в сферу профессионального общения в стране их непосредственного пребывания и обучения;
- реализация педагогической задачи целостного становления и развития вторичной языковой личности;

– осуществление «диалога культур», реализация культуроведческой модели содержания образования;

– осознание роли русского языка в новых геополитических условиях, в том числе и как консолидирующей силы гражданского сообщества;

– формирование положительной мотивации к изучению русского языка.

Олимпиада включает в себя 3 тура: I тур – заочный устный тур, II тур – заочный письменный тур, III тур – очный устный тур для победителей в I и II турах.

Особенностью олимпиады является то, что на первом заочном туре студентам предлагается подготовить видеоролик на русском языке на одну из предложенных тем, связанных с будущей профессией обучаемых, с историей, культурой и наукой России. Тематика Олимпиады бывает приурочена к знаменательным датам – юбилеям великих русских писателей Л. Н. Толстого, А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя и др. С учетом профессиональной направленности Олимпиады одна из тем первого тура традиционно связана с медициной. Так, в этом году участникам предлагалось подготовить видеоролик об известных писателях-медиках. Такой вид конкурсной работы позволяет максимально раскрыть творческий потенциал обучаемых, а также объективно оценить их речевую деятельность.

Требования, предъявляемые к видеоматериалам:

– соответствие заявленной теме;

– креативность видеоролика (новизна, оригинальность, гибкость мышления);

– информационная составляющая (содержательность, степень структурированности материала);

– грамотность;

– дизайн (оригинальность, оформления, стилевое единство, соответствие оформления содержанию);

– художественность и речевое исполнение видеоролика.

Во втором туре оценивается владение письменной формой выражения. Студентам предлагается на выбор несколько тем, например:

«Истинный друг познается в несчастье» (Эзоп); «Необходимо, чтобы врач сохранял руки чистыми, а совесть – незапятнанной» (Гиппократ); «Любовь к врачебному искусству – это и есть любовь к человечеству» (Гиппократ). Объем эссе – 25–30 предложений. Критерии оценки: соответствие содержания заявленной теме и полнота ее раскрытия, аргументированность, логичность и последовательность построения, использование литературного материала, грамотность и богатство речи, оригинальность и самостоятельность, умение выразить собственное мнение.

Дополнительные баллы даются за использование средств художественной выразительности: метафор, сравнений, афоризмов, притчевых образов.

В третьем туре студенты 1–2 курсов должны показать свое умение выражать мысли и чувства на русском языке и подготовить монологическое высказывание, раскрыв содержание пословицы или крылатого выражения. Круг тем для студентов 1–2 курсов связан с социально-бытовой сферой и соответствует требованиям базового уровня. Студенты 3–4 курсов должны продемонстрировать владение общелитературным и публицистическим стилями и умение рассуждать на русском языке на темы, входящие в область их профессиональной компетенции: об актуальных проблемах и будущем современной медицины, о выдающихся деятелях российской и мировой медицинской науки. Им предлагается построить свое выступление, взяв за основу одно из высказываний известных медиков или деятелей культуры.

На подготовку отводится 2–3 минуты.

Оценивается умение сориентироваться при выборе незнакомой темы, ораторское мастерство обучаемых, оригинальность мышления, креативность, логичность, умение вести дискуссию и высказывать свою точку зрения, грамотность и богатство речи, темп речи, соблюдение регламента.

Участие в олимпиадном движении позволяет иностранным студентам расширить словарный запас, раскрыть свой творческий потенциал, продемонстрировать языковую догадку, умение рассуждать на бытовые, страноведческие и профессиональные темы. Олимпиада стимулирует участников к совершенствованию русского языка, к познанию русской культуры, к обнаружению общего у представителей разных национальностей и культур.

Список використаних джерел

1. Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 апреля 2014 г. № 255 // Российская газета. – 2014 г. – 20 июня.

УДК 378.147:378.018.43

Є. Ю. Шачнева
(м. Новочеркаськ, Росія)

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

У статті розглянуто процес формування комунікативних компетенцій у проектній діяльності в умовах білінгвізму. Метод проектів являє собою самостійну діяльність учнів, здійснювану під керівництвом викладача, спрямовану на рішення творчої, дослідницької, особистісно чи соціально значущої проблеми і на отримання конкретного результату у вигляді матеріального або інтелектуального продукту. Наведено визначення терміна білінгвізм в рамках формування комунікативних компетенцій. Розглянуто теоретичну основу проблеми формування комунікативної компетентності в рамках білінгвального навчання. Виділено основні напрямки вивчення білінгвізму: соціокультурні, лінгвістичні, психологічні. Описано критерії поняття білінгвізму, які дозволяють реалізувати описані компетенції на практиці з метою побудови корисної комунікативної міжособистісної і міжкультурної взаємодії.

Ключові слова: білінгвізм, комунікативні компетенції, метод проектів.

The process of forming communicative competences in the project activity under the conditions of bilingualism is considered. The project method is an independent activity of students conducted under the guidance of a teacher aimed at solving a creative, research, personal or socially significant problem and obtaining a concrete result in the form of a material or intellectual product. The definition of the term bilingualism in the framework of the formation of communicative competences is given. The theoretical basis of the problem of the formation of communicative competence within the framework of bilingual education is described. The main directions of the study of bilingualism, such as socio-cultural, linguistic, psychological, are singled out. The criteria of the concept of bilingualism are pointed out, which allow implementing the described competencies in practice with the aim of constructing useful communicative interpersonal and intercultural interaction.

Key words: bilingualism, communicative competence, method of projects.

В статье рассмотрен процесс формирования коммуникативных компетенций в проектной деятельности в условиях билингвизма. Метод проектов представляет собой самостоятельную деятельность учащихся, осуществляемую под руководством преподавателя, направленную на решение творческой, исследовательской, личностно или социально значимой проблемы и на получение конкретного результата в виде материального или интеллектуального продукта. Приведено определение термина билингвизм в рамках формирования коммуникативных компетенций. Рассмотрена теоретическая основа проблемы формирования коммуникативной компетентности в рамках билингвального обучения. Выделены основные направления изучения билингвизма: социокультурные, лингвистические, психологические. Описаны критерии понятия билингвизма, которые позволяют реализовать описанные компетенции на практике с целью построения полезного коммуникативного межличностного и межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: билингвизм, коммуникативные компетенции, метод проектов.

Билингвизм (*lat. Bi – два, lingua – язык*) – это «двуязычие, т. е. сосуществование у человека или у всего народа двух языков, обычно первого – родного, и второго – приобретенного» – процесс овладения двумя языками, а также способность к быстрому переключению с одного языка на другой

в зависимости от целей общения. Это способствует формированию речевого механизма, который позволяет человеку использовать для общения две языковые системы [3, с. 2]. Изменения в политических, экономических и культурных особенностях мира позволяют расширить пространство для взаимоотношений людей. При этом актуальным становится роль каждого человека в обществе в процессе сотрудничества с другими людьми.

Данный тип образования, позволяющего сочетать изучение иностранного и родного языков, важная составляющая модернизации образовательных систем в разных странах, таких как Канада, Израиль, Финляндия, Ирландия (билингвальные государства) и Российская Федерация, Казахстан, Туркменистан, Швейцария, Бельгия, Люксембург, Индия (полилингвальные государства).

Описываемое понятие и его значение в жизни общества очень высоко. Это способствует сближению народов, росту уважительного отношения к культуре и языку, а также традициям и обычаям народов, способствуя расширению возможностей межкультурного общения людей в различных сферах жизнедеятельности [3]. Данная проблема описывалась в работах ученых: С.А. Арутюнова, Ю. В. Бромляя, Г. Н. Волкова, Л. Н. Гумилева, Н. Н. Чебоксарова и др. [4]. Проблема билингвизма рассматривается также в философии, психологии, дидактике. На основании этого можно выделить направления билингвального образования, такие как [2, с. 6]:

- культурологическое (О. А. Колыхалова, В. В. Сафонова, Л. П. Тарнаева, и др.);
- социолингвистическое (Е. М. Верещагин, Е. К. Ван, и др.);
- лингвистическое (Л. Блумфилдом, У. Вайнрайхом, и др.);
- психолингвистическое (Л. С. Выготский, А. М. Шахнарович, Е. И. Негневицкая, и др.);
- дидактическое (И. Л. Бим, В. Бутцкам, Х. Воде, и др.) [2].

Необходимо отметить, что новые стандарты профессионального образования в целом построены на компетентностном подходе, при котором от образовательного учреждения требуется обеспечить не столько набор определенных дисциплин, но и компетенций, позволяющих самостоятельно получать и применять полученные знания.

В современных условиях жизнедеятельности развитие личности студента требует овладения несколькими языками, что формирует коммуникативную компетенцию на межпредметном уровне. Модель описания коммуникативной компетентности студентов функционирует при соблюдении ряда условий, таких как создание устойчивой мотивации к изучению иностранного языка, создание билингвальной среды в учебном процессе и внеучебной деятельности студентов, а также наличие межпредметной связи (педагогика, психология, литература изучаемого языка и др.) в образовательном процессе.

Это возможно только при использовании интерактивных методов обучения с применением интернет-ресурсов.

Вопросам билингвизма всегда уделялось большое внимание. В целом выделяются основные направления изучения билингвизма [2]:

- социокультурные (влияние культур на языки);
- лингвистические (теория языковых контактов, влияние языка на язык);
- психологические (пути изучения иностранных языков).

Социокультурное направление билингвизма было введено в конце 19 века, но это явление существовало еще с древних времен. Лингвистические исследования билингвизма проводились такими специалистами как В. фон Гумбольдт, Ф. де Соссюр, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Ф. И. Буслаев, А. А. Потебня, Л. В. Щерба, И. И. Срезневский.

Психологические исследования билингвизма рассматривают механизмы производства речи [2; 4; 5].

Существуют разнообразные прочтения понятия билингвизма:

- «свободное владение или просто владение двумя языками»;
- «одинаково свободное владение двумя языками. Двужычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого»;
- билингвизм – «владение и применение более чем одного языка, при этом степень владения может быть весьма различной»;
- билингвизм – «владение двумя языками и регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от целей общения»;
- билингвизм – «примитивный акт вербальной иноязычной коммуникации, закончившийся

взаимным пониманием партнеров, является актом билингвального поведения, и человек, совершивший его, выступает в данном случае как билингв»;

– «речевые механизмы, позволяющие человеку использовать для общения две языковые системы, обычно такого рода человека называют билингвом».

Это лишь часть определений, которые приведены в литературе. Так как билингвизм это сложное понятие, то разделяют его фактически существующие формы двух- и многоязычия. К первому типу можно отнести типы, в которых описательно анализируются формы понятия, которые сегодня могут встречаться в условиях коммуникации во всех регионах мира, возникшие вследствие миграции и общей мобильности многих слоев населения. Их классифицируют исходя из языковой способности, в связи с чем устанавливается способность к ориентировке в процессе обучения.

Е. М. Верещагин в качестве ее критериев выделяет:

- рецептивный – это способность ориентироваться в двуязычных текстах по известной тематике;
- репродуктивный – это способность понимать и воспроизводить иноязычные тексты по известной тематике и проблематике;
- продуктивный – это способность понимать и порождать тексты на двух языках.

В связи с этим выделим несколько видов языковых способностей [2]:

- минимальные языковые способности, под которыми понимают начинающуюся билингвальность;
- максимальные языковые способности, под которыми понимают «владение» одним или несколькими иностранными языками;
- пропорциональные или симметричные языковые способности;
- формы доминантной или ассиметричной многоязычности, под которыми понимают «владение» одним или многими иностранными языками. При этом доминирующая степень одного языка может изменяться в зависимости от социальной или географической мобильности;
- семилингвальные формы. Они нацелены на повседневную жизненную необходимость коммуникации.

Во вторую группу объединены аналитические типы, для которых характерно то, что понятие языковой способности заменяется специфическими критериями. Это позволяет разделить это понятие на различные формы, такие как:

- функциональные двух- и многоязычные формы, которые устанавливаются от индивидуальных коммуникативных направленностей и от используемых продуктивных и рецептивных языковых методов [4, с. 5];
- двух- и многоязычные формы, которые определяются по способу их сохранения в мозге человека;
- двух- и многоязычные формы, которые классифицируют по возрастному фактору.

Основываясь на вышесказанном можно сделать вывод о том, что описываемое понятие является важной составной частью любой образовательной системы. Оно способствует: личностному осознанию важности развития компонентов коммуникативной компетенции, таких как языковой, речевой, социокультурной, самообразовательной и информационно-коммуникационной, приводит к самообразованию при развитии знаний и умений; расширяет социокультурное пространство; способствует межкультурному учебному и внеучебному общению.

Все вышесказанное позволяет дать определение понятия коммуникационного процесса, как процесса по обмену информацией между двумя или более людьми. Его основной целью является обеспечение понимания информации, являющейся предметом общения. В процессе обмена информацией выделяет четыре основных базовых элемента, как:

- коммуникатор – это лицо, генерирующее идеи или собирающее информацию и передающее ее;
- сообщение – это информация, закодированная с помощью символов;
- канал передачи информации;
- реципиент – это лицо, которому предназначена информация.

При помощи речи осуществляются кодирование или декодирование информации, а при обмене информацией процесс передачи делится на несколько частей. Передачи информации способствует речь человека. В связи с чем основной целью билингвизма является успешная коммуникация.

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что в современном обществе происходит развитие билингвизма. Это связано с постоянно изменяющимися социальными и куль-

турными условиями жизни человека. Этому способствует единое образовательное пространство, миграционные процессы, применение новых информационно-коммуникативных технологий.

Основываясь на структуре билингвизма, это понятие было дополнено. Речь идет о владении двумя и более языками и способность к адекватному переключению с одного языка на другой, в зависимости от целей общения; сформированности речевых механизмов, позволяющих человеку использовать для общения две языковые системы, и представленных в пропорциональных или симметричных двух- или многоязычных языковых способностях. Кроме этого было описано понятие коммуникативной компетентности студентов, которое представляет собой совокупность знаний, умений, навыков, а также знание языка и умение использовать языковые средства в реальных ситуациях общения, необходимых для построения полезного коммуникативного межличностного и межкультурного взаимодействия. Все это позволит в дальнейшем построить и реализовать на практике предполагаемую модель процесса обучения в ВУЗе. Основными элементами описываемой структуры может быть выявлена взаимосвязь структурных элементов системы, таких как: целевой; мотивационный; содержательный; процессуальный; технологический; критериально-оценочный; результативный.

Необходимо отметить, что в работе данной системы следует учитывать несколько основных аспектов, таких как формирование языка как общественной формы реализации поликультурности, коммуникативную компетентность билингвов, создание специфической образовательной среды. Полученные результаты исследования могут служить основой для дальнейшего научного ее изучения в части реализации преемственности проблемы на различных образовательных уровнях: школа – колледж – ВУЗ.

Подводя итоги вышесказанного можно сделать вывод о том, что метод проектов, представляющий собой самостоятельную деятельность учащихся, осуществляемую под руководством учителя (наставника), направлен на решение творческой, исследовательской, лично или социально значимой проблемы и на получение конкретного результата в виде материального или интеллектуального продукта.

Выделяют разнообразные классификация проектов. В зависимости от предметно-содержательной области можно выделить: *монопроекты* – это проекты, проводимые, как правило, в рамках одной дисциплины; *межпредметные* – тип проектов рассматривающие несколько предметов различного профиля деятельности, являющиеся результатом суммирования разнообразных компонентов образовательного процесса. В зависимости от *доминирующего вида деятельности и преобладающих методов* выделяют следующие типы проектов: *исследовательские, информационные* (ознакомительно-ориентировочные), *социальные, поисковые, творческие, ролевые, прикладные* (практико-ориентированные), *методические, смешанные*.

Исследовательские – это проекты, которые подчинены логике исследования и имеющие структуру, приближенную или полностью совпадающую с научным исследованием. Данный тип проектов имеет большое практическое значение при подготовке студентов, так как в процессе их подготовки необходимо освоить умение видеть, анализировать и формулировать проблему, обобщать информацию, выделять главное, ставить цель и определять задачи, прогнозировать ситуацию, делать выводы; уметь подготовить и провести презентацию проекта, используя современные информационные технологии.

Информационный проект – тип проекта, направленный на сбор и анализ информации о процессе, объекте, явлении. Данный тип проекта предполагает ознакомление участников проекта с этой информацией, анализ полученных данных и их обобщение. В связи с чем он предполагает наличие четкой структуры и ее систематизации по ходу работы. Этот тип проекта близок к исследовательскому, и чаще всего по ходу исследования является его частью. При этом сбор информации происходит путем ее обобщения из различных источников информации, таких как литература, интернет источники, средства массовой информации и т.д. В качестве итогового продукта производится представление статьи, реферата, доклада, презентации и т.п.

Третий тип проектов – это *творческие проекты*. Они не строгой структуры. Результатом проекта может быть сценарий, программы мероприятия, статья и т.д. В ходе него участники лучше узнают друг друга, что позволяет им адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности.

Следующий описываемый тип проектов – *поисковый проект*, касающийся военно-патриотического воспитания, отвечающий за поиск информации о пропавших без вести во всех странах мира.

Практико-ориентированный (прикладной) проект – это проект, отличающийся четко обозначенным результатом деятельности. Он предполагает наличие продуманной структуры с определением функций каждого из участников.

Не менее важны и *методические* проекты, которые могут быть ориентированы на решение задач обучения, воспитания и развития учащихся средствами предметного содержания.

Специфика *смешанных/комплексных* проектов в сочетании в себе несколько видов проектов, где очень важен доминирующий аспект.

Все это позволяет выделить положительные аспекты проектной деятельности, такие как: развитие творческих способностей; повышение мотивации учащихся при решении проектных задач; формирование чувства ответственности; создание условий для сотрудничества.

В Астраханском государственном университете в рамках программы «Педагогическое образование» (профиль «Химия и биология») введена новая дисциплина «Решение прикладных химических задач». Она введена в учебный план в 2017 году для студентов республики Туркменистан, обучающихся по данной программе. Основными целями освоения новой дисциплины являются: формирование и развитие профессиональных компетенций бакалавра и опыта в сфере педагогического образования на основе изучения методологии организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся, освоение методических требований и рекомендаций к организации проектной деятельности учащихся в процессе изучения предмета химии, на основе изучения условий применения учебных проектов в урочной и внеурочной деятельности. Основными задачами освоения дисциплины «Решение прикладных химических задач» являются:

– изучение основных аспектов методологии проектной деятельности, методических требований к содержанию и организации учебно-исследовательских проектов обучающихся в процессе изучения курса химии;

– рассмотрение основных дидактических принципов организации проектной деятельности обучающихся;

– применение основных методов обучения, воспитания и развития с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что для метода проекта характерна направленность на результат, на изменение окружающего, которое происходит при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Именно данный вид деятельности позволяет студенту раскрыть свой творческий потенциал, проявить свои знания, исследовательские способности, умение работать в команде, самостоятельность, активность, креативность, умение стратегически планировать свою деятельность и добиваться ожидаемых результатов. Повышение мотивации и развитие творческих способностей происходит из-за наличия в проектной деятельности ключевого признака – самостоятельного выбора. Подводя итоги вышесказанного можно сделать вывод о том, что проектную деятельность можно рассматривать как совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую деятельность как студентов, так и преподавателей, которые имеют общую цель, методы, деятельность, направленную на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы. Поэтому метод проектов можно рассматривать как педагогическую технологию, включающую в себя совокупность исследовательских, поисковых проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Список використаних джерел

1. Бурлак О. А. Формирование культурной толерантности младших школьников на уроках музыки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 17 с.
2. Погожева Е. Ю. Двухязычие и многоязычие как условие формирования личности в поликультурном образовательном пространстве // Личность в межкультурном пространстве // Мат-лы V Межд. конф., посвященной 50-летию Российского университета дружбы народов. – Москва: РУДН, 2010. – Ч. 2. – С. 192–197.
3. Погожева Е. Ю. Формирование коммуникативной компетентности учащихся колледжа в условиях билингвального образования: дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2015. – 199 с.
4. Смирнова З. М. Дидактические условия эффективности билингвального обучения

- иностранцев студентов в России: Автореф. дис... канд. пед наук. – Москва, 2012. – 25 с.
5. Ульзытуева А. И. Культурно-диалогическое развитие дошкольников в билингвальном образовательном пространстве: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – Чита, 2012. – 46 с.

УДК 811.161.1'243(072)

М. В. Юнаш
(м. Мінськ, Білорусь)

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Стаття присвячена питанням ігрового навчання арабських студентів російській мові. Дані рекомендації по організації і проведенню ігор. Описано досвід використання ігрових завдань на етапі довузівської підготовки. У роботі зроблено висновок про те, що використання ігрових технологій позитивно впливає на освітній процес і його результати, оскільки сприяє оволодінню мовою в цікавій формі, розвиває пам'ять, увагу, підтримує інтерес до російської мови, допомагає домогтися міцного засвоєння матеріалу.

Ключові слова: арабські студенти, гра, функції гри, технологія гри, мовні ігри.

The article is devoted to the issues of game training of Arab students in Russian. The recommendations connected with the organization and playing of games are given. The experience of using games at the stage of Pre-University Training is described. In conclusion it is said that using game technologies positively influences the educational process and its results, as it helps to study the language in an engaging way, develops memory and attention, supports interest in the Russian language, gives opportunity to get good level of knowledge.

Key words: Arab students, game, game functions, technology of a game, language games.

Стаття посвящена вопросам игрового обучения арабских студентов русскому языку. Даны рекомендации по организации и проведению игр. Описан опыт использования игровых заданий на этапе довузовской подготовки. В работе сделан вывод о том, что использование игровых технологий положительно влияет на образовательный процесс и его результаты, поскольку способствует овладению языком в занимательной форме, развивает память, внимание, поддерживает интерес к русскому языку, помогает добиваться прочного усвоения материала.

Ключевые слова: арабские студенты, игра, функции игры, технология игры, языковые игры.

Одним из действенных средств повышения эффективности процесса обучения русскому языку арабских студентов является учет их этнопсихологических особенностей. Изучение специальной литературы, а также личный опыт общения с данным контингентом учащихся позволяют сделать вывод о том, что арабы необычайно жизнелюбивы, общительны, у многих из них хорошо развито чувство юмора. Нередко их действия сопровождаются импульсивностью и несдержанностью в проявлении чувств и эмоций. Самоуверенность и завышенная самооценка неизбежно приводят к спорам. Кроме того, «арабы не отличаются усидчивостью, умением спланировать свой рабочий день» [3, с. 23]. Они быстро устают от монотонной работы. Удерживать их внимание помогает разнообразие видов учебной деятельности. При этом значительно усиливают познавательный интерес арабских учащихся именно игровые задания.

Вопросы, связанные с использованием игрового метода в обучении, освещаются в работах многих ученых. В частности, Д.Б. Эльконин выделяет четыре основные функции игры: средство развития мотивационно-потребностной сферы; средство познания; средство развития умственных действий; средство развития произвольного поведения [7, с. 38]. Н.Б. Битехтина отмечает, что «игра дает возможность ее участникам оценить себя на фоне других, создает атмосферу здорового соревнования, благодаря чему мобилизуется творческий потенциал учащихся» [1, с. 24]

Мы придерживаемся точки зрения методистов, которые считают, что «не рекомендуется использовать игру для изучения нового материала, так как учащиеся будут делать много ошибок» [5, с. 89].

На наш взгляд, игра может служить эффективным средством для закрепления и повторения учебного материала, а также контроля знаний студентов.

Безусловно, любая игра требует хорошей организации. Технология игр состоит из следующих этапов: подготовка, объяснение, проведение и рефлексия. На этапе подготовки определяется, какой навык, умение будет отрабатываться в игре, составляется план и формулируются правила. Правила игры нужно формулировать коротко и ясно. Этап объяснения характеризуется тем, что определяется режим работы, а также происходит знакомство с раздаточным материалом. Этап проведения – процесс игры. При этом преподаватель следит за соблюдением правил, но в игру без необходимости не вмешивается. По окончании игры следует рефлексия – оценка и самоанализ. С одной стороны, преподаватель комментирует языковую правильность ответов студентов, дает определенные рекомендации, а, с другой стороны, учащиеся сами оценивают свою работу.

В нашей практике использовались многие языковые игры, описанные в методической литературе. Среди таких игр следует отметить фонетические («Правильно-неправильно» [6, с. 192], «Какое слово звучит?» [6, с. 192], «Кто правильнее прочитает?» [6, с. 193], «Умное эхо» [1, с. 28]), лексические («О чем бы нам поговорить?» [4, с. 20], «Лото» [4, с. 21], «Больше слов» [6, с. 200]), орфографические («Буквы рассыпались» [6, с. 193-194], «Расчёска (гребёнка)» [2, с. 17], «Картинка» [6, с. 195]).

При проведении грамматических игр можно использовать игровое поле «Змеи и лестницы» и карточки с заданиями по определенной теме. Каждый студент делает свой ход и выполняет задание. За правильно выполненное задание он получает балл. Примером могут служить карточки с прилагательными в начальной форме. Студенты должны образовать сравнительную степень прилагательного. В качестве примера можно также привести карточки с глаголами. Обязательно на карточках следует указать, каким падежом или падежами управляет глагол. Студенты читают глагол, определяют его вид, называют видовую пару, составляют с данным глаголом предложение, объясняя видовое значение. Например, читать *что?* – глагол НСВ (что делать?) → прочитать *что?* – глагол СВ (что сделать?). Вчера я читал книгу. *Общий факт (название действия)*. Другой студент вытягивает карточку с глаголом прочитать *что?* и дает ответ: «Прочитать *что?* – глагол СВ (что сделать?) → читать *что?* – глагол НСВ (что делать?). Я прочитал эту книгу. *Результат действия*». Выполняя такое задание, студенты повторяют виды глагола и запоминают глагольное управление.

Тему «Глаголы движения» можно эффективно закреплять с помощью игры, подготовленной О.Э. Чубаровой [8]. На столе раскладываются карточки с глаголами движения, а также используется стопка с карточками, на которых даны фразы. Студенты по очереди берут карточку с фразой и подбирают карточку с соответствующим глаголом. После ответа учащегося данную фразу читает преподаватель, исправляя ошибку при ее наличии.

В целях повторения большого объема материала, например, при изучении темы «Родительный падеж» мы используем игру «Uno» и несколько видов упражнений на карточках разного цвета: 1) раскройте скобки и употребите слова в нужной форме (желтые карточки); 2) вставьте в предложения подходящие по смыслу слова (зеленые карточки); 3) составьте предложение с данным словом или словосочетанием (синие карточки); 4) ответьте на вопрос (красные карточки). Студенты делают ход, играя в «Uno», и берут карточку с заданием соответствующего цвета. Данная игра помогает поработать на занятии значительный объем грамматического и лексического материала, что особенно актуально при возникновении дефицита учебного времени. Однако следует отметить, что подготовка такой игры требует значительных временных затрат со стороны преподавателя.

Таким образом, применение игровых форм работы на уроке русского языка в арабской аудитории оправдано, когда с их помощью решаются определенные методические задачи. Использование игр в учебном процессе способствует овладению языком в занимательной форме, развивает память, внимание, поддерживает интерес к русскому языку, помогает добиваться прочного усвоения материала. Игровые задания увлекают всех студентов группы, что положительно сказывается на их успеваемости.

Список використаних джерел

1. Битехтина Н. Б. Игровые задания в обучении русскому языку как неродному / Н. Б. Битехтина // Сборник научно-образовательных материалов для учителей русского языка московских школ / Гос. ин-т русск. языка им. А.С. Пушкина; сост. Н. В. Кулибина. – М.: Гос. ИРЯ

- им. А. С. Пушкина, 2010. – С. 23–60.
2. Губанова Т.В. Русский язык в играх: учеб.-методич. пособие / Т. В. Губанова, Е. А. Нивина. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 80 с.
 3. Если ваш студент – иностранец (в помощь преподавателям, работающим с иностранными студентами): сб. ст. с прилож. / Тамб. гос. техн. ун-т; под общ. ред. проф. И. М. Поповой. – Тамбов, 2005. – 52 с.
 4. Колесова Д. В. Игра слов: во что и как играть на уроке русского языка: учеб. пособие / Д. В. Колесова, А. А. Харитонов. – СПб.: Златоуст, 2011. – 152 с.
 5. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. – 2-е изд. – М.: Флинта : Наука, 2011. – 480 с.
 6. Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – 9-е изд. – Минск: Вышэйшая школа, 2004. – 522 с.
 7. Петричук И. И. Еще раз об игре / И. И. Петричук // Образование в современной школе. – 2006. – №10. – С. 38–40.
 8. Чубарова О. Э. Глаголы движения: пособие-игра по русскому языку / О. Э. Чубарова. – М.: Русск. яз. курсы, 2011. – 20 с.

УДК: 811.161.2'243:378.091.26

І. Є. Зозуля, А. С. Стадній
(м. Вінниця, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ ТА МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У роботі охарактеризовано позитивні трансформації в методиці викладання української мови як іноземної, які стимулюють мобільне навчання. Описано особливості 6 вебсайтів та 4 мобільних додатків для вивчення української мови, що можуть бути використані в процесі її викладання для іноземних студентів. Установлено, що мобільні пристрої не замінюють традиційні методи навчання, а створюють нове середовище й можливості для нього; вони стали важливим освітнім інструментом, який можна успішно використовувати в навчанні іноземної мови. Доведено, що особливо ефективним є використання онлайн-ресурсів під час самостійного вивчення іноземної мови.

Ключові слова: мобільний додаток, онлайн-ресурс, українська мова як іноземна, іноземні студенти.

The paper describes positive transformations in the methodology of teaching Ukrainian as a foreign language that stimulates mobile learning. The features of 6 websites and 4 mobile applications for studying the Ukrainian language that can be used in the course of its teaching for foreign students are described. It has been discovered that mobile devices do not replace traditional learning methods, but create a new environment and opportunities for it; they have become an important educational tool that can be successfully used in learning a foreign language. It is proved that the use of online resources during independent study of a foreign language is especially effective.

Key words: mobile application, online resource, Ukrainian as a foreign language, foreign students.

В работе охарактеризованы положительные трансформации в методике преподавания украинского языка как иностранного, которые стимулируют мобильное обучение. Описаны особенности 6 сайтов и 4 мобильных приложений для изучения украинского языка, которые могут быть использованы в процессе его преподавания для иностранных студентов. Установлено, что мобильные устройства не заменяют традиционные методы обучения, а создают новую среду и возможности для него; они стали важным образовательным инструментом, который можно успешно использовать в обучении иностранному языку. Доказано, что особенно эффективным является использование онлайн-ресурсов во время самостоятельного изучения иностранного языка.

Ключевые слова: мобильное приложение, онлайн-ресурс, украинский язык как иностранный, иностранные студенты.

Сучасне покоління студентів спонукає педагогів до пошуку нових навчальних інструментів. Молодь багато часу проводить в Інтернеті з метою пошуку інформації, навчання, спілкування, розваг. І саме захоплення гаджетами варто використовувати в освітньому процесі. Мобільне навчання модернізує та урізноманітнює навчання. Студенти, розважаючись, здобуватимуть нові знання. Використання інформаційних технологій під час навчання досліджували Р. Гуревич, О. Ляшенко, О. Мардаренко, О. Руда, С. Смірнов, Я. Шмулян та інші.

Метою дослідження є аналіз найпоширеніших мобільних додатків та онлайн-ресурсів для вивчення української мови як іноземної та можливості використання їх у навчальному процесі. Актуальність зазначеної проблеми зумовлена розвитком цифрових технологій та інтенсивністю їхнього впровадження в усі сфери суспільної діяльності. Існує нагальна потреба використовувати інформаційні технології і в освітньому процесі для того, щоб навчання було сучасним, цікавим, динамічним, оскільки інформаційно-комунікаційні технології мають безмежні можливості.

Одним з ефективних напрямів у сфері вивчення іноземних мов є розроблення системи навчання на основі дистанційних технологій. За допомогою звукових, графічних, анімаційних і текстових

ефектів можна створити ефект занурення в активне мовне середовище, реалізуючи сучасні лінгвістичні, методичні та педагогічні технології. Ефективність дистанційних технологій навчання зумовлена тим, що студенти самі відчують потребу в подальшому здобутті знань, отримують змогу працювати з навчальними матеріалами в індивідуальному режимі й обсязі [1].

Повсякденне використання студентами мобільних телефонів та інших пристроїв слугує основним стимулом масового поширення мобільного навчання в усьому світі, є частиною нової картини освіти, створеної завдяки технологіям, які підтримують гнучке, доступне, індивідуальне навчання. Сучасні мобільні телефони здатні забезпечувати зворотний зв'язок, змінювати наочність, створювати звукові ефекти, що мотивує до навчання, компенсують недоліки аудіо- й відеозаписів, підручників. Основна мотивація у використанні мобільних телефонів – звичка й позитивні емоції від індивідуальної роботи з ними [3, с. 289].

Мобільні додатки допомагають індивідуалізувати навчання. Студент обирає матеріал для вивчення, який відповідає рівню його знань, можливостям, потребам, інтересам. Відбувається безперервний розвиток особистості.

Самостійне опанування іноземної мови за допомогою онлайн-ресурсів і додатків вчить молодь організовувати власне навчання, ставити мету та досягати її, добираючи потрібні засоби. Навчання відбувається у зручний для особи час та в будь-якому місці.

Перевагами мобільних додатків й онлайн-ресурсів є те, що вони містять правильну достовірну інформацію, оскільки їх створюють фахівці, та вдало підібрані вправи для вироблення вмінь і навиків. Запропоновано також тестові завдання для визначення рівня засвоєння знань.

Інформаційні технології в навчальному процесі сприяють розвитку пізнавальної діяльності, логічного мислення, уваги, уяви, пам'яті. У роботі з іноземними студентами особливо важливо сформувати навички використання мобільних додатків під час самостійного вивчення української як іноземної. Мобільні додатки забезпечують можливість щоденно вивчати іноземну мову, оскільки заняття за розкладом, як правило, кілька разів на тиждень. Систематичне вивчення іноземної мови сприяє швидшому та ефективнішому оволодінню мовою.

Іноземні студенти, здобуваючи освіту у ВНЗ України, вивчають російську чи українську мови, яка є основним засобом навчання та побутового спілкування. Оскільки особливу увагу приділяють вивченню державної мови, ми дослідження присвятили саме українській мові як іноземній. Сучасну молодь не просто зацікавити під час занять. Тому використання онлайн-ресурсів чудово мотивує іноземних студентів до вивчення нової для них мови. Провівши дослідження з обраної теми, ми зробили відбірку інтернет-ресурсів, які, на нашу думку, є корисними та цікавими для іноземних студентів. Розглянемо їх.

1. Ukrainian lessons. Сайт з безкоштовними подкастами (цифровий запис радіо- чи телепередачі, які можна скачати з інтернету) та текстами (з останніх – «Великдень в Україні», «Мої нові захоплення», «Майстер-клас з писанкарства»). Розробницею цього вебсайту є випускниця Києво-Могилянської академії Ганна Охойко. Вона створила його для вивчення української мови з метою обміну якісними та корисними українськими уроками в Інтернеті. Авторка уклала список з 1000 найважливіших та найбільш уживаних українських слів з прикладами їхнього вживання в різних мовних конструкціях, з наочними картками та правильною вимовою. Кожен урок містить 4 частини: діалог або текст українською, докладні пояснення англійською кількох невеличких тем, усна вправа та культурна інформація. Аудіоуроки виходять раз на тиждень. Цей інтернет-ресурс популярний серед студентів, які добре володіють англійською мовою, так як усі частини уроку містять докладні пояснення англійською кількох коротких тем (наприклад, числа від 1 до 20, уживання слова тощо) [7].

2. Internet Polyglot. На цьому ресурсі можна обрати мову, якою буде пояснено значення українських слів (серед них – арабська, китайська, французька, німецька, італійська та інші). Лексеми згруповано в тематичні блоки: «Будинок», «Кольори», «Одяг», «Їжа», «Будови, організації», «Автомобіль», «Місто, вулиці, транспорт» тощо. Крім того, є теми, присвячені різним частинам мови, найбільшу увагу приділено дієсловам. Користуючись цим додатком, іноземні студенти можуть значно збагатити свій словниковий запас з української мови, причому самостійно [6].

3. Hosgeldi.com – словниковий тренажер. Ресурс містить різні блоки: «Слухай слова», «Вгадай слова», «Збери слово», «Збери фразу», «Вивчи сьогодні» (щоденно пропонують вивчити 10 нових слів). Можна створити власний словник. Цей інтернет-додаток зорієнтований в основному на студентів, які вже володіють російською мовою і за її допомогою будуть вивчати українську. Або

ж іноземці можуть вивчати російську мову, адже на сайті представлено 30 мов з перекладом російською мовою [5].

4. W2mem.com – український язук. На цьому ресурсі іноземні студенти мають змогу укласти власний словник українських слів. Є можливість сформуваи словнички за темами. Запропоновано виконати низку вправ з метою визначення рівня засвоеного матеріалу. Цей ресурс буде більш корисним для молоді, яка вже володіє російською мовою і прагне вивчити українську. Чому необхідно укладати особистий словник? Особистий словник – це список слів, які студенти хочуть вивчити, з перекладом українською мовою. Можна скласти один великий перелік слів на будь-які випадки життя або створити кілька списків (словничків) за темами, щоб потім їх вчити. Наприклад, список слів, які необхідні під час відвідування ресторану (банку, спортзалу, бібліотеки і т.д.).

Важливо, що іноземні студенти мають можливість укласти словник тільки з тих фраз і виразів, які їм потрібно вивчити. Таким чином, ніхто не витрачає даремно час і зусилля на вивчення непотрібних слів [8]. Як скласти список слів (мій словничок)? Просто введіть слово в ліве поле й через кілька секунд з'явиться його переклад українською мовою. Програма пропонує кілька значень полісемантичного слова, користувач обирає найбільш влучне. На підбір правильного перекладу може бути витрачено кілька секунд. Після збереження словника для кожного доданого в нього слова з'явиться картка, у якій можна ввести свій коментар і навіть світлину до цього слова, що зробить процес вивчення і більш різноманітним, і цікавим, і в той же час продуктивним, оскільки кожне слово в мовця буде асоціюватися з певним символом. Уважаємо, що укладання таких онлайн словників є надзвичайно важливим етапом вивчення української мови як іноземної, адже студенти складають список слів з перекладом українською мовою, щоб потім на цьому сайті перевіряти знання цих слів у режимі онлайн. Сам процес укладання словничка вже сприяє його запам'ятовуванню, а також можна виконати тестові завдання з метою контролю знань.

Якщо студент неправильно переклав слово, то програма підкаже йому відповідь і покаже картинку. Так що висока ймовірність, що наступного разу іноземці його вже не забудуть. Завдяки цьому сам процес тестування стає досить цікавим і навіть азартним, адже потім студентів ще чекають результати статистичної обробки.

5. 50Languages. На сайті запропоновано чітко структуровані 100 уроків, які розділено за темами. Кожний урок містить аудіофайли, тексти яких озвучили носії української мови. Для ефективного ознайомлення із структурою мови на початковому етапі представлено діалоги, наближені до реальних ситуацій. Ресурс використовують як для вивчення мови з нульового рівня, так і для закріплення знань. Іноземні студенти також можуть вивчати основні граматичні поняття за допомогою цього додатку (наприклад, частини мови, різні види речень, часові форми тощо). Автори сайту пропонують вивчення понад 2000 слів, які потім можна використовувати у 42 контекстах. Також є можливість проходити тестування та грати мовні ігри [4].

6. На освітньому сайті **«Крок до України»** представлено матеріали для вивчення української мови та культури. Онлайн-ресурс можна використовувати для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності: говоріння, писання, читання, слухання. Розроблено тести для визначення рівня знань, навчальні матеріали згруповано за розділами: «Інтерактивний курс», «Читанка», «Слуханка», «Граматика», «Кіно», «Аудіофайли» [2].

Отже, онлайн-ресурси – це інноваційний інструмент навчальної діяльності, який у поєднанні з традиційними методами підвищує мотивацію студентів, робить освітній процес динамічним, цікавим, ефективним.

Крім сайтів для вивчення української мови як іноземної, можна використовувати й певні мобільні додатки, які легко знайти на Play Market, серед яких: «Слова зі слова», «Р.І.Д.», «Український правопис», «Український словник», «Мова» тощо. Розглянемо деякі з них більш докладно.

1. **«Слова зі слова».** Це чудова гра-головоломка, у якій потрібно із певного слова скласти інші слова. Гра сприяє розвитку словникового запасу з української мови, знайомить зі словами та ще й дає можливість переглядати значення слів.

2. **«Р.І.Д.»** – додаток, який допомагає вивчати цікаві українські слова та дізнаватися більше про історію. Мета проекту – покращення та поглиблення знань українського слова, культури, історії на теренах країни та поза її межами. Слово – життєво важлива одиниця мови, яка містить у собі основні знання та набутий культурно-історичний досвід усього народу. Саме тому слово стало основою проекту.

3. **«Український словник»** – тлумачний словник української мови офлайн. Він містить понад 200 тисяч слів.. Крім загальноновживаних слів, у словнику наведено значення основних термінів сучасної науки й техніки, а також слова, що визначають явища й реалії виробничого, культурного й побутового життя.

Основні особливості цього словника: 1. Кожне слово має наголос. 2. Вибрані – будь-яке слово можна додати до списку обраних слів. 3. Історія – будь-яке слово, яке ви колись переглядали, – зберігається в списку історії словника. Отож за допомогою цього мобільного додатку іноземні студенти матимуть змогу дізнаватися значення нових для них слів, що, у свою чергу, значно покращить їхній рівень володіння мовою.

4. **«Мова»**. Разом з головним героєм – Лепетуном – іноземні студенти зможуть: пригадати основні правила правопису; дізнатися значення нових фразеологізмів й синонімів; навчитися правильно наголошувати слова; позбутися росіянізмів. У додатку подано безліч ілюстрацій зі стислими правилами й цікаві вправи. Можливості: бібліотека ілюстрацій зі стислими правилами; вправи з поясненнями; нагадування; додавання картинок у вибране. Мобільні додатки забезпечують безперешкодний доступ до джерел інформації (деякі додатки працюють без доступу до Інтернету) та урізноманітнюють процес вивчення іноземної мови.

Усі розглянуті нами онлайн-сервіси та мобільні додатки з вивчення української мови як іноземної є по-своєму особливими. Їх можна і потрібно поєднувати. Основна мета цих ресурсів – допомога у швидкому вивченні слів, збагаченні словникового запасу. Більшість мобільних додатків, з огляду на свою практичність у використанні, оптимістичний інтерфейс, інтерактивність, популярність серед споживачів, стали ефективними засобами мобільного навчання в процесі оволодіння іноземною мовою, оскільки забезпечують зорове, слухове, кінестетичне сприйняття інформації у цікавій формі. Використання інтернет-ресурсів та мобільних додатків сприяє індивідуалізації навчання, самоосвіті, розвитку інформаційної культури.

Тема нашого дослідження є надзвичайно актуальною, адже незважаючи на те, що існує вже з десятком інтернет-ресурсів для вивчення української мови як іноземної, все-таки немає єдиного додатку чи сайту, де іноземним студентам можна було б не лише збагачувати свій словниковий запас слів, але й виконувати інші види роботи, як-от: аудіопрослуховування для вибору правильного слова чи речення, аудіозачитування на мікрофон для перевірки почутого чи написаного, вибір правильних слів за фото тощо.

Список використаних джерел

1. Андреева Н. О. Мобільне навчання як нова технологія організації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови. – Режим доступу: http://static.klasnaocinka.com/uploads/editor/5020/571636/sitepage_72/files/zbirka_internet_konferencii_1__2.pdf
2. Крок до України. – Режим доступу: <http://krok.miok.lviv.ua/uk/>
3. Мардаренко О. В. Інтерактивні комунікативні технології освіти: мобільне навчання як нова технологія в підвищенні мовної компетенції студентів немовних ВНЗ. // Інформатика та математичні методи в моделюванні. – 2013. – № 3. – Т. 3. – С. 288–293.
4. 50Languages. – Режим доступу: <https://www.50languages.com/vivchajte-movi-onlajn>
5. Hosdelgi.com. – Режим доступу: <https://hosgeldi.com/>
6. Internet Polyglot. – Режим доступу: <https://m.internetpolyglot.com/#welcome>
7. Ukrainian lessons. – Режим доступу: <https://www.ukrainianlessons.com/>
8. W2mem.com – український язык. – Режим доступу: <https://w2mem.com/lang/uk>

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ HOT POTATOES ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ МОРСКИХ АКАДЕМИЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

У статті дається короткий огляд можливостей програмного забезпечення Hot Potatoes, розробленого в Центрі інформаційних технологій Університету Вікторії (Канада). Наголошується, що ця програма-оболонка багато в чому спрощує технічну сторону створення викладачами вправ на засвоєння іноземної лексики. На практичному прикладі розглядається складання одного з багаточисельних типів онлайн тестів, що надаються вищезгаданою програмою. Крім того, виділяються переваги і недоліки програмного забезпечення Hot Potatoes.

Ключові слова: Hot Potatoes software, електронні тести, лексичні вправи.

The article provides a brief review of the features of the Hot Potatoes software developed at the Information Technology Center of the University of Victoria (Canada). It is pointed out that the shell program makes it technically easier in many respects to create vocabulary learning exercises by teachers. An example is given how to create one of the many types of online tests provided by the above-mentioned program. In addition, the advantages and disadvantages of the software Hot Potatoes are singled out.

Key words: Hot Potatoes software, online tests, vocabulary learning exercises.

В статье дается краткий обзор возможностей программного обеспечения Hot Potatoes, разработанного в Центре информационных технологий Университета Виктории (Канада). Отмечается, что данная программа-оболочка во многом упрощает техническую сторону создания преподавателями упражнений на усвоение иностранной лексики. На практическом примере рассматривается составление одного из многочисленных типов онлайн тестов, предоставляемых вышеуказанной программой. Кроме того, выделяются преимущества и недостатки вышеуказанного программного обеспечения.

Ключевые слова: Hot Potatoes software, электронные тесты, лексические упражнения.

Трудно переоценить значимость владения английским языком для представителей морских профессий. Формирование способности к общению с представителями других стран на английском языке жизненно необходимо для будущих моряков, которым предстоит трудиться в международных экипажах, что предполагает не только умение вести диалог на иностранном языке, но и использование профессиональной лексики.

Несмотря на то, что многие абитуриенты сдают ВНО по английскому языку, необходимо признать, что у большинства выпускников школ уровень владения английским языком достаточно низкий. Преподаватели морских академий сталкиваются с серьезной проблемой – как помочь курсантам не только сломать так называемый языковой барьер, но и обучить их профессиональной морской лексике. Для упрощения запоминания новых слов преподаватели создают большое количество лексических упражнений. Многие из них составляются вручную, что безусловно отнимает достаточно много времени. Для облегчения процесса создания разнообразных заданий на помощь приходят компьютерные программы.

На сегодняшний день программное обеспечение Hot Potatoes software, разработанное в Центре информационных технологий Университета Виктории (Канада), является очень популярным среди преподавателей иностранных языков. Простое и удобное в использовании, данное программное обеспечение освобождает от рутинного составления разнообразных упражнений, намного упрощая техническую сторону подготовки к практическим занятиям.

Программа позволяет составлять упражнения нескольких видов. К тому же, с ее помощью возможно создать веб-страницы, загрузив их на сервер. При составлении упражнений программой используются HTML JavaScript, однако, все технические детали остаются «за кадром». Все, что необходимо сделать преподавателю, это ввести данные для упражнений и нажать необходимую кнопку. Причем задания можно вводить как вручную, так и копировать, и вставлять из других текстовых документов.

Программа-оболочка предлагает следующие виды заданий: викторина (JQuiz), заполнение пропусков (JCloze), установление соответствий (JMatch), восстановление последовательности (JMix), кроссворд (JCross).

Рассмотрим на примере. Предположим, нужно составить тест (JQuiz) по теме ship's organization. Алгоритм действий будет следующим:

1. После запуска программы нажать на клубень Jquiz.
2. После открытия рабочего окна программы выбрать в меню файла опцию СОХРАНИТЬ КАК.
3. В поле ИМЯ ввести название теста (например, ship's organization).
4. В поле **В** впечатать вопрос (к примеру, Who is the head of the deck department?). Программа будет автоматически выставлять номер вопроса (**В1**, **В2**, **В3** и т.д.)
5. Выбрать тип вопроса (Альтернативный выбор, Короткий ответ, Смешанный или Множественный выбор). В данном случае выбираем Альтернативный выбор.
6. В поле ОТВЕТЫ ввести варианты ответа (в нашем примере это master, boatswain, the fist mate, Able Seaman) и галочкой отметить правильный вариант.

Примерно по такому же принципу можно составить тесты с использованием таких типов вопросов, как *Короткий ответ*, *Смешанный* или *Множественный выбор*.

К сожалению, не всегда на занятиях есть возможность пользоваться компьютерами. В таком случае, после создания упражнения его необходимо сохранить в текстовом файле и затем распечатать, используя на уроке в качестве раздаточного материала. Алгоритм действий будет следующий:

1. Выбрать в меню *Файл* пункт *Экспорт* на печать. Вся необходимая информация сохранится в буфере обмена.
2. Вставить сохраненный тест в любой текстовый редактор.

Преимуществом программы является то, что все задания теста печатаются с ответами, которые приводятся в конце документа. Это значительно упрощает проверку бумажных тестов – курсанты отмечают правильный вариант, а при проверке преподаватель использует ключи. Естественно, при распечатке заданий для выполнения их курсантами, эти ответы необходимо удалить из документа. Готовый тест в текстовом документе будет выглядеть следующим образом:

1. A particular job or specialty is called
 - a) rating
 - b) rank
 - c) enlisted
 - d) grade

2. A level of naval responsibility is called
 - a) chevron
 - b) sign
 - c) rate
 - d) pay grade

3. Serving below officer level is
 - a) ship commander
 - b) enlisted
 - c) staff corps
 - d) rating

-----Ключ-----

1. (a)
2. (d)
3. (b)

В целом, можно выделить следующие преимущества программы-оболочки:

1. Она бесплатная (при условии, что созданные с помощью Hot Potatoes тесты будут находиться в свободном доступе в интернете).
2. Не требует загрузки на компьютеры курсантов.
3. Созданный тест можно распечатать и использовать в качестве раздаточного материала на практическом занятии.

4. В упражнения можно вставлять звуковые аудиофайлы.

Однако, несмотря на все видимые преимущества, существуют и немногочисленные недостатки. Среди самых очевидных можно выделить следующие: необходимость доступа в интернет при составлении упражнений и обязательное наличие компьютерной техники. В остальном же отметим удобность использования данного программного обеспечения, которое во многом освобождает преподавателя от рутинного составления разнообразных упражнений, намного упрощая техническую сторону подготовки к практическим занятиям по иностранному языку.

Список використаних джерел

1. Гусаров А. А., Иванов В. К., Прокофьева Г. С. Создание электронных тестов в среде Hot Potatoes. – Тверь : ТвГТУ, 2012. – 48 с.
2. Нестеренко Е. С. Методические рекомендации по работе с программой Hot Potatoes. – Режим доступа: <http://fobr.ru/wp-content/uploads/2015/10/Methodicheskie-rekomendatsii-po-rabote-s-programmoj-Hot-Potatoes.doc>.
3. Шмыр А. С. Методическое пособие к курсу повышения квалификации учителей «Использование программ «Hot Potatoes v 6.0» для создания интерактивных заданий, тестов и кроссвордов». – Калининград, 2008. – 36 с.
4. Taylor John, Goodwell James. Navy. Career Paths. – Express Publishing, 2011. – 40 p.

УДК 378.147:811.161.2'243

Н. О. Коновальчук
(м. Запоріжжя, Україна)

СТВОРЕННЯ ВІДЕОРОЛІКІВ ЯК ФОРМА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті розглядаються психологічні особливості нового покоління, до якого належить більшість сучасних студентів. Залежно від виділених рис розглядається доцільність використання, шляхи організації та засоби впровадження такої форми самостійної роботи студентів, як створення відеороликів на задану тему. Означена форма дозволяє підвищити мотивацію студентів, посилити їхній інтерес до вивчення мови, розвинути не тільки комунікативні, а й важливі соціальні навички роботи у колективі. Особлива увага приділяється ролі викладача під час проведення означеної форми самостійної роботи.

Ключові слова: теорія поколінь, покоління Z, X, Y, самостійна робота, форми самостійної роботи, відеоролики.

The article discusses the psychological characteristics of the new generation, to which most modern students belong. Depending on the selected features, the expediency of use, the methods of organization and the means of introducing such a form of independent work of students as the creation of videos on the given subject are considered. This form gives you an opportunity to increase the motivation of students, to heighten their interest in learning the language, to develop not only communicative, but also important teamwork skills. Particular attention is paid to the role of the teacher in carrying out this form of independent work.

Key words: generation theory, generation Z, X, Y, independent work, forms of independent work, videos.

В статье рассматриваются психологические особенности нового поколения, к которому принадлежит большинство современных студентов. В зависимости от выделенных черт рассматривается целесообразность использования, способы организации и средства внедрения такой формы самостоятельной работы студентов, как создание видеороликов на тему. Данная форма позволяет повысить мотивацию студентов, усилить их интерес к изучению языка, развить не только коммуникативные, но и важные навыки работы в коллективе. Особое внимание уделяется роли преподавателя при проведении указанной формы самостоятельной работы.

Ключевые слова: теория поколений, поколение Z, X, Y, самостоятельная работа, формы самостоятельной работы, видеоролики.

Під час педагогічної діяльності викладачу доводиться працювати зі студентами, які належать до нового покоління. Викладачі скаржаться на те, що теперішні студенти «не такі, як ми», вони не-уважні, їм «нічого не треба, нічого не цікаво», «їх цікавлять тільки їхні гаджети» тощо. Дійсно, нове покоління суттєво відрізняється від покоління своїх викладачів за способом пізнання світу, психологічно, моральними принципами, а отже потребує нових способів взаємодії з викладачем, нових підходів у викладанні та мотивації. Як зазначає Т. Леонтєва й С. Котенко: «Сегодня формируется новое поколение, для которого необходимо использовать как классические, так и современные формы обучения в высшей школе» [5]. А отже, пошук нових методів та засобів навчання представників нової генерації є актуальним. Метою даної роботи є розглянути створення відеороликів, як однієї із форм організації самостійної роботи студента, з урахуванням психологічних особливостей нового покоління. Отже, у ході роботи висунуті такі завдання: виявити основні психологічні риси нового покоління, знайти найбільш ефективні засоби організації самостійної роботи, виходячи з психологічних особливостей нового покоління.

Американські вчені Н. Хоув і В. Штраус [1] розробили «Теорію поколінь», у якій описали нове покоління, назване Generation Z (також відоме як і Покоління, «Homelanders», «Homeland Generation» або «New Silent Generation»), та дали характеристику представникам нової генерації.

Так, згідно цієї теорії, переважна більшість іноземних студентів належать до покоління Z (народженого з 1996 р. до 2010 р.), у той час як їхні викладачі належать до покоління Y (покоління «вічної молодості», народжених на початку 80-х – наприкінці 90-х років минулого століття, для яких характерна постійна жага до знань, отриманих здебільшого з Інтернет-джерел, зневага до класичної освіти, егоїзм, амбіційність та кар'єризм) або навіть X (так званого «нового втраченого покоління, народженого в 1965–1982 рр, для якого притаманна надзвичайна активність та працездатність, поєднана із необхідністю дарувати свою любов оточуючим, що подекуди переходить у гіперопіку). Але так чи інакше «іксам» та «ігрекам» доводиться навчати студентів-Z. Тож для успішності цього процесу варто враховувати сильні та слабкі сторони означеного покоління, щоб досягти найбільшої ефективності заняття.

Так, згідно із наданою Н. Хоувом і В. Штраусом [1] характеристикою, представники покоління Z «любопытны, они охотно впитывают новые знания, быстро и легко усваивают информацию, открыты современным технологиям, виртуальной коммуникации и сотрудничеству» [2]. «Используя современные технологии, они получают доступ к духовному, культурному, социальному многообразию мира. Где бы они ни находились, они не могут обойтись без технических гаджетов» [4, с. 41–50]. Водночас, «постоянно работая с часто меняющимися картинками в компьютере, они развивают в себе так называемое клиповое мышление, т.е. краткосрочную память» [5]. Як бачимо, утримати увагу таких студентів та розвинути навички говоріння за допомогою класичних, на їхню думку, нудних вправ та підручників без малюнків та ілюстрацій буде дуже важко. Викладачі часто скаржаться, що їхні студенти «постійно дивляться в телефон», відволікаються на повідомлення, отримані із соцмереж, роблять селфі на занятті, замість того, щоб слухати викладача або виконувати завдання. Тож, щоб захопити їх до навчання, слід використовувати сучасні ІТ-технології, зробити улюблені гаджети засобом виконання завдань, перевести навчання у звичну для них сферу Інтернет-мереж.

Т. Леонтєва та С. Котенко вважають, що «в большей мере следует уделять внимание информационным компьютерным технологиям, использованию Интернета при обучении» [4, с. 98]. Отже, для здійснення ефективного контролю над самостійною роботою студентів, не зайвим буде створити групу в певній соцмережі або месенджері, за бажанням студентів, ця група може бути закритою, напівзакритою або відкритою. Найчастіше студенти надають перевагу закритим групам, хоча часом можуть запрошувати до них своїх друзів або батьків, щоб отримати схвальні відгуки за свою діяльність. Такі групи дозволяють викладачеві постійно перебувати на зв'язку зі студентами, за потреби в будь-який час надати їм консультацію, а студентам працювати над завданням у зручний для них час, чи то пізно увечері, чи то рано вранці. Як показує практика, такий порядок дуже подобається студентам, вони охоче спілкуються в таких групах як між собою, так і з викладачем. Але тут викладачу слід узяти на себе функцію адміністратора групи, який спрямовує бесіду в потрібне русло, суворо обриває лайки та суперечки, не дозволяє відходити далеко від тематики групи та перетворювати її на «флудильню», тобто, територію спілкування на сторонні неважливі теми. На думку Т. Леонтєвої також необхідно «создание таких условий в аудиторной и внеаудиторной работе сту-

дентов, которые способствуют их креативной и творческой деятельности» [4, с. 98]. Зараз майже усі студенти забезпечені сучасними телефонами із відеокамерами, що дозволяє їм знімати якісні відео. Більшість студентів мають і ведуть власний блог на YouTube, вміють обробляти та монтувати відеоролики, а їхньою заповітною мрією є стати відомими блогерами. Тобто, створювати відео вони дуже люблять і спрямувати їхню креативність у таке русло буде не так уже й важко.

Як свідчать психологи, покоління Z треба одразу замотивувати, та постійно підтримувати в них цю мотивацію [8]. А оскільки «положительные оценки – «нравки, плюсики» - отдельных статей, фото и видео, высказываний являются мерилем популярности» [7], вони набагато охочіше вивчатимуть іноземну мову, якщо матимуть співрозмовників у соцмережах, змогу створювати унікальний контент на своїх акаунтах, знайти фоловерів серед представників країни, мова якої вивчається.

«Молодежь Z предпочитает общение вместо переписки. Они хотят встречаться или хотя бы разговаривать по FaceTime. Программы для видеозвонков, на которых они выросли, позволяют слышать и видеть в хорошем качестве, поэтому им удобнее звонить, чем переписываться» [9]. О. Любченко, кризовий психолог, трансформаційний тренер, звертає увагу вчителів на необхідність створення спеціальних освітніх умов: «Учні люблять вести блоги, які для них стали публічними особистими щоденниками. Тому в навчанні варто організувати як публічне, наприклад, запропонуйте учням зняти відео про виконання досліду. Вони зроблять це охочіше, ніж записуватимуть результати в зошит» [6]. Дійсно, практика показує, що студенти дуже неохоче пишуть довгі домашні твори та висловлювання. Набагато охочіше вони роблять доповідь «на камеру». Крім того, оскільки письмове мовлення для них вже не так важливе, як для покоління X або Y, Z більше націлені на розвиток навичок усного мовлення, яке допоможе їм у спілкуванні. Як варіант форми домашнього завдання, студентам можна запропонувати записати висловлювання або монолог на задану тему на камеру й надіслати викладачеві. Викладач у зручний для нього час, за необхідності навіть у громадському транспорті або вдома, прослуховує надіслані відеоматеріали, виставляє оцінки. Така форма домашнього завдання з одного боку позбавляє студента нудної писанини, хоча деякі нотатки, які він використовує для заучування тексту, він все ж таки має зробити, з іншого дозволяє зробити акцент саме на розвитку навичок говоріння. З третього боку суттєво економить час, який витрачається в аудиторії на перевірку домашнього завдання, прослуховування монологічних висловлювань студентів. Крім того, виконання таких завдань робить майже неможливим абсолютний «плагіат», адже для того, щоб розповісти текст на камеру, студент має його принаймні вивчити. Викладач же під час аналізу домашніх завдань в аудиторії може на власний розсуд дати студентам прослухати окремі місця, які або містять типові помилки, або, навпаки, цікавий з точки зору вивчення мови матеріал.

На думку Л. Коростіль [3], покоління Z – індивідуалісти, їм важко працювати колективно, і слід цей навик їм прищеплювати й розвивати. Таку нагоду дає завдання зробити колективне відео. Для цього академічна група поділяється на підгрупи, які отримують завдання зробити відеоролик на задану тему. Після цього під час аудиторного заняття зроблені відеоматеріали прослуховуються й аналізуються студентами: звертається увага на допущені фонетичні, лексичні, стилістичні та граматичні помилки, або навпаки, здобутки (цікаві мовні звороти, ужиті нові слова тощо), якість відеоряду та спецефектів. Часто, студент, що припустився помилки під час зйомок відео, сам же її виправляє під час прослуховування, почувши себе «з боку». Оцінювання також проводиться самими студентами, кожна оцінка обґрунтовується, виділяються усі переваги та недоліки відео. Загальна оцінка за тему виставляється шляхом голосування. При цьому важливо, щоб викладач керував процесом, запобігаючи виставленню упередженої оцінки, або оцінки через власні симпатії-антипатії.

Тут важливо звернути увагу на роль викладача, адже, з одного боку він має створити доброзичливий клімат у групі, який сприятиме креативній роботі групи, атмосферу демократії, зробити студентів активними учасниками процесу навчання, а з іншого вміло та м'яко керувати групою, спрямовувати її діяльність у необхідне русло.

Отже, як бачимо, така форма самостійної роботи, як створення відеороликів позитивно сприймається й охоче виконується студентами, набуває серед них популярності, дозволяє налагодити доброзичливі стосунки між викладачем та групою, з іншого боку, така форма роботи потребує вмілого керування навчальним процесом, забезпечення виконання завдань на достатньому рівні. За таких умов може стати однією з достатньо ефективних форм самостійної роботи.

Список використаних джерел

1. Lee Linda. Generation Z: Digital Natives // Select Readings Pre-Intermediate Student's Book: United Kingdom: Oxford University Press, 2011.
2. Как учить детей поколения Y и Z? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://teacherclub.ru/kak-uchit-detej-pokolenij-y-i-z.html>
3. Коростіль Л. А. Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії // Народна освіта. – Режим доступа: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5229
4. Леонтьева Т. И., Котенко С. Н. Развитие креативности и творчества студентов неязыкового вуза на занятиях по домашнему чтению на английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 9 (27); Ч. II. – С. 96–100.
5. Леонтьева Т. И., Котенко С. Н. Особенности обучения иностранному языку поколения Z: традиции и новаторство // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса – 2017. – Режим доступа: КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-inostrannomu-yazyku-pokoleniya-z-traditsii-i-novatorstvo>
6. Мірошникова А. Головні риси сучасних школярів та як їх спрямувати в корисне русло [Електронний ресурс] / Аліна Мірошникова. – Режим доступа: <https://osvitoria.media/opinions/yak-vchytelyam-porozumitysya-z-tsyfrovym-pokolinnjam-ditej-porady-psyhologa/>.
7. Поколение Z как их учить. – Режим доступа: https://intensiv.ru/blog/blog_1/pokolenie-z-kak-ih-uchit.php (16.10.2015)
8. Сандомирский М. Поколение Z: те, кто будет после // Социальная психология в действии. Блог о социальной психологии малых групп, поведенческой экономике, манипуляциях и деструктивном поведении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.felicidad.ru/2011/07/z.html>
9. Селендеева О. Как учить поколение Z, тобы школьные годы не прошли даром. – Режим доступа: <https://rb.ru/opinion/uchit-pokolenie-z/> (дата звернення: 23.01.2019).

УДК 811.161.2.

Ю. Г. Косенко
(м. Суми, Україна)

ДОЦІЛЬНІСТЬ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІКТ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті йдеться про доцільність запровадження ІКТ під час вивчення української мови як іноземної. Розглядаються переваги та недоліки використання ІКТ на заняттях української мови як іноземної. Проаналізовано досвід застосування комп'ютера і мультимедійних технологій на заняттях УМІ та в позаурочний час. Обґрунтовано необхідність впровадження ІКТ на заняттях УМІ та збалансованість електронних і традиційних методів навчання.

Ключові слова: ІКТ, мультимедія, тестування.

The article deals with the expediency of introducing ICTs while studying Ukrainian as a foreign language. The advantages and disadvantages of using ICT in the classes of Ukrainian as a foreign language are considered. The experience of using computer and multimedia technologies in classes of Ukrainian as a foreign language and during out-of-lesson time is analyzed. The necessity of implementation of ICT in Ukrainian as a foreign language is substantiated, as well as the balance of electronic and traditional teaching methods.

Key words: ICT, multimedia, testing.

В статье говорится о целесообразности введения ИКТ при изучении украинского языка как иностранного. Рассматриваются преимущества и недостатки использования ИКТ на занятиях украинского языка как иностранного. Проанализирован опыт применения компьютера и мультимедийных

технологий на занятиях УКИ и во внеурочное время. Обоснованно необходимость внедрения ИКТ на занятиях УКИ и сбалансированность электронных и традиционных методов обучения.

Ключевые слова: ИКТ, мультимедиа, тестирование.

Протягом останніх років запровадження ІКТ спричинило певні зміни у навчальному процесі. На зміну традиційним формам викладання прийшли – нетрадиційні. Якщо декілька років тому, мова йшла тільки про поєднання цих форм, то на сьогодні питання стоїть про повну заміну традиційним формам викладання – нетрадиційним. Така ситуація викликана вимогами часу, оскільки сучасна молодь не уявляє життя без гаджетів і смартфонів. Той факт, що студенти схвально реагують на мультимедійні презентації не можна нехтувати. Будь-яка мультимедійна розробка розширює діапазон сприймання та відтворення засвоєного матеріалу. Однак, на жаль, і до цього часу виникають суперечності у доцільності використання ІКТ на заняттях української мови як іноземної. У зв'язку з цим найважливішим завданням сучасного етапу розвитку теорії та практики навчання РМІ / УМІ є підготовка викладачів до роботи з новими засобами навчання, освоєння ними нових технологій і методів викладання мови в іноземній аудиторії, доповнення та вдосконалення їх професійної компетенції [1, с. 23].

Метою статті є доведення необхідності впровадження ІКТ на заняттях української мови як іноземної.

Технічні засоби навчання давно і міцно займають важливе місце в системі мовної підготовки іноземних студентів. Сучасний рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє моделювати багато функцій викладача, пов'язаних із введенням інформації, управлінням процесом навчання, контролем, аналізом помилок, їх корекцією тощо. І в той же час комп'ютерні технології роблять навчальний процес пізнавальним, цікавим, гнучким, творчим, емоційним і ефективним [1, с. 22].

Усім відомо, що візуалізація сприяє кращому запам'ятовуванню будь-якого матеріалу. Тому залучення мультимедії дає можливість не тільки побачити, але й почути потрібну інформацію. На заняттях викладач може навіть, використавши смартфон за допомоги WhatsApp або Viber, записати аудіотекст, який іноземні студенти можуть постійно прослуховувати та відтворювати на письмі. Мережа Інтернет відкрила неймовірні можливості для пошуку інформації, а також сприяла збільшенню комунікацій у всьому світі.

Наша країна теж не залишається осторонь цього питання. Беззаперечним залишається той факт, що в Україні викладачі почали у школах і в університетах використовувати інтерактивні дошки, вести електронний журнал, спілкуватися зі студентами у соціальних групах, що дозволяє економити час як студентів, так і викладачів. Як ніколи дистанційна робота набирає обертів, все більше студентів обирають займатися самостійно. Дистанційна форма роботи спрямована здебільшого на самостійне ознайомлення іноземців із новим навчальним матеріалом та подальшим складанням онлайн-іспитів.

Skype відкрив неосяжні можливості для навчання іноземних мов. Зараз майже у кожному університеті іноземці перш, ніж приїхати на навчання проходять онлайн співбесіду, протягом якої викладач з'ясовує їх рівень володіння мовою. Під час навчання завдяки Skype іноземні студенти можуть складати Moodle або мати можливість у групах вивчати українську мову у позанавчальний час. Практика спілкування, таким чином, може відбуватися віртуально, що дозволяє сором'язливим студентам невимушено вступати у комунікацію. Віртуальний світ все більше поглинає людей. Завдання викладача полягає у поясненні переваг та недоліків використання ІКТ. Негативним є те, що занадто довге використання комп'ютерних пристроїв може призвести до втрати зору, ізоляції від реального світу та повної залежності від гаджетів. Позитивним є те, що зараз за корисну інформацію не потрібно платити. Відповідь на будь-яке запитання можна знайти, переглянувши ролик у Youtube або прочитавши у Google. Звісно, не можна вважати усю інформацію достовірною, тому під час навчального процесу рекомендовано використовувати нетрадиційні форми роботи поруч з традиційними.

Широке застосування дистанційних технологій при навчанні нерідній мові викликає певну недовіру, тому що позбавляє студентів можливості живого спілкування з педагогом і один з одним, що не сприяє формуванню необхідної комунікативної компетентності [1, с. 11].

Для того, щоб іноземець почав розмовляти українською мовою потрібно створити умови. По-перше, обладнати клас сучасними приладами; по-друге, створити платформу для спілкування; по-третє, вміло підібрати навчальний матеріал, який можна використовувати із залученням ІКТ.

Комп'ютерні технології навчання покликані забезпечити якісно новий рівень освіти, вести сучасну вищу школу до гуманітаризації змісту освіти та гуманізації всієї освітньої системи в цілому. Гуманізація і демократизація передбачають зміну педагогічної системи, створення і застосування нової педагогічної технології навчання, спрямованої, головним чином, на розвиток пізнавальної активності студентів, становлення їх як суб'єктів діяльності. Мультимедійні технології стали впроваджувати зовсім недавно. Але, не дивлячись на це, з кожним днем все більше і більше користуються успіхом у навчанні іноземних мов [1, с. 234].

Робота з комп'ютером надає низку переваг, сприяючи різноманітності навчального процесу. Залучення в процес вивчення української мови як іноземної різноманітних навчальних комп'ютерних програм не тільки здатне ефективно підтримувати основний процес навчання, але й надає можливість для його модернізації [1, с. 57].

Метод вправ – традиційний для вивчення мови, який полягає в багаторазовому повторенні певних дій та операцій задля набуття необхідних мовних та мовленнєвих умінь та навичок. Це один із методів, без яких не можливе успішне вивчення мови. Виконання вправ дозволяє студентам усвідомити ситуації спілкування та засвоїти різноманітні варіації штампів та кліше, що побутують в українській мові та обіймають побутову і фахову сфери життя. Від майстерності викладача, що виявляється у ефективному доборі та використанні цього методу, залежить в цілому рівень засвоєння мовного матеріалу [1, с. 57]. Доречним є використання ігрових вправ на основі ІКТ, які з великим інтересом сприймаються іноземцями та продукують гарний результат під час вивчення української мови.

Доцільність використання ІКТ очевидна тому, що у підсумку іноземці отримують стовідсотковий результат, що виявляється у засвоєнні усіх мовленнєвих навичок. На заняттях викладач має користуватися проектором, комп'ютером та іншими приладами під час аудіювання, саме завдяки мультимедійним презентаціям іноземні студенти мають можливість бачити навчальний матеріал та на базі нього створювати власні розповіді. Розвивають зв'язне мовлення мультфільми, фільми або будь-які програми українською мовою. Наявність ІКТ на заняття розширює межі для штучних мовленнєвих ситуацій. Заняття за допомоги ІКТ завжди цікаві та емоційні. Після мультимедії іноземні студенти мають змогу дати власну оцінку тій чи іншій проблемі.

ІКТ створюють умови для штучних мовленнєвих ситуацій, що дозволяє іноземним студентам у невимушеній атмосфері обговорювати їх. Перевагами такої групової роботи є вміння іноземців висловлювати власну думку українською мовою.

Комп'ютерне тестування – це швидкий метод перевірки рівня знань студентів. Контроль знань і оцінювання відбувається миттєво саме завдяки ІКТ. Продемонструємо приклади тестів на встановлення синонімічних відповідностей із залученням ІКТ.

Тестування – це одна з форм діагностики та перевірки успішності навчання і є ефективним інструментом оперативного і тотального опитування іноземних студентів під час аудиторних занять в усній або письмової формі.

На підготовчому факультеті якраз тест в силу своїх переваг і простоти дуже зручний для вивчення і засвоєння, закріплення знань, отриманих під час практичних занять та самостійної роботи з підручником і додатковою літературою, а саме: по-перше, при його використанні суттєво економиться навчальний час; по-друге, даний спосіб дозволяє викладачеві в будь-який момент вилучити або замінити окремі тестові завдання, змінити їх порядок; по-третє, його можна використовувати як при індивідуальній роботі зі студентами, так і на груповому занятті; по-четверте, дана форма контролю дає об'єктивний результат;

Тестування також дозволяє вирішити два основні завдання: 1) об'єктивно оцінити успішність студентів на будь-якому етапі їх навчання; 2) виявити те коло питань, які іноземні студенти засвоїли слабо, і надалі звернути на них увагу. У структурному відношенні тести викладаються відповідно до навчальної програми. Для кожної теми розробляється набір тестових завдань (можливі варіанти).

Введення тестового контролю суттєво підвищує мотивацію навчання і зацікавленість іноземних студентів, сприяє зміцненню і підвищенню їх професійного мислення [1, с. 52].

1. У суботу і в неділю студенти не навчаються. Вони повинні ходити на заняття	А) шість разів на тиждень Б) у вихідні дні В) з понеділка до п'ятниці
2. Тут спекотно! Будь ласка,	А) ввімкніть обігрівач Б) закрийте вікно В) відкрийте вікно
3. Їдальня працює з 12 до 15 годин. В їдальні можна	А) повечеряти Б) пообідати В) поснідати
4. У друга болить зуб, тому	А) йому треба піти погуляти Б) йому треба трохи відпочити В) йому необхідно піти до лікаря
5. Мої батьки не знають іноземних мов.	А) Мої батьки кажуть тільки на рідній мові. Б) Мої батьки кажуть по-російськи і по-німецьки. В) Мої батьки розмовляють однією іноземною мовою.
6. Мій брат ліг спати, тому	А) треба вимкнути світло Б) можна запросити гостей В) потрібно включити музику
7. В аудиторії йде заняття.	А) Аудиторія вільна. Б) В аудиторії пишуть студенти. В) Аудиторія закрита на ключ.
8. Магазин не працює до 12 годин. Можна відвідати магазин	А) у будь-який час Б) після обіду В) вранці
9. Щоб добре навчатися, потрібно	А) багато займатися Б) багато відпочивати В) дивитися фільми
10. Квитки в театр на лютий будуть продаватися з 20-го до 31 січня. Ви можете купити квитки	А) на початку лютого Б) у кінці лютого В) у кінці січня Г) на початку січня
11. Максим перекладає текст.	А) Максим на вулиці. Б) Максим у театрі. В) Максим в аудиторії.
12. Ми будемо працювати на підвір'ї, коли	А) буде світло. Б) буде темно. В) розпочнеться дощ.
13. Хлопчик лежав у ліжку.	А) Він здоровий. Б) Лікар дозволив йому вставати. В) У нього була висока температура.

14. Я не можу приїхати до тебе.	А) Я складаю іспити. Б) Я склав іспити. В) Я вільний.
15. Перед їжею обов'язково потрібно	А) слухати музику Б) вимити руки В) розмовляти

Виберіть потрібне дієслово, використовуючи схему.

1. Ми купили квитки і ... до театру.	А) пішли Б) прийшли
2. Вчора я був в кіно і додому ... пізно.	А) пішов Б) прийшов
3. Ми ... в університет і побачили свого викладача.	А) пішли Б) прийшли
4. Я зробив домашні завдання і ... гуляти на вулицю.	А) пішов Б) прийшов
5. Сьогодні в клуб ... народні артисти.	А) поїхали Б) приїхали
6. Вранці ми поснідали і ... на роботу.	А) прийшли Б) пішли
7. Ми ... в клас і почали займатися.	А) пішли Б) прийшли
8. Спочатку ми були в кінотеатрі, а потім ... в ресторан.	А) пішли Б) прийшли
9. Від гостей ми ... додому.	А) прийшли Б) пішли
10. Після занять я ... в центр.	А) поїхав Б) приїхав

Для забезпечення максимальної ефективності ІКТ створюють позитивну атмосферу, у якій студент відчуває себе комфортно, забезпечуватиме ситуацію успіху; підвищуватиме інтерес іноземного студента до вдосконалення україномовної компетенції, прагнення та потребу в навчанні; орієнтуватиметься на особистість студента, враховуючи його інтереси та потреби, збуджуватиме позитивні емоції; розвиватиме творчість, самостійність; забезпечуватиме активну самостійну навчально-пізнавальну діяльність; активізувати мовленнєво-мисленнєву, комунікативну та інтелектуальну діяль-

ність; передбачатиме поєднання індивідуальних та групових форм роботи; сприятиме розвитку психічних процесів тощо.

Отже, впровадження ІКТ під час тестування дає можливість швидкого оцінювання рівня знань іноземних студентів. Робота над помилками може відбуватися як під керівництвом викладача, так і самостійно.

Доцільність запровадження ІКТ під час вивчення української мови як іноземної простежується саме під час прослуховування аудіо запису за допомоги логічного наголосу. Від місця логічного наголосу залежить зміст речення:

Порівняйте: Ахмед *нарешті* збагнув, що він накоїв. / Ахмед *нарешті збагнув*, що він накоїв. / Ахмед *нарешті збагнув*, що він накоїв. / Ахмед *нарешті збагнув*, що він накоїв.

Узагальнюючи досвід застосування комп'ютера і мультимедійних технологій на заняттях української мови як іноземної та в позааудиторний час, можна зробити висновок: мультимедійні технології прискорюють процес навчання; вони сприяють різкому зростанню інтересу іноземних студентів до предмету; покращують якість засвоєння матеріалу; дозволяють індивідуалізувати процес навчання; дають можливість уникнути суб'єктивності оцінки [1, с. 57].

Таким чином, обґрунтована збалансованість електронних і традиційних методів навчання стає пріоритетним напрямком розвитку системи освіти в умовах глобалізації, масової інтернетизації і електронної соціалізації сервісів і технологій [1, с. 12].

Список використаних джерел

1. Міжнародний науково-методичний семінар «Новітні педагогічні технології у викладанні мов іноземним студентам»: матеріали семінару, м. Харків, 28 лютого–1 березня 2019 року. – Харків: ХНАДУ, 2019. – 272 с.

УДК 811.161.2'243: 070 :378.147

Г. В. Лесик
(м. Київ, Україна)

МЕДІАТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті розкрито суть інноваційних методів навчання на заняттях української мови як іноземної, зокрема застосування медіаосвітніх та мультимедійних технологій у вищій школі України. Визначено переваги й особливості їх застосування, показано фрагменти алгоритмів їхнього застосування на заняттях та у позааудиторній роботі. Окреслено особливості реалізації медіаосвітніх технологій у навчанні української мови як іноземної.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаосвітні технології, мультимедійні технології навчання, інноваційні методи, актуалізація, комунікативні уміння, українська мова як іноземна.

The article reveals the essence of innovative teaching methods at classes of the Ukrainian language as a foreign language, in particular the use of media education and multimedia technologies in higher school of Ukraine. The advantages and peculiarities of their use are determined, fragments of algorithms of their use at classes and out-of-class study are shown. The peculiarities of the implementation of media educational technologies in teaching Ukrainian as a foreign language are outlined.

Key words: media education, media educational technologies, multimedia learning technologies, innovative methods, updating, communicative skills, Ukrainian as a foreign language.

В статье раскрыта суть инновационных методов обучения на занятиях по украинскому языку как иностранному, в частности применены медиаобразовательные и мультимедийные технологии в высшей школе Украины. Определены преимущества и особенности их применения, показаны фрагменты алгоритмов их применения на занятиях и во внеаудиторной работе. Определены особенности реализации медиаобразовательных технологий в обучении украинского языка как иностранного.

Ключевые слова: *медиаобразование, медиаобразовательные технологии, мультимедийные технологии обучения, инновационные методы, актуализация, коммуникативные умения, украинский язык как иностранный.*

У сучасному освітньому процесі у зв'язку зі збільшенням в країні студентів-іноземців актуалізується потреба у системному психолого-педагогічному соціально-гуманітарному, культурологічному дослідженні феномену міжкультурної комунікативної компетентності та медіаосвітніх технологій як засобів її досягнення у процесі підготовки майбутніх студентів для українських університетів.

Вітчизняна лінгводидактика має добрі традиції у методиці викладання української мови як іноземної – історичний підхід С. Яворської, термінологічний Н. Бородіної, лінгвокультурологічний О. Тростинської й Г. Онкович, методологічний О. Мацько тощо.

Аналіз літературних джерел засвідчує наявність ґрунтовних напрацювань у сфері викладання української мови як іноземної Л. Мацько, Д. Мазурик, І. Кочан, Т. Лагути, О. Тростинської, Г. Тохтар, Б. Сокола та ін.; у сфері моделей, методів і технологій медіаосвіти – О. Баранов, Л. Вітковський, Л. Мастерман, Є. Мурюкіна, Г. Онкович, В. Різун, О. Спичкін, Ю. Усов, О. Федоров, І. Челишева, Е. Харт, Р. Хоббс, та ін.; у царині теоретико-методологічного забезпечення навчання іноземних студентів Т. Дементьєва, А. Нікітіна, О. Резван, Г. Шевчук тощо.

Слід зазначити, що упродовж п'ятнадцяти років існує школа медіапедагогів професора Г. Онкович, яка досліджує медіадидактику щодо різних галузей її застосування. Науковець визначає медіадидактику як «сукупність упорядкованих знань, принципів, умінь, методів, способів і форм організації навчального процесу на матеріалі засобів масової комунікації при інтеграції медіапедагогіки з іншими дисциплінами» [7 ; 8].

Метою публікації є короткий огляд медіаосвітніх технологій як засобів викладання української мови як іноземної та виокремлення їх переваг.

Збільшення технологічних можливостей розширює інструментальну базу для оптимізації процесів вивчення української як іноземної, що й зумовлює необхідність дослідження. Пошук шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення предмету є нагальною потребою кожного викладача. Викладання української мови як іноземної, зважаючи на специфічність аудиторії, потребує використання інноваційних технологій у навчанні. Щоденна практика використання традиційних методів викладання у поєднанні з інноваційними методологічними підходами – інтерактивні методи викладання, використання технічних та медіаосвітніх засобів навчання уможливають підвищення ефективності навчального процесу, який позначається на зростанні рівня знань студентів.

Згідно з Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні, «медіаосвіта є складовою освітнього процесу», яка має на меті «формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою масмедіа, як традиційними (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітніми (комп'ютерне опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа, з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій» [3].

Міжнародна організація ЮНЕСКО у багатьох робочих документах та наукових програмах, які стосуються освіти, наголошує на застосуванні педагогічних технологій. У це поняття, за умов оптимізації форм освіти, зазвичай вкладається зміст «систематичного створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії» [6, с. 34].

Британський учений, консультант Ради Європи та ЮНЕСКО в галузі медіаосвіти Л. Мастерман обґрунтував необхідність уведення медіаосвіти й медіапедагогіки в навчальний процес наступним чином: 1) насиченість сучасного світу медіа – телебачення, радіо, газети, журнали, відеоігри та ін.; сучасна людина за день використовує медіа частіше, ніж іще два покоління тому за місяць; 2) вплив засобів масової комунікації на свідомість людини; 3) виробництво та поширення інформації, розвиток механізмів управління інформаційними потоками; 4) зростаючий вплив медіаосвіти на розвиток демократії в світі; 5) зростання значення візуальної комунікації та інформації; 6) поява «інформаційної економіки», перетворення інформації на товар, її приватизація; 7) медіаосвіта як необхідна умова підготовки молодого покоління до життя у світі, все більш насиченому засобами масової комунікації [4]. До всього цього маємо додати, що використання різних пристроїв, додатків до них, програм для сучасних молодих людей є звичайною справою. Відтак, їхній рівень медіакомпетентності має стати у нагоді розширення освітніх горизонтів, вивченні мови, адаптації до іншої країни перебування.

Зважаючи на думку Т. А. Касьяненко, зазначимо, що «мультимедійний підхід до навчання української мови як іноземної забезпечує комплексне навчання всіх основних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, усного і писемного мовлення)» [2, с. 9]. До інноваційних навчальних методів автор відносить: навчання з комп'ютерною підтримкою (створення презентацій у програмі PowerPoint, використання Інтернет-ресурсів); метод сценарію (творче планування, добір гіпотез, систематизація та презентація роботи); метод симуляцій (різноманітні симуляційні ігри); метод рольової гри (активний метод навчання, засіб розвитку комунікативних здібностей студента) тощо.

Українська дослідниця С. Дерба аудіовізуальні засоби поділяє на такі групи: «1) слухові засоби (фонограми) – звучання мовлення, запис, радіопроекти; 2) зорово-слухові засоби (відеофонограми) – кінофільми, відеофільми, комп'ютерні програми; 3) зорові засоби (відеограми) – предмети, дії, навчальні малюнки, таблиці, фотографії, неозвучені кінофільми, схеми, друкований текст» [1, с. 257].

Упродовж останніх років мультимедійні технології стали широко застосовуватися в освітньому процесі, зокрема й у викладанні іноземних мов у вищій школі. Під мультимедійними або медіаосвітніми технологіями ми розуміємо використання електронних підручників, самостійно підготовлених викладачами матеріалів за допомогою програм електронної дошки Smart Board, презентацій виконаних у програмі Power Point, відео- та аудіоматеріалів, електронної пошти, меседжерів Viber та WhatsApp, електронних інтерактивних дошок, рольових ігор, ментальних карт, хмар слів та ін.

Зупинимося на розгляді найбільш поширених та часто вживаних медіаосвітніх технологіях. Презентація матеріалів за допомогою програм Microsoft PowerPoint та Microsoft Publisher, які дозволяють охопити всі види мовленнєвої діяльності студентів (читання, писання, говоріння, аудіювання, переклад). Ці програми є інструментом викладача, за допомогою яких у межах запланованої теми дають можливість дозувати навчальний матеріал, доцільно використовувати анімаційні ефекти, залежно від рівня готовності групи, додавати чи забирати слайди.

Перевагами цих програм як медіаосвітніх інструментів є: доступність; покадрове подання матеріалу; сумісність засобів, що входять до Microsoft Office, зокрема підтримка технології вставки й відображення об'єктів (малюнків, відеокліпів, аудіоповідомлень, діаграм, формул, графіків, документів, підтримка технології гіперпосилань тощо); налаштування візуальних і звукових ефектів виведення елементів на екран. Крім того, програми дають можливість публікації презентації в Internet, вільного доступу до неї з метою повторного перегляду студентами.

Таким чином, викладач має можливість під час презентації враховувати як дидактичні, лінгвокультурологічні вимоги так і необхідний рівень університетської та професійно спрямованої підготовки слухачів підготовчого відділення або студентів бакалаврату чи магістратури.

Універсальною та ефективною мультимедійною технологією у процесі викладання української мови як іноземної є електронні інтерактивні дошки (Smart Board). За допомогою даного технологічного засобу викладач здатен виводити на екран лексико-граматичний матеріал у заданій послідовності. Інноваційні медіаосвітні технології, вбудовані у програму, дозволяють відпрацьовувати навички монологічного й діалогічного мовлення, практики вимови, наголосу, письма, усунення дисграфії, наповнення й розширення словникового запасу. Технологія роботи зі шторою є доброю помічницею для контролю та самоконтролю студентів – це вправи на правильність написання, відтворення тексту, конструювання тексту за заданим алгоритмом, доповнення та розширення лексико-граматичних конструкцій, відновлення слова (різні варіанти виконання) тощо.

Інтерактивна SMART-дошка стає у нагоді під час актуалізації знань, умінь і навичок учнів. Викладач має змогу розміщувати лексико-граматичний матеріал таким чином, аби студенти-іноземці власне могли простежити певні закономірності в кількох мовних явищах, усвідомити спільне й відмінне між ними; систематизувати й узагальнити вивчений матеріал; провести паралелі з рідною мовою. Практика довела, що на етапі пояснення нового матеріалу доцільно використовувати динамічні таблиці, які відрізняються від статичних тим, що містять матеріали, які можна видозмінювати безпосередньо у процесі роботи з ними. Наголосимо на тому, що застосування даної медіаосвітньої технології сприяє вивченню й узагальненню мовного матеріалу укрупненими, логічно завершеними частинами; застосуванню широкого діапазону розпізнавальних, конструктивних, трансформаційних, творчих вправ і тестових завдань.

Отже, ефективність навчального процесу має підвищуватися за рахунок впровадження інтерактивної дошки на тих етапах навчання, які є недостатньо ефективними у їх традиційній організації,

дотримуючись принципу педагогічної доцільності. Використовуючи інтерактивну дошку на заняттях української мови, слід урахувати пізнавальні закономірності навчальної діяльності учнів, їх підготовленість до сприймання і засвоєння навчального змісту комп'ютерними технологіями.

Застосуванні відео та аудіоматеріалів у процесі навчання української мови як іноземної мають високий коефіцієнт засвоюваності лігводидактичного матеріалу за рахунок підсилення аудіовізуальним рядом. Музичний супровід і ритміка слова створюють образ, який або співпадає з рідною культурою слухача, або суперечить його рідній культурі. Обидва ці ефекти працюють на запам'ятовування, а, отже, сприяють засвоєнню мови. Якщо ж аудіоряд підсилено картинкою або відеодоріжкою, які фіксуються у зорових образах, то спрацьовує ще й метод наочності, тобто інформація легше і швидше засвоюється. «Ця форма є вигіднішою для сприйняття нового матеріалу, адже зоровий образ активізує пам'ять та уяву, безпосередньо пов'язує лексику нерідної мови з предметами, явищами дійсності та сприяє розвитку мислення українською мовою. Крім того, вивчення української мови як іноземної є ефективним лише тоді, коли воно спрямоване на вивчення культури та цивілізацій, що відображені у певній лінгвістичній системі. Вивчати мову треба із залученням відомостей культури, історії. Навчальні комплекси з української мови як іноземної мусять надавати лінгвокраїнознавчу інформацію» [10, с. 124].

Наголосимо ще раз на тому, що використання відеоряду як підкріплення зоровим образом лексико-семантичних форм, проте відеофільми для вивчення української мови як іноземної можна використовувати і без звукової доріжки. Викладач обирає фільм або мультфільм без тексту, повідомляє студентів про мету його перегляду, опрацьовує в аудиторії основні лексеми. Після перегляду стрічки перевіряє розуміння його аудиторією, проводить бесіду за фільмом; актуалізується лексика у процесі переказу основних подій у представленому відео; пропонуються завдання з озвучування відео студентами (різні види переказу, складання діалогів). У разі, коли фільм має текст, можемо робити вправи на переказ від власного імені, від автора, від імені одного з героїв фільму.

У навчанні української як іноземної не варто відкидати таких уже звичних і зручних форм спілкування як електронна пошта та різні меседжери (Viber, WhatsApp, Instagram, Telegram, Twitter). Ці електронні засоби можуть виконувати функції як допоміжних методів інструктування, повідомлення, контролю, так і методів практичної комунікації. Дані програми уможливають дві форми спілкування – індивідуальну і групову. Повідомлення викладача у меседжері спонукають студента до самостійної роботи, насамперед, словникової. Зрозуміло, що на початковому етапі вивчення мови студенти досить часто використовують google-перекладачі, проте згодом переходимо до побудови власних висловлювань самостійно. Вбудована функція виправлення граматики спрацьовує на корекцію та зорове запам'ятовування графічного відтворення слова. Використовуючи ці програми як медіаосвітні технології, маємо можливість контакту зі студентами в позааудиторний час, опосередковано впливаємо на частоту занять мовною підготовкою. У той же час студенти мають можливість поставити питання й отримати на них відповідь стосовно навчання, домашніх завдань, перебування в країні, пересування містом, питань здоров'я, побутових утруднень тощо. Отже, короткі повідомлення є досить дієвим інструментом для опанування мовою.

Медіаосвітні технології у викладанні української мови як іноземної у вищій школі уможливають перехід від пасивної подачі матеріалу до активного способу реалізації освітньої діяльності. Застосування в освітньому процесі всесвітньої інформаційної мережі Інтернет та інших медіаосвітніх технологій є допоміжним ефективним інструментом активізації уваги студента, що допомагають інтеракції між викладачем і студентом; сприяють структуруванню й закріпленню вивченого матеріалу; використовуються як засіб емоційного перезавантаження з метою усунення втоми і напруження; синхронізації вербалізованих та невербалізованих знань, понять, явищ; підсилюють інформаційно-пізнавальну функцію мови.

Відповідаючи на вимоги часу, викладачі опановують і використовують у щоденній практиці сучасного навчання інноваційні методи і засоби навчання, медіаосвітні технології, таким чином, наближаючи навчальний матеріал до штучно створеного в навчальній групі соціального середовища, і дають змогу студентам відчутти корисність знань та вмій за межами навчального закладу. Систематичне впровадження на занятті цих методів сприятиме розв'язанню багатьох актуальних освітніх завдань, а саме: формуванню навичок самостійно приймати рішення, стимулюванню активності й ініціативності студентів, набуттю мовної компетентності.

Отже, медіаосвітні технології мають широкий діапазон можливостей для вдосконалення навчального процесу української мови як іноземної так і соціально-гуманітарної підготовки в закладах вищої освіти в цілому. Застосування інновацій в освітньому процесі реалізують ідеї інтенсифікації, пошуку ефективних методів, засобів, інструментів, методик, технологій навчання, що відповідають його меті й змісту. Застосування медіаосвітніх технологій на практичних заняттях з української мови як іноземної впливає на якість навчання, дозволяє викладачу впроваджувати та удосконалювати нові методи роботи, дає змогу збільшити обсяг засвоєної інформації, підкріпити лексико-граматичний матеріал аудіо- і відеоінформацією; реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні. Крім того, використання медіаматеріалів та медіатехнологій уможливило вирішення таких навчальних завдань: усвідомлення, порівняння та систематизація мовленнєвих явищ, напрацювання автоматичного відтворення мовних і мовленнєвих ситуацій, готовність до різноманітних ситуативних діалогів.

Перспективи розвитку впровадження медіаосвітніх технологій у практику навчання української мови як іноземної у вищій школі України вбачаємо у потребі продовження наполегливої роботи з удосконалення методики викладання української мови, посилення практичної спрямованості використовуваних на заняттях матеріалів, систематичного контролю якості.

Список використаних джерел

1. Дербя С. Застосування мультимедійних засобів на практичних заняттях з української мови як іноземної / Світлана Дербя // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2011. – Вип. 6. – С. 253–258.
2. Касьяненко Т. А. Викладання української мови як іноземної: принципи оптимізації та інновації / Т.А. Касьяненко // Вопросы духовной культуры. –Филологические науки. – С. 7–10. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/92568/01-Kasianenko.pdf?sequence=1>
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzheniya-mediaosvity/>
4. Masterman L. Teaching the Media. – London: Comedia Publishing Group, 1985. – 341 p
5. Мацько Л. Інноваційні технології викладання української мови як іноземної на підготовчому відділенні університету / Л. Мацько, Т. Кудіна // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2011. – Вип. 6. – С. 229–238.
6. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Авт. колектив: В. Ф. Іванов, О. В. Волошенко, Д. Ю. Дзюба та ін. / за науковою редакцією В. В. Різуна. – К., 2012. – 344 с.
7. Онкович Г. Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі / Ганна Онкович // Дивослово, 2007. – № 6. – С. 2–4.
8. Онкович Г. Новітні терміни медіаосвіти та медіадидактики / Ганна Онкович // Лінгвістика. Лінгвокультурологія, 2018. – 12 (2). – С. 277–291.
9. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. – Вип. 40. – 491 с.
10. Шевченко В. Вивчення української мови, культури, цивілізації за допомогою комп'ютерної технології / В. Шевченко // Українська мова як іноземна : Проблеми методики викладання : зб. матеріалів Міжнар. наук. конф., вересень 1993, Ялта; упоряд. І. Осташ, М. Гримич. – Львів: Каменяр, 1994. – С. 124–131.

О РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА – «ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ»

У запропонованій статті осмислюється формування і розвиток комунікативної компетенції у іноземних студентів в рамках курсу «Інтерактивний практикум з російської мови». Комунікативна компетенція включає в себе мовну, мовленнєву та соціокультурну компетенції. Курс «Інтерактивний практикум з російської мови» формує комунікативні компетенції (загальне володіння мовою, знання про світ, про сучасне українське суспільство, культуру, навчання тощо), які необхідні іноземному студенту для здійснення культурного і професійного спілкування.

Ключові слова: слово, образ, комунікативна компетенція, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, соціокультурна компетенція.

The proposed article interprets the formation and development of communicative competence by foreign students in the course «Russian language Interactive Workshop». Communicative competence includes lingual, oral and socio-cultural competences. The course «Russian language Interactive Workshop» forms communicative competences (general language skills, knowledges about the world, modern Ukrainian society, culture, education, etc.), which are so necessary for a foreign student in order to have cultural and professional communication.

Key words: word, image, communicative competence, language competence, oral competence, socio-cultural competence.

В предложенной статье осмысливается формирование и развитие коммуникативной компетенции у иностранных студентов в рамках курса «Интерактивный практикум по русскому языку». Коммуникативная компетенция включает в себя языковую, речевую и социокультурную компетенции. Курс «Интерактивный практикум по русскому языку» формирует коммуникативные компетенции (общее владение языком, знания о мире, современном украинском обществе, культуре, обучении и т.д.), столь необходимые иностранному студенту для осуществления культурного и профессионального общения.

Ключевые слова: слово, образ, коммуникативная компетенция, языковая компетенция, речевая компетенция, социокультурная компетенция.

Преподавание русского языка иностранцам в украинских вузах – проблема актуальная для современного образования. Возникает объективная необходимость совершенствовать преподавание русского языка как иностранного, находясь в контексте основных тенденций развития образования мирового. Важной задачей обучения русскому языку является формирование и развитие у студентов-иностранцев коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешное общение, на основе сознательного усвоения языковой системы русского языка. «Формирование коммуникативных умений невозможно без овладения фонетическим, графическим, лексическим и грамматическим аспектами речевой деятельности, без усвоения системы русского языка» [1]. Коммуникативная компетенция предполагает умение пользоваться всеми видами речевой деятельности (аудированием, говорением, чтением, письмом) как естественным средством общения с соблюдением языковых и стилистических норм русского языка. В то же время коммуникация может осуществляться лишь в случае знания ее участниками экстралингвистической информации, поэтому изучение иностранного языка связано с усвоением особенностей и понятий, характерных для культуры страны изучаемого языка. Мы рассмотрим одну из проблем преподавания русского языка как иностранного – развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов в процессе изучения курса «Интерактивный практикум по русскому языку». Для изучения языка значимо философское понимание неразрывности триединства «язык – мышление – речь», которое и определяет творческий характер усвоения языка (В. Гумбольдт, А. Ф. Лосев, А. А. Потебня и др.). Так А. А. Потебня подходит к слову как к порождающему мысль. Слово, на его взгляд, не может быть понято только как выражение и средство сообщения готовой мысли. «Оно вынуждается у человека работой мысли – служит необходимым

для самого мыслящего средством создания мысли» [3, с. 211]. В «Философии имени» А. Ф. Лосев пишет: «Слово есть выхождение из узких рамок замкнутой индивидуальности. Оно – мост между «субъектом» и «объектом» [2, с. 48]. Исследование актуализируется в связи с тем, что характер обучения иностранных студентов в национальном вузе требует использования языкового материала в различных стилях: научном, общественно-публицистическом, литературном, разговорном. На базе изученного материала должны быть развиты умения во всех видах речевой деятельности, чтобы осуществлять дальнейшую учебу по специальности (слушать и записывать лекции, конспектировать первоисточники, участвовать в семинарах, сдавать зачеты и экзамены). Изменения в общественном сознании на рубеже веков обусловили необходимость переосмысления основных тенденций образования. Очевидно, что смена системы образования требует пересмотра парадигмы образования. На современном этапе (в классических вузах) существует два основных направления развития образовательной системы – традиционное и инновационное. Основной целью образования традиционного является передача знаний и опыта от субъекта субъекту, и дальнейшее использование полученных знаний в определенной сфере. Инновационное образование опирается на учет реальных перемен в мире, на характер новых требований к личности (профессионалу). Целью современного инновационного образования становится развитие востребованных способностей личности, необходимых обществу, а также сохранение и максимальное развитие творческого потенциала личности (социальная активность, эффективная самореализация).

Смена парадигм образования от традиционной к инновационной требует и от высшей школы совершенствования в подготовке специалиста, свободно ориентирующегося в новейших достижениях науки и техники, и обладающего критическим мышлением. Появление инновационных тенденций характерно для всех звеньев образовательной системы и проявляется не только в изменении содержания образования, но и в появлении новых форм организации учебного процесса в высшей школе, то есть следует менять содержание образовательного процесса и непосредственно обучения. Все эти изменения, прежде всего, связаны с появлением новых учебных дисциплин. Одной из таких и является «Интерактивный практикум по русскому языку», курс динамичный, в котором используются современные технологии. В рамках данного курса формируются коммуникативные компетенции (общее владение языком, знания о мире, современном украинском обществе, культуре, обучении и т.д.), необходимые иностранному студенту, осуществляется культурное и профессиональное общение. Коммуникативная компетенция включает в себя *языковую, речевую и социокультурную* компетенции. *Языковая компетенция* предполагает знание структуры языка, адекватное употребление языковых единиц в речи и способность соотносить их с национально-культурной семантикой. *Речевая компетенция* – это знание правил речевого поведения, использование соответственно ситуации речевых элементов в бытовой речи, способность понимать и порождать иноязычное высказывание. *Социокультурная компетенция* включает в себя знания социальной и культурной жизни, предполагает познание и опыт иной культуры, владение своим и чужим языком, умение распознавать, анализировать ситуацию, давать ей оценку и находить пути решения задач и добиваться поставленных целей. «Интерактивный практикум по русскому языку» за счет своей увлекательности формирует у иностранных студентов мотивацию к изучению русского языка, то есть способствует более быстрому и успешному формированию коммуникативной компетенции (аудио- и видео средства обучения, интернет, электронные словари, переводчики и т. д.).

Все вышесказанное дало нам возможность предположить, что, несмотря на быстрое развитие и внедрение компьютерных технологий, традиционные средства обучения не только остаются основными средствами, но находят новое применение и дают развитие новым направлениям методики обучения иностранным языкам. Так, например, использование видеоматериалов в обучении иностранному языку базируется на одном из старейших и основных методических принципов – принципе *наглядности*. Применение наглядности дает человеку возможность воспринимать и перерабатывать речевую и зрительную информацию. Целесообразность использования видео в учебном процессе объясняется: доступностью видеоматериалов, которые могут быть записаны с различных источников (YouTube, Google, etc.); наличием определенного опыта пользования современными технологиями; возможностью более творческой деятельности преподавателя. Несмотря на активное использование видеоматериалов в учебном процессе, их разнообразие, наличие большого количества видео курсов по иностранным языкам, методика работы с видеоматериалами еще недостаточно разработана. Необходимо разработать критерии отбора видеоматериалов для изучения русского (украинского) языка, принципы их классификации, упражнения и задания, методику работы с ними.

Таким образом, «Интерактивный практикум по русскому языку» – значимый и перспективный курс, развивающий коммуникативную компетенцию иностранных студентов. Знание русского (украинского) языка дает возможность специалисту-профессионалу изучать и далее использовать новейшие достижения в области его исследований и деятельности, а также надлежащим образом представлять свой вклад в разработку какой-либо проблемы.

Список використаних джерел

1. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rumvi.com/products/ebook/методика-обучения-русскому-языку-как-иностранному-на-этапе-предвузовской-подготовки/0781cc43-03e2-4e6d-9dd0-bb8c6867b_411/preview/preview.html.
2. Лосев А. Ф. Философия имени / А. Ф. Лосев. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 270 с.
3. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – М.: Лабиринт, 2007. – 248 с.

УДК 811.161.2

І. І. Рогальська-Якубова
(м. Одеса, Україна)

ГРА ЯК МЕТОД ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Стаття присвячена такому методу інтерактивного навчання як гра. На початковому етапі вивчення української мови як іноземної ігри можуть збільшити мотивацію до навчання, покращити запам'ятовування матеріалу, зняти напругу в групі, встановити товариські взаємини. У статті наводяться приклади навчальних ігор.

Ключові слова: методи навчання, інтерактивне навчання, рольова гра, навчальна гра.

The article describes the method of using games for interactive learning. At the initial stage of studying Ukrainian as a foreign language, non-native speakers can have their motivation increased, memory improved, tension eliminated and mutual relationships established in the classroom with the help of the method. Some examples of the games are given.

Key words: teaching methods, interactive learning, role play, educational game.

Статья посвящена такому методу интерактивного обучения как игра. На начальном этапе изучения украинского языка как иностранного игры могут увеличить мотивацию к обучению, улучшить запоминание материала, снять напряжение в группе, установить дружеские отношения. В статье приводятся примеры учебных игр.

Ключевые слова: методы обучения, интерактивное обучение, ролевая игра, обучающая игра.

На сучасному етапі в галузі освіти разом з традиційними методами все частіше застосовуються методи активного й інтерактивного навчання, в яких студент виступає не пасивним слухачем інформації, об'єктом навчання, а стає співтворцем навчального процесу, взаємодіє з викладачем й однокурсниками. Інтерактивні методи найбільше відповідають особистісно орієнтованому підходу, оскільки вони припускають колективне навчання у співпраці, при якому і студент, і педагог є суб'єктами навчального процесу. Педагог частіше виступає лише в ролі організатора процесу навчання, лідера групи, творця умов для ініціативи студентів. Інтерактивне навчання засноване на власному досвіді студентів, на прямій взаємодії зі сферою засвоєваних професійних знань. Навчання з використанням інтерактивних освітніх технологій передбачає відмінну від звичної логіки освітнього процесу: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування [2, с. 2].

Інтерактивне навчання здійснюється у формі спільної діяльності студентів, при якій всі учасники взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють

ситуації, оцінюють дії інших і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділової співпраці з вирішення проблеми. Інтерактивні форми проведення занять дають значний позитивний результат: пробуджують інтерес, заохочують до активної участі в навчальному процесі, апелюють до почуттів кожного, сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу, мають зворотний зв'язок, формують думки, життєві навички, стосунки, поведінку в групі [3, с. 5].

Одним з методів інтерактивного навчання є гра. Гра – різновид суспільної практики, дієве відтворення життєвих явищ, ситуацій, взаємозв'язків людей у штучно створених умовах. Ігрова діяльність на занятті з української мови як іноземної не тільки організовує процес спілкування, а й максимально наближає його до природної комунікації [1, с. 152]. Гра також здатна збільшити мотиваційний рівень вивчення мови студентами, тому рекомендується використовувати ігрові методики на заняттях з української мови як іноземної. Проте з ігровими вправами необхідно дотримуватися міри, інакше ігри можуть втомити студентів, втратити новизну емоційного впливу. Раціональною буде гра, що триватиме 10-20 хвилин і відбудуватиметься в другій половині заняття.

Рекомендується використовувати ігрові методики на початковому етапі вивчення іноземної мови, оскільки це дає можливість прищепити інтерес до мови, більш цілеспрямовано здійснювати індивідуальний підхід у навчанні, а також створює позитивне ставлення до нової мови, стимулює самостійну мовленнєву діяльність студентів. Обрані викладачем ігри неодмінно повинні відповідати рівню підготовки студентів, не бути занадто простими й тому нецікавими чи дуже складними й незрозумілими. За допомогою гри добре відпрацьовується вимова, активізується лексичний і граматичний матеріал, розвиваються навички аудіювання, усного мовлення [1, с. 152].

На початковому етапі вивчення української мови як іноземної можна використовувати такі види ігор для кращого запам'ятовування назв найпоширеніших предметів.

Гра 1. Вгадайте предмет.

Один студент виходить з аудиторії, інші ховають якийсь предмет, що лежав на столі. Студент заходить і запитує: «Це ручка?», «Це зошит?», «Це підручник?» тощо. Можна поставити лише 5 питань. А присутні студенти відповідають «ні» або «так». Потім виходить інший студент. Гру можна повторити 4–5 разів.

Гра 2. Лото.

Кожен студент отримує картку з зображенням предметів і фішки. Викладач говорить назви, а студенти накривають фішками відповідне зображення. Виграє той, хто першим накриве фішками всі картинки. Дещо складнішою буде модифікація цієї гри, якщо викладач показуватиме картинки, а студенти накриватимуть фішками назви предметів на картках.

Ігри з використанням наочності сприяють кращому запам'ятовуванню матеріалу, оскільки наочно-чуттєвий образ, який є основою пізнавальної діяльності людини, формується, як правило, в результаті впливу численних подразників, що викликають слухові, зорові, моторні та інші відчуття. Тож, у процесі вивчення іноземної мови необхідно забезпечити виникнення всього комплексу відчуттів для покращення запам'ятовування мовної одиниці.

Гра 3. Множина.

Група ділиться на 2-3 команди. Викладач показує картки з зображеннями предметів чи істот. Кожна група повинна записати назви у множині. Виграє та команда, що правильно все напише. У цій грі, окрім візуалізації понять, увага приділяється ще й умінню працювати в групі, взаємодіяти з іншими, робити відповідальний вибір.

Гра 4. Гра «Чиї це речі?».

Група ділиться на дві команди, кожна з яких отримує однакове завдання: картки з зображенням різних предметів (м'яч, тарілка, лялька, капелюх, автомобіль, квітка, іграшковий потяг, дитяча сукня, велосипед, газова плита, чоловічий костюм, дитяче ліжечко, солдатик) та картку з зображенням хлопчика, дівчинки, дідуся й бабусі. Необхідно якомога швидше правильно написати, чиї тут речі. Наприклад: «Це бабуся. Тут її тарілка, ...» або «Це тарілка бабусі». Гра може використовуватися під час вивчення присвійних займенників та родового відмінка іменників.

Гра 5. Рольова гра «Туристичний агент».

Для огляду групі надається карта України. Кожен студент обирає й називає місто, де б він хотів побувати. Наприклад: «Я хочу поїхати до Києва». «А я хочу поїхати до Львова». Один студент, що грає роль туристичного агента, складає маршрут для групи: «Спочатку ви поїдете до Києва, з Києва

ви поїдете до Львова...». Можна використати також карту Європи, світу тощо. Гра допомагає відпрацювати граматичні форми родового відмінка, питання *куди?* й *звідки?*

Гра 6. Професії.

Група ділиться на 2-3 частини. Кожна команда отримує по 3–4 картки з зображенням людей певної професії. По черзі капітани називають місце роботи зображеної людини, а гравці інших команд вгадують назву професії, за що й отримують 1 бал. Якщо ніхто на вгадав, 1 бал отримує автор питання. Наприклад: «Цей хлопець працює на полі» (відповідь – фермер). «Ця жінка працює в магазині» (відповідь – продавець). Закріплюються навички використання слів у місцевому відмінку.

Гра 7. У кого краща пам'ять?

Студенти отримують завдання уважно розглянути картинку протягом 10 секунд, а потім дати відповіді на питання типу: У кімнаті є крісло? На столі стоїть ваза? Скільки подушок на дивані? Якого кольору стіни? У кімнаті є рослини? На стіні висить портрет? На стелі є лампа? Якого кольору підлога? На підлозі є килим? На тумбі стоїть телевізор? тощо.

Гра, звісно, перевіряє не стільки пам'ять, скільки знання назв предметів, ознак, але робить це у формі відпочинку, дозволяє студентам, особливо тим, що соромляться відповідати, хвилюються, спокійніше реагувати на форми контролю, не переживати з приводу поганих оцінок.

Гра 8. Гра «Що він робить?».

Група ділиться на дві команди. Кожна отримує по 5 карток із зображенням певних дій (дівчинка їсть йогурт, чоловік працює, хлопці грають у футбол, кіт спить, дівчина слухає музику, чоловік і жінка відпочивають на пляжі, хлопчик дивиться телевізор, дівчинка пише тощо). По черзі гравці викликають одного студента протилежної команди, показують картку, і він повинен мовчки продемонструвати своїй команді, що робить ця людина (тварина). Якщо команда дає правильну відповідь (буде повне речення), отримує 1 бал.

Гра 9. Доміно «Їжа».

Гра зорієнтована на запам'ятовування назв продуктів. Викладач роздає студентам однакову кількість карток, на яких зображений якийсь продукт, а поряд написана назва іншого продукту. Необхідно по черзі викладати доміно так, щоб біля назв опинилися правильні зображення. Виграє той, хто першим викладе всі свої картки. У цій грі може брати участь і викладач, це допоможе студентам почуватися рівними, вільно висловлювати думки.

Гра 10. Одяг. «Що вдягне бабуся взимку?».

Група ділиться на дві команди, що отримують картки з зображенням одягу. Одна з команд обирає назву особи, а інша пору року (для обох команд завдання однакове).

Є 6 варіантів осіб: хлопець, дівчина, чоловік, жінка, дідусь, бабуся.

4 пори року: зима, весна, літо, осінь (можна 12 місяців).

Протягом хвилини обидві команди, розглянувши картинки, пишуть назви одягу, який може вдягнути ця людина в заданий період. Потім команди по черзі читають по одній назві одягу чи взуття. Бал отримує та команда, яка назве більше правильних варіантів. Гра повторюється кілька разів.

Отже, ігри на заняттях з української мови як іноземної мають значний позитивний вплив. Мовний матеріал засвоюється легко й непомітно для самих студентів, гра допомагає зняти втому й напруження, якими часто супроводжується інтенсивне вивчення мови. Поразка в грі сприймається значно легше, ніж погана оцінка. Стають менш помітними бар'єри між викладачем і студентами, тими, хто має кращі знання, й студентами з гіршим рівнем підготовки. В учасників гри виникає азарт, вони прагнуть спілкуватися, висловлювати свої думки, не хвилюючись про можливі помилки. Загалом формується позитивне ставлення до мови, підкріплюється прагнення її вчити.

Список використаних джерел

1. Будакова О. В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка / Будакова О. В. // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 152–154. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2161/>
2. Гуцин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Гуцин Ю. В. // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» Dubna Psychological Journal. – 2012. – № 2. – С. 1–18. [Електронний ресурс]. – Режим до-

ступу: http://hist.isu.ru/ru/staff/teacher/docs/programmi_2015/grushin_interact.pdf

3. Интерактивные методы, формы и средства обучения (методические рекомендации). – Ростов-на-Дону: Ростовский юридический институт, 2013. – 49 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rostov.rpa-mu.ru/Media/rostov/Svedenia_ob_OO/Obrazovanie/metodicheskie_rekomendacii/interaktiv.pdf

УДК 378.147

Ж. В. Черкашина
(м. Харків, Україна)

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Актуальність даної роботи полягає в тому, що використання новітніх інформаційних технологій у викладанні української / російської мови підвищує мотивацію та пізнавальну активність іноземних студентів, дозволяє застосувати індивідуально-орієнтовану, інтерактивну, освітню технологію, сприяє подоланню психологічного бар'єру у використанні іноземної мови як засобу спілкування, надає можливість уникнути суб'єктивної оцінки й підвищує ефективність навчання і якість освіти. У процесі вивчення української/ російської мови як іноземної застосовуються різноманітні цифрові освітні мультимедійні ресурси, які мотивують і націлюють іноземних студентів на успішні результати.

Ключові слова: мультимедійна система освіти, віртуальне електронне середовище навчання, інтерактивність, самостійність, індивідуалізація.

The relevance of this work lies in the fact that the use of advanced information technologies in the Ukrainian / Russian language lessons increases motivation and cognitive activity of students, it allows to apply student-centered interactive educational technology, helps overcome the psychological barrier in the use of a foreign language as a means of communication, makes it possible to avoid subjective assessment and increases the effectiveness of training and quality of education. In the process of teaching Russian / Ukrainian as a foreign language a variety of digital multimedia educational resources are used, which aim to motivate students to successful results .

Keywords: multimedia system of education, a virtual electronic learning, interactive, independence and individualization.

Актуальность данной работы заключается в том, что использование новейших информационных технологий в преподавании украинского / русского языка повышает мотивацию и познавательную активность иностранных студентов, позволяет применить индивидуально-ориентированную, интерактивную образовательную технологию, способствует преодолению психологического барьера в использовании иностранного языка как средства общения, позволяет избежать субъективной оценки и повышает эффективность обучения и качество образования. В процессе изучения русского / украинского языка как иностранного применяются различные цифровые образовательные мультимедийные ресурсы, которые мотивируют и нацеливают иностранных студентов на успешные результаты.

Ключевые слова: мультимедийная система образования, виртуальная электронная среда обучения, интерактивность, самостоятельность, индивидуализация.

В умовах інтенсивного розвитку міжнародних відносин у галузях науки, техніки та культури питання підвищення якості освіти в умовах трансферу студентського потоку стає однією з найважливіших характеристик освітньої системи будь-якої держави. Перед закладами вищої освіти України, які є експортерами освітніх послуг, виникає найгостріша потреба формувати фахівців більш високого професійного рівня, здатних компетентно розв'язувати сучасні проблеми, готувати фахівця вищої кваліфікації будь-якого профілю. Для цього іноземні студенти, які приїждять в Україну для отримання вищої освіти, повинні бути якісно підготовлені на етапі довузівської підготовки до подальшого процесу навчання в закладах вищої освіти України. Насамперед, це упевнене володіння мовою,

якою іноземний студент має намір надалі одержувати освітні послуги. У зв'язку із цим основними завданнями транснаціонального освітнього процесу в Україні стають інноваційні форми та методи викладання, відмова від формального підходу до навчання, використання нових сучасних технологій у реалізації практичних цілей і завдань.

Мета дослідження – впровадити в навчальний процес мультимедійні засоби як один з інноваційних методів вивчення іноземними студентами мови, якою в подальшому буде відбуватися навчання, для формування комунікативної компетенції й адаптації до нового освітнього середовища.

Після створення глобальної мережі Інтернет, людство вступило в нову епоху розвитку – інформаційну. Ці зміни внесли певну корекцію й в освітній процес. Глобальні можливості Інтернету відчиняють нові перспективи у навчанні та давно зайняли міцні позиції в комунікації й експорті інформаційних потоків.

Долучити іноземних студентів до світового банку знань – одне з найважливіших завдань сучасної освіти. Тому використання комп'ютерної системи стає невід'ємною складовою вивчення будь-якого предмета.

Комп'ютерні технології постійно вдосконалюються, стають більш доступними, гнучкими. У навчальний процес на етапі довузівської підготовки іноземних студентів все частіше впроваджуються мультимедійні засоби навчання (сукупність візуальних, аудіо та інших засобів відображення інформації, що інтегровані в інтерактивному програмному середовищі). Новітні інформаційні технології, використання електронних засобів навчального призначення дозволяють підвищити ефективність уроку, дають можливість створити такі умови, коли всі іноземні студенти залучаються до активної, творчої навчальної діяльності, процесу самонавчання, самореалізації, вчать співпрацювати, критично мислити, аналізувати, висловлювати та відстоювати власні думки та ідеї. Отже, впровадження сучасних інформаційних технологій на заняттях з української / російської мови як іноземної стає однією з актуальних проблем методики викладання предмета.

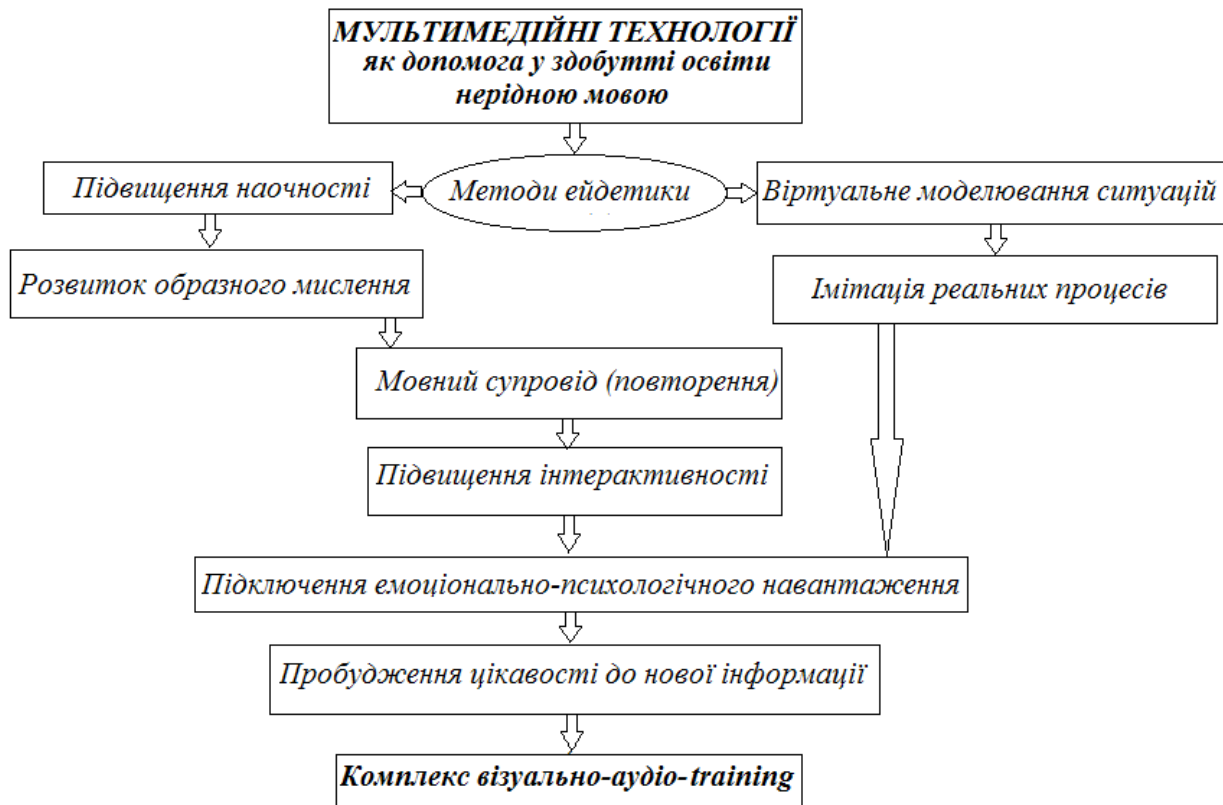
Питання теорії і практики використання мультимедійних технологій навчання знайшло відображення в дослідженнях І. Балуєвої, О. Білик, І. Довгого, І. Качан, О. Кузнецової, Є. Пасова, О. Пометун, Л. Пироженко, А. Харитонові та багатьох інших [1-6]. За кордоном використання мультимедійних засобів в освіті має вже багатий досвід. У нашій країні використання комп'ютерних технологій у навчанні іноземних студентів (зокрема в навчанні мовам) активно розвивається.

Основними завданнями даної статті є висвітлення актуальних проблем модернізації та підвищення якості викладання української/російської мови при підготовці іноземних студентів на етапі довузівської підготовки у закладах вищої освіти України; визначення основних методів та засобів використання мультимедійних технологій навчання на уроках мови в процесі підготовки іноземних студентів на основі аналізу теоретико-методичної літератури.

Звернемося до розуміння сутності поняття «мультимедійна технологія». Зокрема, у своїх дослідженнях О. Кузнецова зазначає: «Мультимедійні технології дозволяють поєднати друкований текст, графічне зображення, рухоме відео, іншу наочність та аудіозапис. У разі такого поєднання у студентів працюють одночасно усі органи чуття, тому інформація засвоюється набагато швидше та з інтересом» [5].

Сучасне викладання неможливе без використання мультимедіа-технологій як інструменту для вдосконалення та оптимізації навчального процесу. Науковець Ю. Балуєва стверджує, що мультимедіа розуміється як сучасна комп'ютерна технологія, що дозволяє об'єднати в комп'ютерній системі текст, звук, відеозображення, графічні зображення та анімацію [1, с. 154]. Використання віртуальної реальності в педагогічному процесі породжує ефект присутності, а це робить можливим змінити всю систему навчання й виховання. Виникає можливість багато інформаційних матеріалів передавати іноземним студентам через їх безпосереднє зіткнення з досліджуваними об'єктами і явищами, моделювати виховні ситуації, у яких студенту треба буде приймати рішення та діяти відповідно до обставин. Звідси стає очевидним, що дидактичні можливості мультимедійних засобів навчання зростають у ступінь розвитку їх техніко-технологічного та програмно-методичного рівня. Для залучення іноземного студента в процес навчання викладач використовує ці методи у викладанні нерідної для студента-іноземця мови.

У ході дослідження була розроблена аналітична схема послідовного впливу допоміжних технологічних засобів подачі інформації на глибинні процеси її засвоєння, яка наведена у *малюнку № 1*.



Мал. 1. Аналітична схема послідовного впливу допоміжних технологічних засобів подачі інформації.

Ця схема розгорнуто демонструє закономірні особливості сприйняття іноземними студентами нового навчального матеріалу. Особливо важливо, що цей матеріал надається на раніше незнайомій мові й саме оволодіння цією новою мовою повинне стати пріоритетом на початковому, довузівському етапі адаптації в новому мовному середовищі. Тому особливо виправдане використання педагогічних практик у сфері комплексу ейдетики в симбіозі із сучасними навчальними напрацюваннями, що включають у себе елементи геймінга. Вже існуючі практики доцільно використовувати в комплексі з авторськими методиками. Це дозволить диференційовано та виважено підходити до роботи з кожною окремою групою іноземних студентів, враховуючи ступінь їх базової підготовки, індивідуальних особливостей (врахувати ступінь готовності кожної групи до сприйняття інформації).

Найбільш важливо, що імітація реальності за допомогою мультимедійних засобів відбувається в діалоговому режимі. «Ефект реальності» створюється за допомогою комунікації, спілкування вигаданих героїв. І для того щоб залишатися «своїм» у цьому уявному світі, необхідно реагувати на те, що відбувається навколо тебе, за допомогою «живого» спілкування. Таким чином, у студентів – учасників гри автоматично зростає інтерес і мотивація до вивчення мови. Також важливо те, що іноземний студент сам є «творцем» цієї реальності, від нього залежать порядок наступних дій і предмети (теми) спілкування. Користувач має можливість постійної взаємодії із програмою. У будь-який момент можна зробити запит на необхідну інформацію, надати її в зручному для себе вигляді, а також одержати оцінку від програми за правильність дій.

Зокрема, за допомогою різних жестів і міміки можна «показувати» усілякі емоції, яких зазнають учасники діалогів. Можна нескінченно продовжувати спілкування, а можна перервати його на будь-якому місці й продовжити наступного разу. Таким чином, можливості інтерактивного спілкування безмежні. Розвиток діалогових систем мультимедіа привів до появи підручників, енциклопедій, атласів, журналів, художньої літератури з «живими» картинками та звуком.

Отже, засоби комп'ютерного моделювання дозволяють багаторазово (за необхідністю) повторювати навчальний матеріал. При цьому максимально враховується індивідуальна сприйнятливність кожного іноземного студента до нової інформації. І не важливо, чи йде розмова про корегування акценту при вивченні нерідної мови, усунення помилок усного мовлення, або ліквідацію граматичних недоліків.

При доборі навчального матеріалу та визначенні послідовності його презентації викладачу слід враховувати рівень підготовки групи. Анімація й комп'ютерна графіка є засобами подання зна-

чення того або іншого образу, вони містять необхідні візуальні орієнтири для здійснення конкретної дії. Вони сприяють попередженню помилок у комунікативному процесі, швидкому засвоєнню певного граматичного явища та роблять цей процес керованим і контрольованим з боку самих іноземних студентів.

Викладачі, працюючи з іноземними студентами на етапі довузівської підготовки розробляють і використовують на уроках мови відеоролики різного типу: на спостереження, осмислення значення, дізнання явища, що досліджується, тренування, вихід у розмову. Тексти, пропоновані в різних підручниках, викладачі використовують як сценарій для наступних роликів з метою закріплення вивченого граматичного матеріалу, а також для аудіювання, читання й розвитку мовлення.

Перегляд теоретичного матеріалу полягає в поданні інформації у вигляді текстових і графічних екранів, мультиплікаційних вставок, відео кліпів та програм, що демонструють та ілюструють. Студенти мають можливість перегортати сторінки з необхідними відомостями вперед або назад, дивитися теорію з початку або з кінця, відшукувати потрібний розділ за змістом.

Так, на урок з української/російської мови, використовуючи можливості комп'ютерної графіки й елементи складної анімації в процесі підготовки іноземних студентів, було створено невеликий відеоряд, що дозволило по-новому підійти до процесу засвоєння дієслів руху – однієї із самих складних тем для іноземців. Адже складність видових відмінностей дієслів, велика кількість дієслівних префіксів, питання сполучуваності, варіативність граматичних конструкцій – усе це ускладнює вільне вживання префіксальних дієслів у мовленні іноземців. Для розвитку навичок використання дієслів у мовній практиці необхідна чітка система презентації дієслівних префіксів і, за можливістю, найбільша кількість вправ з ними. Але використання анімації спрощує даний процес, оскільки дозволяє «візуально» побачити предмет, що рухається, самостійно створити можливі напрямки, програти різні ситуативні варіанти та, як результат, «намалювати», запам'ятати цю картинку й використовувати надалі незліченну кількість разів. При цьому використовується алгоритмізований принцип еволюції розуміння граматичних конструкцій, побудова логіки мислення відбувається поетапно – від простого до складного. На першому етапі вводиться поняття «об'єкт» – іменник (хто? що?). На другому етапі відбувається розширення об'єкта – визначення його ознаки (який?). На третьому, останньому етапі дія предмета – предмет, що рухається.

Використання складної анімації й комп'ютерної графіки допомагає значно спростити процес сприйняття мови за допомогою візуальних засобів. Студент бачить на малюнку об'єкт та те, як він видозмінюється, як з неживих істот утворюються живі істоти. Отже, як відзначалося раніше, іноземний студент сам бере участь у процесі відтворення об'єкта, визначення його ознак, наділення неживих істот (предметів) властивостями живих істот. Використовуючи різні варіанти анімації, студент може створювати свої образи, наділяючи їх при цьому примітними ознаками, дає можливість переосмислення реальності та властивостей комунікації.

У процесі навчання далі йде наступний етап – знайомство з ознакою предмета. Можливості анімації дозволяють візуально поміняти властивості предмета на протилежні. Разом із цим відбувається запам'ятовування ознак предмета на підсвідомому рівні. Процес цікавий тим, що надає можливість відтворювати додаткові властивості, що допомагають побачити предмет з іншої сторони. Наділяючи його різними ознаками, студент автоматично запам'ятовує їх «словесну» форму, тому що ставить собі певне завдання: «намалювати гарний предмет» або «створити більші форми» тощо.

Нарешті, самий складний етап, – це рух предмета. У цьому випадку складна анімація є одним із самих результативних методів. У російській та українській мовах визначення напрямків руху ускладнюється необхідністю використання різних префіксів, що мають своє контекстуальне значення, яке змінюється залежно від ситуації. Також певні труднощі для іноземних студентів становить час виконання руху, його характер і категорія особи, що його здійснює. Усе це разом практично неможливо пояснити студенту-іноземцю без додаткових ілюстративних засобів, на малюнку описано маршрут у різних напрямках з використанням префіксальних дієслів. Зручність ролика полягає в тому, що, показуючи певний напрямок руху, викладач може коментувати значення окремих префіксів, потім міняти напрямок і, як наслідок, дієслово. Іноземний студент бачить увесь процес у дії, надалі він може сам створювати різні маршрути, вживаючи дієслова руху. В цьому прикладі ми використовували дієслова минулого часу, але анімація дає можливість створювати передбачувані дії в майбутньому, а також відтворювати процес синхронного виконання дії в теперішньому часі. Отже, впровадження та застосування мультимедійних технологій у викладанні мови іноземним студентам

є важливою дидактичною умовою формування особистісних якостей іноземних студентів.

У процесі дослідження було наведено приклад застосування мультимедійних технологій як засобів навчання при проведенні різного типу занять в процесі підготовки іноземних студентів на довузівському етапі. Таким чином, у процесі викладання застосовуються презентації, що містять різні види інформації: текстову, звукову, графічну, анімації. Популярні електронні підручники, які є одним з інструментів самостійної підготовки з дисципліни. На практичних заняттях – це використання тестових програм для закріплення та контролю знань. При виборі мультимедійних технологій було враховано особливості конкретної теми з вивчення мови, передбачено специфіку контингенту. Як показали дослідження, мультимедійні технології відповідають цілям і завданням навчальної програми з вивчення дисципліни.

Таким чином, упровадження мультимедійних технологій сприяє вдосконаленню навчально-виховного процесу на довузівському етапі, якісній організації підготовки до навчання в закладах вищої освіти України та формуванню високих морально-вольових та особистісних якостей іноземних студентів.

Список використаних джерел

1. Балусева Ю. Історія виникнення мультимедійних засобів навчання та їх упровадження на уроках української мови / Ю. Балусева // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 22 (209). – Ч. II. – 2010. – С. 152–157.
2. Білик О. Методичні засади використання відеокурсу з української мови як іноземної в освітньому процесі / О. Білик, О. Сухорукова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : Зб. наук. праць. – Львів, 2009. – Вип. 4. – С. 59–65.
3. Довгий І. Мультимедійні засоби у вивченні мови як іноземної з допомогою інтернет-технологій / І. Довгий // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : Зб. наук. праць. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 79-81.
4. Кочан І. Нові освітні технології в практиці викладання української мови як іноземної / І. Кочан // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : Зб. наук. праць. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 14-20.
5. Кузнєцова О. М. Використання комп'ютерних технологій на заняттях з іноземної мови / О. М. Кузнєцова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com/30NIEK2011/Pedagogical/596146.doc.htm>.
6. Пометун О.І. Сучасний урок / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко // Інтерактивні технології навчання: Наук. метод. посібник. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.

Особливості національного самоозначення іноземних студентів: полілог культур

УДК 378.147.016:81'243]-057.87-054.6:378.046-021.67

Д. І. Дочинець, Л. П. Гайдук, Ю. В. Чорна
(м. Запоріжжя, Україна)

ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ НАЛАГОДЖЕННЯ «ДІАЛОГУ КУЛЬТУР» НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті проведено стислий аналіз основних адаптаційних проблем, які виникають у іноземних громадян на початковому етапі вивчення української мови. Підкреслюється значення позааудиторної роботи для більш успішної адаптації іноземних громадян до українськомовного освітнього середовища та подолання ними мовного та культурного бар'єрів. Відзначається роль культурних, творчих заходів, екскурсійних програм у засвоєнні іноземними громадянами української мови та специфічних особливостей українського культурного простору.

Ключові слова: адаптація, соціокультурна компетенція, позааудиторна робота, освітнє середовище.

The brief analysis of basic adaptation problems that arise for foreigners on the basic stage of study of Ukrainian is conducted in the article. The article underlines the importance of extra-curriculum activity for more successful adaptation of foreign citizens to the Ukrainian-language educational environment and for overcoming by them language and cultural barriers. The role of cultural and creative events, excursion programs in mastering Ukrainian and specific features of Ukrainian cultural space by foreign citizens is pointed out.

Key words: adaptation, sociocultural competence, extra-curriculum activity, educational environment.

В статье проведен краткий анализ основных адаптационных проблем, возникающих у иностранных граждан на начальном этапе изучения украинского языка. Подчеркивается значение внеаудиторной работы для более успешной адаптации иностранных граждан в украиноязычной образовательной среде и преодоления ими языкового и культурного барьеров. Отмечается роль культурных, творческих мероприятий, экскурсионных программ в усвоении иностранными гражданами украинского языка и специфических особенностей украинского культурного пространства.

Ключевые слова: адаптация, социокультурная компетенция, внеаудиторная работа, образовательная среда.

Успішна адаптація іноземних громадян-слухачів центрів підготовки іноземних громадян до нового для них освітнього і соціокультурного середовища багато в чому залежить від психологічних особливостей іноземців, їхніх міжособистісних стосунків, соціально-психологічної атмосфери у межах академічної групи. Сам процес адаптації є досить складним і включає в себе кілька видів адаптації: індивідуально-психологічну, соціально-психологічну, культурну, комунікативну, фізіологічну та інші. Всі вони тісно пов'язані між собою і обумовлені подоланням культурного і мовного бар'єрів, а також пристосуванням організму до нових кліматичних та соціально-побутових умов.

Згідно з І. О. Кривцовою [2], найбільш значущими психологічними проблемами для іноземних слухачів на початковому етапі навчання є:

- труднощі, пов'язані із входженням в життя у новому кліматі, незвичних побутових умовах, з необхідністю пристосування до нових норм і традицій поведінки і взаємодії з оточуючими;
- часті прояви етнокультурних стереотипів й упереджень, в тому числі у вигляді побутового націоналізму і расизму в регіонах навчання;
- різноманітні і складні, часто важко прогнозовані ситуації соціо-культурного, навчального та по-

бутового плану, які породжують соціальні та психологічні труднощі і призводять до неможливості реалізації особистісно актуальних мотивів, емоційних, пізнавальних, поведінкових проблем і часом до фрустрації;

– дезадаптивні реакції, що призводять до погіршення самопочуття, підвищення тривоги, вираженої відчуженості від колективу навчальної групи, внутрішньоособистісних і міжособистісних конфліктів і, як наслідок, зниження успішності, втрати інтересу і мотивації до навчально-професійної діяльності.

Для подолання труднощів, що виникають у іноземних громадян на початковому етапі навчання в новому соціальному середовищі потрібне формування соціокультурної компетенції – сукупності знань про країну мови, що вивчається, національно-культурні особливості соціальної і мовної поведінки носіїв мови і здатності користуватися цими знаннями в процесі спілкування, відповідно до правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови. За досить короткий період іноземні громадяни-слухачі кафедр мовної підготовки мусять отримати і засвоїти достатньо великий обсяг знань про країну мови, що вивчається, духовні цінності і культурні традиції, особливості національного менталітету. Саме під час початкового етапу навчання іноземці отримують перший досвід спілкування в новому освітньому та соціально-побутовому середовищі, перед ними постає проблема вибору прийнятного стилю спілкування, формується особисте відношення до фактів іншомовної культури, а також вміння осмислювати і долати можливі соціокультурні конфлікти при спілкуванні. Крім того, іноземні громадяни оволодівають способами застосування мови, що включає, зокрема, правильне вживання соціально маркованих мовних одиниць в мові в різних сферах міжкультурного спілкування, сприйнятливості до схожості і відмінностей між рідними і іншомовними соціокультурними явищами тощо.

Велике значення для соціально-психологічної адаптації та формування соціокультурної компетенції іноземних учнів має позааудиторна робота, що проводиться працівниками ЗВО. Це, в першу чергу, деканат по роботі з іноземними громадянами, викладачі кафедр мовної підготовки, представники земляцтв, співробітники національних культурних центрів та кабінетів психологічної та консультативної допомоги. В сукупності вони сприяють адаптації іноземних громадян до незвичних навчальних та побутових ситуацій, забезпечують необхідною інформацією, здійснюють допомогу в налагодженні соціальних контактів і в освоєнні нових соціальних ролей.

Позааудиторна робота з іноземними слухачами проявляється також в організації міжособистісної взаємодії і взаєморозуміння між іноземними учнями і викладацьким складом, що є однією з найважливіших умов успішної адаптації іноземних громадян до нового освітнього середовища.

Взаємодія і взаєморозуміння між іноземними учнями і викладацьким складом з'являється внаслідок багатьох чинників. По-перше, це знайомство іноземних громадян з соціокультурними нормами поведінки в новому для них соціумі бажано у сприятливих умовах. По-друге, формування доброзичливих, заснованих на довірі, взаєморозумінні стосунків між викладачем і слухачами академічної групи, чому сприяє створення на занятті спокійного психологічного клімату, атмосфери творчої діяльності, спрямованої на досягнення поставлених перед слухачами академічної групи цілей. Також важливою є робота над подоланням стереотипних негативних установок по відношенню до носіїв іншої культури.

Іншою важливою умовою ефективного проведення позааудиторних робіт є залучення іноземних громадян до міжкультурної комунікативної практичної діяльності. Це можуть бути екскурсії, відвідування різноманітних культурних заходів, участь у творчих конкурсах тощо. Зрозуміло, що на початковому етапі вивчення мови подібні заходи можуть бути проведені лише за умови активної участі викладачів-кураторів академічних груп, що сприяє більш швидкому формуванню доброзичливих міжособистісних стосунків і сприятливого психологічного клімату. Таким чином, у іноземних учнів формується позитивне відношення до країни перебування, а також до носіїв іншої культури. Більш того, активне залучення до активної взаємодії з новим освітнім та культурним середовищем сприяє соціалізації іноземного слухача у рамках нового культурного простору, адже основні труднощі першого року навчання у іноземних громадян пов'язані саме з входженням до нового колективу, незвичним новим середовищем та необхідністю повсякчас спілкуватися на нерідній мові.

Ефективним засобом залучення іноземних громадян до активної пізнавальної позааудиторної діяльності на початковому етапі вивчення мови є проведення різноманітних екскурсій.

Екскурсії виконують дві ролі: ознайомлювальну, тобто знайомлять іноземних учнів з університетом, з містом, у якому вони навчаються, і навчально-практичну, а саме: дають можливість застосува-

ти отримані на заняттях мовні знання, уміння, навички. Таким чином, можна розділити екскурсії на два типи: загальні і тематичні.

Проведення загальних екскурсій має на меті допомогти іноземним учням адаптуватися в українськомовному освітньому середовищі. Наприклад, навчитися орієнтуватися в університеті та в місті, користуватися громадським транспортом, здійснювати покупки, замовляти їжу, викликати таксі, купувати необхідне канцелярське приладдя тощо. У Центрі підготовки іноземних громадян Запорізького державного медичного університету для іноземців у перші місяці навчання регулярно проводяться ознайомлювальні екскурсії центральними вулицями міста та студентським містечком. Під час прогулянки студентським містечком новачки знайомляться з розташуванням навчальних корпусів та гуртожитків, дізнаються, де знаходиться наукова бібліотека, медичний пункт, кафетерій, відділення банку, а також відвідують анатомічний музей, розташований в одному з корпусів університету. Такі екскурсії носять практичний і пізнавальний характер, тому вони мають бути тісно пов'язані з практичним курсом української мови за тематикою і лексико-граматичним наповненням.

Під час проведення екскурсії викладачу необхідно домагатися від учнів свідомого застосування мовних знань, умінь, навичок. Від розуміння змісту використовуваного матеріалу, готовності учнів включати його в мовну діяльність багато в чому залежить формування мотивації в оволодінні мовою. Основне дотримання цього принципу полягає у тому, що викладач, який проводить екскурсію, завжди повинен відчувати і відслідковувати допустимий рівень складності, перевищення якого перетворює позааудиторну діяльність на академічне заняття.

Тематичні екскурсії, що проводяться у Центрі підготовки іноземних громадян ЗДМУ знайомлять іноземних громадян з культурними центрами, архітектурними пам'ятками, музеями Запоріжжя. Зокрема, щороку проводиться екскурсія до історико-культурного комплексу «Запорізька Січ», що розташований на о. Хортиця. Оскільки традиційно така екскурсія відбувається у травні, слухачі Центру мають достатній лексичний запас і не відчують значних труднощів під час спілкування з екскурсійним гідом, а знання, отримані з курсу «Країнознавство», допомагають осмислити і провести міжкультурні паралелі. Тим самим, руйнується психологічний бар'єр під час полікультурного спілкування.

Попри те, що такі екскурсії близькі за тематикою до звичайних туристичних маршрутів, цілі їх є суто навчальними. Це і засвоєння лінгвістичної та країнознавчої інформації, і налагодження «діалогу культур», і формування позитивного сприйняття іноземними громадянами українського культурно-історичного простору.

Таким чином, неможливо не відзначити роль позааудиторної роботи для налагодження «діалогу культур» та полегшення соціокультурної адаптації іноземних громадян на початковому етапі навчання. Позааудиторні заходи підвищують інтерес до вивчення української мови, сприяють оволодінню новою інформацією, формують позитивну мотивацію і, як наслідок, забезпечують якісне засвоєння навчального матеріалу. Підготовка і проведення позааудиторних заходів не лише активізує процес адаптації іноземних учнів до нового культурно-освітнього середовища, але і залучає іноземних громадян до ознайомлення з українською історією і традиціями, допомагає розвинути в них творчі здібності, налагодити міжкультурний діалог.

Список використаних джерел

1. Арсеньев Д. Г. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов / Д. Г. Арсеньев, М. А. Иванова, А. В. Зинковский. – СПб, 2003. – 160 с.
2. Кривцова И. О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского ВУЗа (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н. Н. Бурденко) // Фундаментальные исследования. Педагогические науки. – 2011. – № 8. – С. 284–291.
3. Сегеда О. О. Особливості адаптації іноземних студентів до освітнього середовища України / О. О. Сегеда, А. А. Осипенко // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – Харків, 2014. – Вип. 48. – С. 199–208.

СПРИЯННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
ПІД ЧАС НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

Стаття присвячена аналізу соціально-психологічної адаптації іноземних студентів. Зазначено, що основою сучасного глобалізованого світу стає інтерналізація, яка реалізується в мобільності студентів. На шляху соціально-психологічної адаптації іноземних студентів виникають бар'єри, що призводять до дезадаптації та викликають психоемоційне напруження. Визначено, що адаптація до навчання у закладі вищої освіти є різновидом соціально-культурної адаптації. Установлено, що ефективна соціально-психологічна адаптація студентів потребує створення в закладі вищої освіти дієвого механізму з подолання психофізіологічних, навчально-пізнавальних та соціокультурних бар'єрів.

Ключові слова: адаптація, соціально-психологічна адаптація, навчання іноземних студентів, бар'єри адаптації, умови успішної адаптації.

The article is devoted to the analysis of socio-psychological adaptation of foreign students. It is noted that the basis of the modern globalized world is the internalisation that is realized in the mobility of students. There are barriers that arise on the way of the social and psychological adaptation of foreign students, lead to disorientation and cause psycho-emotional stress. It has been determined that educational adaptation in higher school is a kind of socio-cultural adaptation. It has been found out that effective socio-psychological adaptation of foreign students requires the creation of an effective mechanism for overcoming psycho-physiological, educational, cognitive, and sociocultural barriers in higher school.

Key words: adaptation, socio-psychological adaptation, training of foreign students, adaptation barriers, conditions for successful adaptation.

Стаття посвячена аналізу соціально-психологічної адаптації іноземних студентів. Указано, що основою сучасного глобалізованого світу стає інтерналізація, яка реалізується в мобільності студентів. На шляху соціально-психологічної адаптації іноземних студентів виникають бар'єри, що призводять до дезадаптації та викликають психоемоційне напруження. Визначено, що адаптація до навчання у закладі вищої освіти є різновидом соціально-культурної адаптації. Установлено, що ефективна соціально-психологічна адаптація студентів потребує створення в закладі вищої освіти дієвого механізму з подолання психофізіологічних, навчально-пізнавальних та соціокультурних бар'єрів.

Ключевые слова: адаптація, соціально-психологічна адаптація, навчання іноземних студентів, бар'єри адаптації, умови успішної адаптації.

Процес інтерналізації вищої освіти став трендом світового розвитку цивілізації. Україна має багаторічний досвід навчання іноземних студентів і беззаперечні досягнення на цьому шляху. Утім, незважаючи на велику кількість досліджень у царині соціально-психологічної адаптації іноземних студентів, не зменшується актуальність наукових пошуків у цьому напрямку, оскільки ефективна адаптація стає запорукою успішного навчання.

Адаптація – складне, багатоаспектне явище пристосування, яке розглядається науковцями з різних сторін, зокрема психофізіологічної та соціально-культурної. У своїх дослідженнях цього явища вчені наголошують на здатності до адаптації як особистісній рисі, притаманній людині [5], що стає підґрунтям для формування стратегій поведінки відповідно до змін навколишнього середовища [10]. А. В. Сіміочев зазначає, що організація адаптаційного процесу реалізується складною функціональною багаторівневою системою, на різних рівнях (підсистемах) якої рівновага взаємовідносин людини і середовища здійснюється відповідно формальними, дидактичними, соціально-психологічними, власне психічними та фізіологічними механізмами. [9]. Причому психологічна адаптація, зауважує науковець, є інтеграційною ланкою всіх процесів і одночасно передумовою активної діяльності та успішного функціонування особистості.

Досліджуючи адаптацію, науковці приділяли увагу способам поведінки, яку використовують під час адаптації. До прикладу, З. Фройд визначив два типи адаптивної поведінки особистості: поведінку, спрямовану на перетворення середовища і на зміну себе як дві протилежні стратегії, а Ж. Піаже описав два різноспрямовані механізми адаптації: асиміляцію та акомодацию, які, з одного боку, забезпечують зміни в організмі відповідно до властивостей середовища, з іншого, включаючи компоненти середовища в схему поведінки індивіда, сприяють також і їхній зміні [7]. А. О. Реан вважав критерієм розрізнення типів адаптаційних процесів спрямованість вектора активності, виділяючи процеси, спрямовані «назовні» (активний вплив особистості на середовище) і процеси, спрямовані «всередину», на зміну себе [8, с. 367–375.]

Більшість дослідників дійшли висновку, що успішним для адаптації стає синтез стратегій, який виявляється, зокрема, в інтеграції, бікультуралізмі, імовірно-комбінованому типі адаптації та ін. Причому не варто говорити про зафіксований, кінцевий стан адаптивності, адже вона передбачає постійно відновлювану взаємодію нових змін.

Дослідники проблем адаптації іноземних студентів до умов навчання в Україні детально аналізують бар'єри, що постають на цьому шляху. Поділяємо думки багатьох науковців [2 ; 3 ; 6], що умовно можна узагальнити їх до трьох груп чинників: 1) психофізіологічні (валеологічні), пов'язані зі зміною країни навчання, клімату, їжі, психоемоційним напруженням, яке є виявленням стресового стану; 2) навчально-пізнавальні (організаційні), що є наслідком недостатньої мовної підготовки, незнання організаційних структур системи навчання, форм контролю, критеріїв оцінювання знань, форм поточного та підсумкового контролю і т. ін.; 3) соціокультурні, пов'язані з відмінностями культурних, релігійних традицій, інших умов побуту та повсякденного життя.

До цього переліку можна додати чинник психологічної дезадаптації кризи особистісного зростання. Науковці зазначають, що початок навчання у вищому закладі освіти становить кризовий етап у становленні особистості студента. Це складний адаптаційний процес, порушення якого супроводжується змінами нервово-психічного стану студентів та особистісного зростання [1].

Не можна не зазначити на особливості соціально-культурної адаптації, яка передбачає пристосування особистості до умов нового соціально-культурного середовища, нових цінностей, норм поведінки для успішного існування в новому оточенні [6, с. 82]. Розглядаючи адаптацію до освітнього процесу як різновид соціально-культурної адаптації, зазначимо, що вона забезпечує адекватну взаємодію об'єкта з соціальним та інтелектуальним середовищем ЗВО, формування нових якостей особистості, професійну ідентифікацію, передбачає формування нового соціального статусу, придбання нових цінностей, осмислення значущості майбутньої професії [2, с. 71–73.]

Науковці погоджуються, що труднощі комунікації насамперед пов'язані з недосконалим володінням мовою, зокрема навіть просодичними аспектами – наголосом і інтонацією. Автори «Кроскультурної психології», посиляючись на досліді Гумперця [4, с. 441], доводять, що неправильна інтонація призводить до непорозуміння між місцевими та іноземцями, які через такі мовленнєві помилки вважають останніх недружніми.

Теж саме стосується невербальної комунікації. Науковцями доведено, що через національні правила демонстрації емоцій їх вираз може відрізнятися у представників різних національностей. До прикладу, іноземні студенти з країн Південно-Східної Азії посміхаються при негативних емоціях, адже в культурній традиції це означає, що вони просто уважно дослухаються до викладача. Навіть носії однієї культури іноді помиляються, трактуючи значення жесту, який замінює словесний вираз. Труднощі комунікації, що виникають в іноземних студентів у міжкультурній ситуації, призводять до неповноти або спотворення інформації, яка сприймається, на відміну від спілкування в межах однієї культури.

Ефективність формування лінгвістичної компетенції в іноземних студентів пов'язана з соціально-психологічною адаптацією, активна роль у якій належить викладачам мови. Їхня обізнаність у культурологічних і психологічних особливостях студентів має реалізуватися у специфіці педагогічного спілкування та може покращити цей непростий процес. Досвід роботи з навчання іноземних студентів дозволяє узагальнити деякі особистісні особливості представників різних регіонів світу. До прикладу, студенти з Південно-Східної Азії інтроверсивні, що виявляється у складнощах комунікації, публічних виступах, мають добре розвинене абстрактне мислення, демонструють високий рівень самоконтролю, зокрема своїх емоцій, та дисципліни, опікуються своєю репутацією.

Для досягнення ефективних результатів у навчанні таких студентів радимо: звертати увагу на розвиток абстрактного мислення через завдання, які спонукають до роздумів; активно використову-

вати різноманітні види самостійної роботи; мотивувати через особисті досягнення, використовуючи морально-етичну мотивацію.

Спостерігаються відмінності між африканськими студентами. Англomовні більш повільно засвоюють нові поняття, демонструють підвищену реактивність на небезпеку, навіть агресивність у деяких випадках умовних загроз, інтенсивність внутрішнього життя. На відміну від них, африканські франкофони більш відкриті, м'які у спілкуванні, проте виявляють схильність до тривожності, їм бракує самоконтролю. Не рекомендовано використовувати занадто демократичний стиль у педагогічному спілкуванні, варто приділяти належну увагу розвитку самоконтролю, самоорганізації та дисципліни.

Студенти зі країн Близького Сходу здебільшого екстраверсивні, демонструють інтерес до інших людей, утім на справедливу критику часто реагують роздратовано, конфліктні, недисципліновані. Тому основою педагогічного спілкуванні має стати спокійність та делікатність, у процесі навчання необхідно приділяти увагу дискусії, обговоренню складних проблем, розвивати навички самодисципліни, допомагаючи в цьому студентам.

Для студентів з Латинської Америки притаманне реалістичне мислення, практичність, мисленеві процеси потребують часу, вирішення будь-яких питань відкладають на невизначений час, тому в навчальному процесі часто непунктуальні та недисципліновані, проте здебільшого оптимістичні і дружні до навколишнього світу. Проте при зовнішній відкритості та комунікабельності такі студенти емоційно закриті, тому потребують допомоги у вирішенні складних і неприємних питань.

Отже, до соціально-культурної адаптації іноземних студентів мають залучатися не тільки представники міжнародних відділів, деканатів, викладачі мов, а обов'язково викладачі фахових дисциплін, адже чинником стресу в процесі адаптації є нерозуміння або неусвідомлення останніми специфіки та особливостей навчання іноземних студентів.

Проблема постає в протиріччі між очікуванням викладачів фахових дисциплін і комунікативними можливостями іноземних студентів на початку навчання. Варто розуміти, що навіть добрі знання студента не означають, що він готовий сприймати та усвідомлювати повний обсяг знань, який пропонують українським студентам такого ж періоду навчання.

Пізнавальні процеси іноземних студентів обмежені мінімальним набором лексико-синтаксичних конструкцій, у межах яких вони здатні, за умов якісного навчання, сприймати, усвідомлювати та відтворювати навчальну інформацію. Зазначимо, що найбільш складним є не процес говоріння, а якраз аудіювання, тобто присутність на лекціях не завжди є ефективним засобом покращення знань іноземних студентів.

З іншою психологічною проблемою стикається кожен, хто вивчає будь-яку іноземну мову. Працюючи з одним викладачем, звикаючи до особливостей інтонації, тембру, темпу мовлення, студент відчуває фонетичний шок, оскільки фахові дисципліни викладають незнайомі мовники. Наслідком стає різке погіршення розуміння мовленнєвого матеріалу, звідси падіння рівня уваги та зацікавленості, зменшення мотивації до навчання, що призводить до складних психічних станів, зокрема депресії, яка викликає несвідоме блокування отриманих раніше мовленнєвих навичок. Реакцією викладачів фахових дисциплін найчастіше стає невдоволення та обвинувачення студента, а іноді і викладача мови у відсутності необхідного рівня мовної підготовки.

Тому постає завдання створення організаційно-педагогічних умов задля успішної соціально-психологічної адаптації іноземних студентів. Науковцями визначено основні напрями такої роботи:

- а) розробка та реалізація програми адаптації іноземних студентів до культурно-освітнього середовища університету;
- б) забезпечення міжкультурного спілкування всіх учасників процесу адаптації;
- в) застосування моніторингу як інструменту забезпечення успішності адаптації іноземних студентів до культурно-освітнього середовища університетів України [3, с. 155-161].

До розробки та реалізації цих напрямів роботи варто долучити структури університету, зокрема Центр якості навчання, працівників міжнародного відділу, деканатів, викладачів мови та фахових дисциплін, а також студентське самоврядування. Багаторічний досвід роботи доводить, що в такій роботі немає дрібниць.

Крос-культурна комунікація відбувається як під час навчання, так і в позааудиторних заходах. Залучення студентського активу до такої співпраці продукує добрі результати, адже комунікація за принципом «рівний-рівному» є дуже ефективною. Іноземні студенти, залучені до загальноунівер-

ситетських заходів, не відчувають своєї ізольованості, відірваності від суспільного середовища. В Одеському національному економічному університеті іноземні студенти беруть участь у таких заходах, як День української писемності та мови, «Студентська осінь» (Свято першокурсників), «Студентська весна», «Міс університет», благодійних ярмарках, зокрема до свята Святого Миколая. Завдяки участі в загальноуніверситетських заходах студенти знайомляться з культурними традиціями, опановують соціокультурні норми іншої країни, розвивають толерантність та навчаються емпатії. Причому це обопільний процес, корисний і для українських студентів. Підготовку до таких заходів варто проводити на мовних заняттях, використовуючи інтерактивні форми, зокрема рольові ігри, ситуативні завдання, квести тощо.

Ефективною є спільна робота з викладачами випускових кафедр. До кожного іноземного студента закріплено тьютора (куратора), який щотижня підтримує зв'язок зі студентом, допомагаючи йому у вирішенні поточних навчальних проблем. Іноземні студенти дуже цінують увагу фахівців, адже мотивацією до приїзду на навчання в Україну є здобуття фахових компетентностей задля подальшої успішної професійної діяльності.

В університеті багато років діє міжкафедральний науково-методичний семінар, у якому беруть участь керівники університету, викладачі кафедри мовної підготовки, викладачі випускових кафедр, відповідальні за роботу з іноземними студентами. На засіданнях учасники обговорюють нагальні проблеми, знайомляться з крос-культурними та етнопсихологічними особливостями студентів, які навчаються в університеті, розробляються дієві методичні рекомендації щодо навчання іноземних студентів. Розроблено план видання навчально-методичної літератури з основних фахових дисциплін задля створення навчально-методичних комплексів, орієнтованих на іноземних студентів. Ці видання – результат співпраці викладачів мови і фахових дисциплін. Обов'язковою складовою таких видань є термінологічний словник.

До прискорення адаптації іноземних студентів залучено й фахівців Центру професійного та особистісного вдосконалення ОНЕУ. Досвідчені психологи за допомогою психологічного інструментарію мають можливість моніторити психологічний стан студентів, виявляючи високий рівень тривожності, який передуює стресу, та проводити профілактику, залучаючи студентів до різних тренінгів.

Висновки. 1. Науковці різних країн визнають складність адаптації, зокрема соціально-психологічної. 2. Сприяє успішній адаптації синтез поведінкових стратегій, який виявляється в інтеграції, бікультуралізмі, імовірно-комбінованому типі адаптації та ін. 3. Вирішенню протиріччя між очікуваннями викладачів фахових дисциплін і комунікативними можливостями іноземних студентів, яке призводить до складних психічних станів останніх, допоможе розробка та впровадження програми адаптації іноземних студентів, яку мають реалізовувати всі структурні підрозділи вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Белохвостова О. И. К динамике стилей учебной деятельности студентов. – СПб., 2003. – Т 1. – С. 416–419.
2. Геряк С. М., Багній Н. І., Стельмах О. Є. Формування в іноземних студентів професійно спрямованої компетенції у комунікації // Медична освіта. – 2010. – № 1. – С. 71–73.
3. Звонок О. А. Організаційно-методичні засади адаптації іноземних студентів до освітнього середовища університетів України. – Режим доступу: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/10580/1/Dialog2018_P155-161.pdf
4. Крос-культурна психологія. Исследования и применение /пер. с англ. – Харьков: Изд-во Гуманитар. центр, 2007. – 560 с.
5. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
6. Мізюк В. М. Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища Івано-Франківського національного медичного університету // Галицький лікарський вісник. – 2014. – Т. 21. – № 1. – С. 82–83.
7. Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М., 1981. – 191 с.
8. Реан А. А. Концепция локуса контроля и проблема личностной зрелости // Теоретические и

прикладные вопросы психологии: материалы юбилейной конференции «Ананьевские чтения – 97»; под ред. А. А. Крылова. – СПб., 1997. – С. 367–375.

9. Сиомичев А. В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07. – Л., 1985. – 17 с.
10. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 349 с.

УДК 811:001.4

О. Ф. Кучеренко
(м. Харків, Україна)

МІЖКОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ЧИННИК МІЖНАЦІОНАЛЬНОЇ ТА МІЖМОВНОЇ КУЛЬТУРИ

Результатом взаємодії міжкультурної комунікації або міжкультурної компетенції постає формування вторинної мовної особистості іноземного слухача, яка повсякчас активно виявляє себе під час діалогу культур, незважаючи на міжнаціональні та мовні відмінності. У процесі міжкультурного спілкування цілі та дії спрямовані не тільки на іноземних слухачів, але й на викладачів, оскільки міжнаціональні компетенції сприяють не тільки розширенню знань про культурні цінності, вони створюють підґрунтя для міжкультурних методів навчання, які системно застосовуються в освітньому процесі.

Ключові слова: міжкультурна та міжмовна компетенція, формування вторинної мовної особистості іноземного слухача, навчальні тренінги.

Forming of the second linguistic personality of a foreign student that actively comes out during the dialog of cultures is the result of cooperation of intercultural communication or intercultural awareness in spite of intercultural and linguistic differences. In the process of intercultural communication, the goals and actions are directed not only at foreign students, but also at teachers, since interethnic competences not only contribute to the expansion of knowledge about cultural values, they form the basis for intercultural teaching methods and are applied systematically in the educational process.

Key words: ntercultural and interlingual competence, the formation of a secondary linguistic identity of a foreign student, educational trainings.

Результатом взаимодействия межкультурной коммуникации или межкультурной компетенции возникает формирование вторичной языковой личности иностранного слушателя, которая постоянно активно проявляет себя во время диалога культур, несмотря на межнациональные и языковые различия. В процессе межкультурного общения цели и действия направлены не только на иностранных слушателей, но и на преподавателей, поскольку межнациональные компетенции способствуют не только расширению знаний о культурных ценностях, они создают основу для межкультурных методов обучения, системно применяются в образовательном процессе.

Ключевые слова: межкультурная и межязыковая компетенция, формирование вторичной языковой личности иностранного слушателя, обучающие тренинги.

Проблеми міжкультурного та міжнаціонального спілкування повсякчас потребують неабиякої уваги у галузі вищої освіти. Необхідно їх постійно аналізувати, оскільки недосліджені причини проблемності у міжнаціональному спілкуванні виявляються наслідками недостатньої обізнаності активних учасників комунікації щодо основних принципів спілкувальної взаємодії різноманітних етнічних спільнот.

Незважаючи на багаточисельні наукові та практичні розвідки, міжнаціональна компетентність, міжкультурне та міжмовне спілкування в теоретичному, так і практичному аспектах залишаються об'єктами досліджень науковців. З одного боку, усталені основні міжнаціональні комунікативні правила спілкування визначені науковцями, з іншого боку, вони неабияк змінюються під впливом постійних інновацій у суспільствах та особистісних змінах учасників міжкультурного комунікативного процесу.

З метою аналізу причин досить часто невдалого спілкувального процесу іноземних слухачів з різними соціальними категоріями комунікантів під час навчання у закладах вищої освіти України звернімося до теоретичних розробок дослідників.

Теорія комунікації (основні принципи та методи) активно почала формуватися протягом ХХ та досліджується й зараз у ХХІ столітті багатьма фахівцями у різних галузях: філологія, культурологія, психологія, філософія та ін. Зокрема науковці-філологи приділяють особливу увагу комунікативному аспекту навчання будь-яких мов, наголошуючи на обов'язковій залежності успішного вивчення нерідної мови та відповідної культури.

Соціальна теорія комунікації визначає як предмет досліджень різноманітні зв'язки та відносини, форми взаємодії при переданні мовної та культурологічної інформації у процесі комунікації. Означені соціальні взаємовідносини зумовлюють конкретні особливості певної людської спільноти і виявляються у вербальній та невербальній знакових системах.

Спираючись на пропонований науковий матеріал, можна визначити першочергові аспекти навчання іноземних слухачів: міжкультурна мовна освіта, етнокультурна освіта, міжкультурна професійна освіта.

Вищезгадані напрямки дослідницької роботи з теорії мовної комунікації, міжнаціональної комунікації презентовані у наукових розвідках українських учених-лінгвістів (Ф. Бацевич, А. Ішмуратов, Т. Космеда, Г. Почепцов, О. Семенюк та ін.) та зарубіжних (Е. Берн, А. Вежбицька, Г. Грайс, О. Залевська, В. Карасик, Ю. Лотман, О. Матяш, П. Сопер, Т. Ушакова, Р. Якобсон та ін.).

Для дослідження проблем міжкультурного й міжнаціонального спілкування серед використуваних термінів, що висвітлюють визначальні моменти міжнаціональних стосунків та відносин в освітньому процесі, надзвичайно важливо звернутися до таких ключових термінів: «комунікація» («міжкультурна комунікація»), «спілкування» («міжкультурне спілкування»), «компетенція» («міжкультурна компетенція»), оскільки це важливо для розуміння сутності міжкультурної та міжмовної компетенції в соціальній теорії комунікації.

Зупинимося на висвітленні розуміння поняття «комунікація», презентованих у визначеннях, що презентовано у наукових матеріалах науковців [1–10]. Найбільш точним, як на нашу думку, постає визначення згаданої термінологічної одиниці, запропоноване Ф. С. Бацевичем у «Словникові термінів міжкультурної комунікації»: *«Комунікація – 1. Один із модусів існування явищ мови (поряд із мовою та мовленням). 2. Смісловий та ідеально-змістовний аспекти соціальної взаємодії, спілкування; складова спілкування; складний, символічний, особистісний, транзакційний, часто неусвідомлюваний процес обміну знаками, під час якого транслюється певна інформація зовнішнього або внутрішнього характеру, а також демонструються статусні ролі, в яких перебувають учасники спілкування стосовно один одного»* [8, с. 129]. Вочевидь, що ця термінологічна одиниця презентована у двох значеннях. Перше значення наголошує на необхідності існування мови взагалі, друге – надає розуміння автором цього терміна як складової спілкування. Термінономінації *комунікація* та *спілкування* не є синонімічними. Якщо у тлумаченні термінологічної лексеми *комунікація* наголошується на смислово або змістовому підґрунті взаємовідношень та взаємодії людей, то *спілкування* представлено просто як сукупність таких зв'язків: *«Спілкування – сукупність зв'язків і взаємодій людей, суспільств, суб'єктів (класів, груп, особистостей), у яких відбувається обмін інформацією, досвідом, умінням, навичками, результатами діяльності, взаємовпливами і корекцією поведінки»* [8, с. 184].

Для цих дослідницьких матеріалів надзвичайно актуальною, як на нашу думку, постає необхідність з'ясувати обсяг поняття терміна «міжкультурна комунікація», яким будемо послуговуватися надалі. Звернімося до визначення поняття цього терміна наданого, наприклад, Ф.С. Бацевичем, який, спираючись на праці американських лінгвокультурологів Р. Сколлон і С. Сколлон, розрізняє широке значення номінації *«міжкультурна комунікація»* як певну кількість різноманітних типів спілкування: *«(у широкому значенні) увесь спектр можливих типів спілкування, який відбувається понад межами можливих соціальних груп (дискурсивних систем), починаючи від груп, представники яких є носіями різних культур, до комунікації між чоловіком і жінкою або колегами різного віку»* та вузьке значення цієї термінолексми: *«(у вузькому значенні) 1. Процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні. К. [комунікація]*

може характеризуватися тим, що її учасники у випадках прямого контакту використовують мовний код і стратегії поведінки, які відрізняються від тих, котрими вони користуються всередині однієї культури, одним із найважливіших чинників К. м. [комунікація міжкультурна] є усвідомлення взаємної «культурної чужинності» її учасників. 2. Особливий тип культури, який характеризується взаємодією національних (етнічних) культур, етнокультурною компетенцією особистостей, толерантністю, прагненням до міжнародної згоди у всіх сферах спілкування» [8, с. 130].

Якісний міжкультурний обмін інформацією та взаємовплив учасників комунікативного процесу потребує розуміння таких важливих терміноодиниць теорії комунікації: «міжкультурна комунікація», «крос-культурна комунікація». Деякі науковці вважають їх синонімічними, деякі – розмежовують ці поняття.

Терміноодиниця *крос-культурна комунікація* має таке тлумачення: «1. Те саме, що комунікація міжкультурна. 2. Наявна тенденція розмежовувати ці поняття, крос-культурна комунікація все частіше вживається стосовно вивчення деякого конкретного феномену в двох або більшій кількості культур і має додаткове значення порівняння, зіставлення цих культур» [8, с. 135]. Вочевидь *крос-культурна комунікація* постає синонімом до *міжкультурна комунікація* у широкому значенні та містить специфічні особливості певних культур, якщо звертатися до вузького значення терміна.

У тому разі, коли йдеться про вживання терміна *міжкультурна комунікація* у вузькому значенні, важливо враховувати особливості національної комунікативної компетенції, яка неабияк позначається на вербальному та невербальному спілкуванні носіїв ідіоетнічних мов. Комуніканти можуть послуговуватися різними мовними кодами та стратегіями поведінки, що впливатиме на порозуміння учасників полілогу культур, тобто варто говорити про різним чином активовані закони міжмовної комунікації.

Р. Якобсон розумів комунікацію як «процес передавання між людьми інформації за допомогою знакових систем, сигналів» [10]. На переконання Ю. М. Лотмана, надзвичайно важливим для розуміння комунікації є мовні знання та практичні навички перекладати текст з мови свого «я» на мову твого «ти», того, хто передає інформацію [5]. Ф. Бацевич розрізняє механістичну та діяльнісну комунікації. Механістична комунікація – це процес передання інформації від одного учасника комунікативної ситуації до іншого, а діяльнісна комунікація передбачає єдність усіх учасників комунікативного процесу, результатом якого стають спільні погляди. О. Матяш – прибічник психологізації комунікації, бо науковець акцентує увагу на міжособистісному, міжлюдському аспекті людської комунікації [7].

У сучасній теорії міжкультурної соціальної комунікації одночасно із термінолексемою «міжкультурна комунікація» спостережено активно застосовувані термінологічні одиниці «міжкультурна компетенція» та «мовна компетенція». Більшість дослідників розуміють термін «міжкультурна компетенція» як певну сукупність знань, умінь та навичок, що необхідні для оцінювання ситуації спілкування для вибору конкретних спілкувальних вербальних та невербальних засобів. Вибір певних вербальних засобів зумовлений сформованою належним чином мовною компетенцією, тобто обізнаністю зі стилістикою конструкцій, використовуваних для спілкування, правилами мови та мовлення, які стають підґрунтям для створення коректних мовних виразів.

Результатом взаємодії міжкультурної комунікації або міжкультурної компетенції постає формування вторинної мовної особистості іноземного слухача, яка повсякчас активно виявляє себе під час діалогу культур, застосовуючи на практиці набуті культурологічні й соціолінгвістичні знання та відповідні уміння пошуку міжкультурних порозумінь, незважаючи на міжнаціональні та мовні відмінності.

Сучасний іноземний студент, перебуваючи та отримуючи освіту в Україні, розвивається, по-перше, як представник рідної національної культури, по-друге, як дослідник української культури у широкому розумінні такого поняття, по-третє, як представник глобальної світової культури. Мовна особистість такого іноземного слухача постійно перебуває у стані змін, формується як результат складного синтезу комунікативної, мовної, культурної компетентностей.

Надзвичайно важливо постійно брати до уваги, що кожен комунікативний процес залежить не тільки від конкретної ситуації спілкування, обов'язково враховує минулий спілкувальний досвід та орієнтований на майбутнє спілкування з іншими учасниками міжнаціонального спілкування. Міжкультурний підхід визначає певні відношення між різноманітними за національною приналежністю спільнотами. Результатом діалогу та полілогу таких відношень учасників освітнього простору має

стати чітке усвідомлення та знання міжнародних особливостей, а значить і послідовні й структуровані дії, де визначена активна участь кожного учасника навчального процесу.

У процесі міжкультурного спілкування цілі та дії спрямовані не тільки на іноземних слухачів, але й на викладачів, тому що міжнародні компетенції сприяють не тільки розширенню знань про культурні цінності, вони створюють підґрунтя для міжкультурних методів навчання, які системно та виважено застосовуються викладачами. Педагогічна модель для культурного збагачення учасників навчального процесу зумовлена визнанням та повагою різноманіття етносів, бажанням до обміну досвідом та міжкультурним діалогом, активної та критичної участі в демократичному суспільстві, яке засноване на рівності та толерантності. При навчанні національних та іноземних мов відбувається усвідомлення нового, формується картина різних культур і взаємодії цих культур та мов.

Суспільна комунікативна діяльність має три важливі форми: комунікація як діалог або полілог рівноправних комунікантів; комунікація як управлінський вплив комунікатора на того, хто отримує інформацію; комунікація як наслідування стилів спілкування, зразків мовної поведінки за певних ситуацій. Для передання численних складників людської культури, (мови, знань, традицій, умінь та навичок, також і професійних здобутків) неабияку роль відіграє наслідування. Нам видається, що кожна із згаданих форм суспільної комунікативної діяльності стає визначальною за певних ситуацій та умов позитивної монокультурної та міжкультурної комунікації.

Серед методів, застосовуваних під час дослідження означеної теми, звернімо увагу на діяльнісний метод, орієнтований на соціокультурний контекст мов, які функціонують, які вивчаються. Згаданий метод спрямований на розуміння мови як активної інформативно-комунікативної діяльності студента, як спосіб завдяки мові реалізуватися у соціумі та професійній діяльності.

Міжнародна комунікація активізує філософсько-психологічні можливості комунікантів, визначає загальні тенденції розвитку світової комунікації, впливає на духовний розвиток суспільства. Формування та подальший розвиток мовленнєвої міжнародної комунікації можливий на підґрунті мовної комунікації. Мовна комунікація має лінгвістичні, соціальні, культурні засади, відбиває особливості умов спілкувального середовища.

Застосування методу проблемно-ситуаційного аналізу (case study) під час вивчення мов неабияк сприятиме розвитку навичок міжкультурної комунікації. Серед видів завдань як реалізації зазначеного методу варто пропонувати такі: аналіз текстового, Інтернет матеріалу (відео та аудіо) міжкультурного спрямування; системне обговорення фактів, які висвітлюють особливості культур представників країн-комунікантів; проведення рольових ігор та дискусій, спираючись на вивчений та засвоєний культурологічний матеріал; написання уявних діалогів з представниками різних культур; порівняльний аналіз прислів'їв, приказок, фразеологізмів.

Не менш важливим для розвитку міжкультурної компетентності є тренінги, які допомагають подолати труднощі міжкультурної комунікації. Завдяки тренінгам можна на практиці відчувати специфічні умови навчання мов, застосовувати особливості міжкультурного спілкування за різноманітних ситуацій: публічне мовлення, розв'язання конфліктів та непорозумінь, повсякчасні зміни у культурному середовищі. Тренінгові завдання сприяють розвитку творчих здібностей мовців, пропонують варіативні манери компромісної поведінки, щоб уникнути ускладнення міжкультурного спілкування.

Серед активно пропонуваніх тренінгових методів навчання мов, що передбачають використання особливостей навчального впливу на результативність навчального процесу, варто назвати мозковий штурм, рольові ігри, групові дискусії. Групові завдання, які виконуються під час проведення тренінгових дій, формують та розвивають міжкультурну етикетну поведінку слухачів однієї команди, сприяють удосконаленню їхньої міжкультурної компетенції.

Навички міжкультурної комунікації (як мовної, так і мовленнєвої) можна удосконалювати, застосовуючи такі напрями роботи тренінгів: «Особливості міжнародного ділового етикету», «Ефективність або неефективність міжкультурної комунікації», «Толерантність як вагомий чинник порозуміння у міжкультурному середовищі», «Основні правила етикету міжнародного мовного спілкування», «Культура усного та писемного міжкультурного ділового спілкування», «Комунікативна взаємодія у міжкультурній мовній комунікації», «Мовленнєвий вплив як результат комунікативної взаємодії». «Роль особистості у процесі недопущення та розв'язання конфліктних ситуацій» та ін.

Звернімося, наприклад, до тренінгового напрямку «Особливості міжнародного ділового етикету», зосереджуючи увагу на його послідовних структурних етапах. Цей тренінг спрямований на активне групове опрацювання таких завдань:

- а) визначення особливостей ділового етикету у представників різних культур;
- б) обрання загальноприйнятної лінії поведінки з урахуванням міжкультурних відмінностей;
- в) добір необхідних мовних формул для кожної конкретної спілкувальної ситуації;
- г) практичне застосування дібраних мовних засобів у груповому виді завдання (рольова гра, діалог або полілог, дискусія).

Подібні тренінги ставлять за мету навчати міжкультурної комунікації, розвиваючи й збагачуючи мовну та мовленнєву культуру кожного з учасників комунікативного процесу, сприяючи підвищенню ефективності міжнаціонального спілкування.

Підсумовуючи зазначимо:

- 1) міжкультурний обмін інформацією та взаємовплив учасників комунікативного процесу потребує чіткого розуміння важливих термінів теорії комунікації;
- 2) результат взаємодії міжкультурної комунікації або міжкультурної компетенції – формування вторинної мовної особистості іноземного слухача;
- 3) застосування методів діяльнісного та проблемно-ситуаційного аналізу розвиватиме набуті навички міжкультурної комунікації;
- 4) навчальні тренінги сприятимуть подоланню труднощів міжкультурної та міжмовної комунікації.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К.: Академія, 2009. – 342 с.
2. Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики / Ф. С. Бацевич. – Львів: ПАІС, 2010. – 225 с.
3. Гохман О. Я., Наденина Т. М. Речевая коммуникация / О. Я. Гохман, Т. М. Наденина. – М.: Наука, 2003. – 153 с.
4. Ключев Е. В. Речевая коммуникация. Успешность речевого взаимодействия / Е.В. Ключев. – М.: Наука, 2008. – 253 с.
5. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история [Електронний ресурс] / Ю. М. Лотман. – М. 1996. – 464 с. – Режим доступу до книги: http://www.philology.univer.kharkov.ua/katedras/prof_sites/kazakova/leccion_5.pdf.
6. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація / В. М. Манакін. – К.: Академія, 2012. – 288 с.
7. Матяш О. И. Что такое коммуникация и нужно ли коммуникативное образование история [Електронний ресурс] // Сибирь. Философия. Образование. – 2002. – № 6. – С. 36–47. – Режим доступу до книги: <http://jarki.ru/upress/2008/10/13/48>.
8. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – 205 с.
9. Слющинський Б. В. Міжкультурна комунікація як феномен сучасної культури / Б. В. Слющинський. – К.: Нова парадигма, 2004. – Вип. 37. – С. 229–235.
10. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». – М., 1975. – С. 193–230.

УДК 811.161.2'24:378.147:130.2

І. П. Литвин, М. О. Карпаш
(м. Івано-Франківськ, Україна)

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Стаття присвячена ролі культурологічних компонентів у процесі вивчення української мови як іноземної. Міжкультурна комунікація – це не лише вербальний обмін інформацією між двома іномовними носіями мови, але і засіб уникнення непорозумінь. Доведено, що культурологічний підхід у вивченні української мови як іноземної не лише покращує мовний запас студентів-іноземців, але й сприяє їхній адаптації, зменшенню ментальної прірви.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, мова, культурологічний підхід, адаптація, нестандартні заняття.

The article considers the role of cultural components in studying Ukrainian as a foreign language. Intercultural communication is not only verbal information exchange between two foreign native-speakers but also a means of avoiding misunderstandings or conflicts. The cultural approach in studying Ukrainian as a foreign language proved to improve the international students' vocabulary, help them adapt in Ukrainian society and reduce mental abyss.

Key words: intercultural communication, language, cultural approach, adaptation, non-standard classes.

Стаття посвячена ролі культурологічних компонентів в процесі вивчення українського мови як іноземної. Міжкультурна комунікація – це не тільки вербальний обмін інформацією між двома іноземними носіями мови, а й засіб уникнення непорозумінь. Довказано, що культурологічний підхід в вивченні українського мови як іноземної не тільки покращує мовний запас студентів-іноземців, а й сприяє їх адаптації, зменшенню ментальної пропасти.

Ключевые слова: міжкультурна комунікація, мова, культурологічний підхід, адаптація, нестандартні заняття.

Людина – соціальна істота, яка виступає в ролях як комунікатора, так і реципієнта, і вона не може обходитися без взаємозв'язку із суспільством. Відтак комунікація – це не лише складний і невід'ємний фактор існування суспільства, в ході якої відбувається обмін меседжів як за допомогою вербального, так і невербального мовлення, а й засіб розумової діяльності. При неправильній комунікації виникає бар'єр, який спричинює непорозуміння між учасниками діалогу або сприяє погіршенню конфлікту, що вже виник.

Зазначимо, що світові глобалізаційні процеси та приєднання України до Європейського простору вищої освіти зумовлюють розширення кордонів, що сприяє збільшенню іноземних студентів в Україні. Їх успішна самореалізація в суспільстві залежить від взаєморозуміння та поваги до культури співрозмовника. Саме тому гостро постає проблема міжкультурної комунікації. Термін «міжкультурна комунікація» ввійшов у науковий обіг у другій половині ХХ століття, і його засновниками вважають Г. Трейгера та Е. Холла. У своїй книзі «Culture as Communication» («Культура як комунікація») автори подають цей термін як особливу сферу людських стосунків. Пізніше у відомій праці «The Silent Language» («Німа мова») Е. Холл доводить, що культура і комунікація взаємопов'язані [9].

На думку українського вченого, фахівця у галузі комунікативної лінгвістики і філософії мови Ф. С. Бацевича поняття «міжкультурна комунікація» – це процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, відчують лінгвокультурну «чужинність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні [7, с. 9].

Проблема міжкультурної комунікації потрапляла у коло зацікавлень відомих вітчизняних та зарубіжних учених: П. Донця, Т. Комарницької, С. Тер-Минасової, А. Садохіного, В. Зінченка, В. Зусмана, Ф. Бацевича, З. Кірнозе, Г. Крумма, Ф. Гіннекампа та інші. Попри велику кількість наукових праць щодо вивчення терміну «міжкультурна комунікація», ця проблема й сьогодні потребує дослідження.

Потрібно зауважити, що функції міжкультурної комунікації – це не лише обмін інформацією, думками чи повідомленнями між носіями різних груп, але й усунення міжкультурних непорозумінь або конфліктів. Зазначимо, що в міжкультурній комунікації відбувається не хаотичний обмін репліками, а логічно-структурована система їхніх поєднань. Тому мовне навчання студентів-іноземців крізь призму соціокультурних аспектів України забезпечує не лише ефективне й адекватне спілкування, а й сприяє їхній соціалізації, допомагає краще порозумітися з носіями мови, а також значно підвищує рівень їхньої комунікативної компетенції під час навчання.

Процес модернізації освіти в Україні вимагає запровадження нових підходів до проведення занять. Якщо раніше реалізовувалась суто комунікативна функція мови, яка служила інструментом передавання інформації від комунікатора до реципієнта, то сьогодні необхідно використовувати й культуроносну функцію, яка допомагає пізнати і зрозуміти культуру народу.

Відповідно, оволодіння українською мовою повинно містити у собі різні соціокультурні компоненти, які зможуть поглибити комунікативну компетенцію іноземців, розвинути чуття мови і мовленнєвих ситуацій, сформувати естетичний смак і допомогти краще зрозуміти українську ментальність.

Організування екскурсій, проведення нестандартних занять, квестів чи майстер-класів – усе це сприяє відтворенню зв'язку студентів з правдивим життям у реальному мовному середовищі, де навчальний матеріал сприймається не лише на слух, але й візуально. Це допомагає іноземцям швидко запам'ятовувати нові слова, правильно утворювати прості і складні речення і збільшувати активний вокабуляр. Особливістю проведення занять у такій формі є повна зайнятість студентів, і такі методи навчання розвивають пізнавальні інтереси іноземців до вивчення української мови як іноземної. Крім того, студенти у процесі навчання знайомляться з українською історією, культурою, традиціями і звичаями. Це, відповідно, розвиває їхні комунікативні здібності, готує їх до активної взаємодії з навколишнім соціокультурним середовищем і полегшує процес соціальної адаптації. Отже, заняття крайнознавчого характеру дуже важливі на початковому етапі навчання.

Підсумовуючи, варто зазначити, що культурологічний підхід є обов'язковим фактором при вивченні української мови як іноземної, який поєднує в собі комунікативну і соціокультурну діяльність. І саме викладач є головним інструментом впровадження культурологічних методів навчання, саме він веде соціокультурне виховання студентів-іноземців і несе відповідальність за їхній культурний розвиток та адаптацію в українському середовищі.

Список використаних джерел

1. Антипова О. П. У пошуках нестандартного уроку // Рад. школа. – 1991. – № 1. – С. 65–69.
2. Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики: Монографія. – Львів: ПАІС, 2010. – С. 225
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. – К., 2004. – 342 с.
4. Донец П. Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации. – Харьков: Штрих, 2001. – 384 с.
5. Мальцева К. С. Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу: Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.04 / Ін-т філос. ім. Г. С. Сковороди НАН України. – К., 2002. – 20 с.
6. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація. – К.: ЦУЛ, 2012. – 288 с.
7. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич; М-во освіти і науки України, Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. – Київ: Довіра, 2007. – 205 с.
8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 265 с.
9. Hall E. The silent language [Електронний ресурс]. – Режим доступу до книги: https://monoskop.org/images/5/57/Hall_Edward_T_The_Silent_Language.pdf

УДК 378.14

В. И. Луценко, Дергхам Бассам
(м. Дніпро, Україна)

УЧЕБНЫЕ ЭКСКУРСИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

У статті розглядається формування лінгвокультурної компетенції іноземних студентів за допомогою однієї з активних форм навчання іноземної мови – занять-екскурсій. Основним завданням дослідження, представленого в статті, є опис методики проведення зазначеного виду практичного заняття в аудиторії іноземних студентів з різних мовних рівнем і різною мотивацією до вивчення нерідної мови. Обґрунтовано педагогічні умови ефективного використання інтерактивних практичних занять-екскурсій в практиці викладання російської мови як іноземної. Розглянуто етапи організації і проведення даного виду заняття.

Ключові слова: заняття-екскурсія, принципи комунікативності, мотивації і індивідуалізації навчання, лінгвокультурна компетенція.

The article discusses the formation of linguocultural competences of foreign students with the help of one of the active forms of teaching a foreign language – lessons-excursions. The main objective of the research presented in the article is a description of the methodology for conducting this type of practical training in the classroom of foreign students with different language levels and different motivations for learning a second language. The pedagogical conditions for the effective use of interactive practical exercises and excursions in the practice of teaching Russian as a foreign language are substantiated. The stages of the organization and teaching such kind of classes are considered.

Key words: *lesson-excursion, principles of communication, motivation and individualization of learning, linguocultural competence.*

В статье рассматривается формирование лингвокультурной компетенции иностранных студентов при помощи одной из активных форм обучения иностранному языку – занятий-экскурсий. Основной задачей исследования, представленного в статье, является описание методики проведения указанного вида практического занятия в аудитории иностранных студентов с разным языковым уровнем и разной мотивацией к изучению неродного языка. Обоснованы педагогические условия эффективного использования интерактивных практических занятий-экскурсий в практике преподавания русского языка как иностранного. Рассмотрены этапы организации и проведения данного вида занятия.

Ключевые слова: *занятие-экскурсия, принципы коммуникативности, мотивации и индивидуализации обучения, лингвокультурная компетенция.*

Применение интерактивных технологий в преподавании позволяет представить учебный процесс не как обучение готовым знаниям и способам действия, а как взаимодействие преподавателя и студента в ходе организованного и целенаправленного педагогического общения. Дисциплина «Русский язык как иностранный» для студентов негуманитарного профиля является учебным предметом, где студент получает знания о культуре речевого общения на русском языке.

Актуальность исследования обусловлена тем, что современное развитие методики диктуется принципами коммуникативности, компетентности, мотивации и индивидуализации обучения.

Профессиональная компетенция преподавателя русского языка как иностранного состоит в умении формулировать определенные педагогические задачи в зависимости от группы студентов, учитывая их национальные, возрастные и мотивационные особенности; планировать собственную деятельность, выбирая формы, методы и средства организации учебного процесса; создавать условия для того, чтобы активизировать деятельность студента; оценивать результаты педагогической деятельности [4]. Решающее влияние на формирование мотивационной сферы обучения оказывает сознательное управление деятельностью студентов со стороны преподавателя, воздействие на эту деятельность определенных факторов, а именно:

- а) особой организации учебного материала;
- б) организации учебного взаимодействия;
- в) организации межличностных отношений в учебном коллективе [2].

Коммуникативный подход, принятый в современной отечественной методике в качестве ведущего принципа, подразумевает приобретение студентами-иностранцами способности практического использования русского языка в реальных ситуациях общения. Это становится возможным лишь на основе подлинно речевого развития. Учащийся-иностранец вынужден вступать в коммуникацию на чужом для него языке с первого дня его пребывания в неродной стране. Это является огромной проблемой для иностранных студентов, особенно если они совершенно не знают язык данной страны. Таким образом, преподаватель русского языка как иностранного должен облегчить изучение неродного языка, сделать доступной коммуникацию на этом языке, снять стресс от встречи с незнакомой действительностью.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного опирается на компетентностный подход. Этот подход является одним из эффективных способов обучения РКИ, так как в центре его внимания стоит обучающийся как носитель основных компетенций, которые позволяют человеку достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях конкретного общества [2, с. 159]. На наш взгляд, одна из важнейших компетенций – лингвокультурологическая. Соглашаемся с определением Л. А. Коняевой, что «лингвокультурологическая компе-

тенция – это один из способов овладения навыками общения при помощи изучаемого языка на базе аутентичных текстов, отражающих социальные и культурные концепты иной социальной общности; это естественное овладение языковой личностью процессами речепорождения и речевосприятия и, что особенно важно, овладение установками культуры» [1, с. 278].

Цель данного исследования: обосновать педагогические условия эффективного использования интерактивных занятий-экскурсий в практике преподавания русского языка как иностранного. Экспериментальная база исследования – иностранные студенты Днепровского университета таможенного дела и финансов.

В рамках изучения курса «Русский язык как иностранный. Общее владение» на начальном этапе указанной дисциплины на практические занятия отведено значительное количество учебного времени, что отражено в календарно-тематическом плане. Экскурсионные программы также входят в перечень мероприятий, организуемых отделом международных связей университета. Однако в данном случае студент занимает пассивную позицию (роль слушателя) и овладевает определенной информацией о городе, необходимой ему в повседневной жизни. Занятие-экскурсия, имеющее свою определенную структуру и опирающееся на совокупность методов и приемов различных форм организации процесса обучения иностранному языку, основано на совместной активной работе студента и преподавателя и имеет иные цели: образовательные и адаптационные.

Занятия в форме экскурсий способствуют решению следующих педагогических задач:

- 1) введению необходимых языковых явлений, соответствующих этапу обучения;
- 2) отработке коммуникативно-речевых умений, формированию и совершенствованию речевых навыков иностранных студентов;
- 3) систематизации полученных знаний о русском языке и культуре;
- 4) созданию реальных условий общения на изучаемом языке;
- 5) обучению работе в коллективе;
- 6) адаптации учебного процесса к индивидуальным особенностям студентов;
- 7) организации целенаправленной самостоятельной практической деятельности студентов и др.

Занятия в форме экскурсий являются одним из эффективных способов формирования у иностранных студентов лингвокультурологической компетенции. Это позволяет развить речевые навыки и умения студентов, сформировать страноведческие знания, расширить их кругозор.

Одной из таких экскурсий может быть учебная экскурсия по городу Днепру. Данный вид внеаудиторной работы интересен в иностранной аудитории, потому что страноведческие реалии – это часть традиционно-бытовой культуры всех народов, они понятны и близки студентам из разных стран, а это поможет лучше осознать себя в качестве языковой личности. Знакомство с достопримечательностями Днепра поможет погрузиться в социокультурную среду страны в целом и применить на практике уже полученные знания о языке. По содержанию – это обзорная экскурсия, т.е. она многотемна и многопланова. В ней используется исторический и современный материал. Строится такая экскурсия на показе самых различных объектов (памятников истории и культуры, зданий и сооружений, природных объектов и т.д.). В обзорной экскурсии события излагаются крупным планом. Это дает общее представление о городе, крае, области, государстве в целом.

Учебная экскурсия была тщательно спланирована. Сначала было проведено предэкскурсионное занятие, в котором изучалась лексика по теме и чтение текстов. После экскурсии студенты выпустили стенгазету и написали сочинение по теме. Ниже приводится ход работы с данным внеаудиторным мероприятием. Предэкскурсионное занятие предполагает аудиторную работу, во время которой студентам необходимо прочитать текст о Днепре. Это занятие нацелено не только на изучение новой лексики и дополнительной информации о городе Днепре, оно позволяет также отработать навыки чтения. Предтекстовая работа предполагала освоение новых слов. Потом иностранцы читают текст и выполняют послетекстовые задания.

Обзорная экскурсия по городу Днепру познакомила иностранных студентов с современным городом и его историей. Экскурсию проводила преподаватель РКИ, которая в отличие от специалиста-экскурсовода может дать студентам больше актуальной для них информации. Послеэкскурсионное занятие предполагало два вида отчетности по экскурсии: заполнение анкеты и письмо другу. Анкета представляет собой опросник по экскурсии:

- Понравилась ли Вам экскурсия? Почему?
- Какая из частей экскурсии была для Вас наиболее интересной?

– В каких местах Вы побывали? Опишите по пунктам пройденный путь, используя глаголы движения.

– Где ещё Вы бы хотели побывать в Днепре?

Второй вид отчетности – письмо другу. Это сочинение, в котором студенты рассказывают о своих впечатлениях от прогулки по городу.

Таким образом, регулярное и систематическое проведение занятий-экскурсий позволяет максимально приблизиться к реальным коммуникативным ситуациям общения, способствует снятию психологических и языковых трудностей, формированию лингвокультурной компетенции, повышению эффективности учебного процесса, развитию навыков самостоятельной деятельности иностранных студентов и критического отношения к результатам своей работы. И самое главное – способствует процессу адаптации в новых культурных условиях пока еще только исследуемой и познаваемой страны.

Список використаних джерел

1. Коняева Л. А. Формирование лингвокультурологической компетенции студентов на фоне компетентностного подхода // Вестник КемГУ. – 2012. – № 4 (52). – С. 277–280.
2. Лиськевич Г. Влияние коллективных форм работы на динамику мотивации при обучении говорению польских студентов-нефилологов (на практический занятия по русскому языку): дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985. – 171 с.
3. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагог. учебн. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
4. Чумак Л. Н. Методика преподавания РКИ: учебн. пос. – Минск: БГУ, 2009. – 159 с.

УДК 378.147:[81'271:656.61]

Л. П. Турлак
(м. Ізмаїл, Україна)

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена питанням мовленнєвої культури майбутніх спеціалістів морської галузі. Надано аналіз специфіки роботи в системі морського транспорту, що належить до найбільш динамічних перспективних галузей міжнародного господарства. Розкрито суть структури і функцій фахівців морської галузі, професійна діяльність яких пов'язана з морською промисловістю, морською транспортною системою, експлуатацією морських портів. Звернуто увагу на вагомість сфери розвитку мовної комунікації, знання мови, культури мовлення, що визначають рівень галузевого професіоналізму, від якого залежить успішне виконання виробничих завдань і людське життя.

Ключові слова: мовленнєва культура, мовна комунікація, морський транспорт, галузевий професіоналізм.

The article is devoted to the issues of speech culture of future specialists in the maritime industry. The analysis of the specifics of work in the maritime transport system, which is the most dynamic promising sector of the international economy, is given. The essence of the structure and functions of specialists in the maritime industry, whose professional activity is associated with the maritime industry, the maritime transport system, and the operation of seaports is revealed. Attention is drawn to the importance of the sphere of development of language communication, knowledge of the language, culture of speech, which determine the level of industry professionalism, on which the successful fulfillment of production tasks and human life depend.

Key words: speech culture, speech communication, sea transport, industry professionalism.

Статья посвящена вопросам речевой культуры будущих специалистов морской отрасли. Дан анализ специфики работы в системе морского транспорта, который является наиболее динамич-

ной перспективної отрасли міжнародного господарства. Раскрыта суть структуры и функций специалистов морской отрасли, профессиональная деятельность которых связана с морской индустрией, морской транспортной системой, эксплуатацией морских портов. Обращено внимание на значимость сферы развития языковой коммуникации, знание языка, культуры речи, определяющие уровень отраслевого профессионализма, от которого зависит успешное выполнение производственных заданий и человеческая жизнь.

Ключевые слова: речева культура, речева комунікація, морської транспорт, отраслевого професіоналізму.

У багатьох сферах людської діяльності, зокрема, в сфері мовної комунікації, знання мови, культури мовлення визначає рівень професіоналізму, від якого залежить не тільки успішне виконання виробничих завдань, а навіть і людське життя. До таких фахівців належать працівники морської галузі, які забезпечують перевезення людей, вантажів в особливих умовах – умовах міжнародних морських сполучень, в яких беруть участь практично всі країни світу.

Формування сучасного конкурентоздатного спеціаліста в процесі професійної підготовки в навчальних закладах морського профілю є актуальною проблемою. Сучасний стан професійної підготовки насамперед характеризується рівнем сформованості професійної компетентності. З'ясовано, що сучасні фахівці морської галузі повинні володіти мовними знаннями та мовленнєвими вміннями та навичками з метою подальшого використання у професійній сфері, вміннями мовленнєвого етикету тощо, а саме мовленнєвою культурою.

Морський транспорт належить до найбільш динамічних перспективних галузей міжнародного господарства. В Україні в системі морської освіти готуються спілкуватися спеціалісти, здатні створювати і експлуатувати сучасну морську техніку. Аналіз структури і функцій морської галузі свідчить, що в цій системі працюють фахівці, професіональна діяльність яких пов'язана з морською промисловістю, морською транспортною системою, експлуатацією морських портів.

Морська промисловість має свою специфіку й особливості та відповідне кадрове забезпечення. Зокрема, фахівці працюють над проектуванням, у виробництві, ремонті, випробуванні й утилізації суден для морського та річкового флоту. В морській транспортній системі працюють капітани, інженери механіки, радіотехніки. Друга група кадрового забезпечення системи морського флоту працює як у складі вітчизняних екіпажів, так і в зарубіжних. Третю підскладову кадрового забезпечення в морській галузі становлять фахівці, які здійснюють організаційну, управлінську та комерційну діяльність на морському транспорті. Ці категорії кадрів безумовно знаходяться в системі професійномовленнєвої діяльності, ведуть обмін і управління на різних рівнях посадових обов'язків, як державною так іноземними мовами [1].

Значна увага до майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності, формування мовленнєвої культури в системі морської освіти обумовлена рядом чинників, зокрема і тим, що безпека роботи на морі, на флоті значною мірою залежить від ефективної, чіткої, злагодженої роботи як у самому екіпажі, так і надійного, професійного зв'язку між екіпажем судна з іншими суднами та портами морського простору. Сьогодні на багатьох морських лініях, у багатьох портах при проходженні каналів рух морських суден нагадує рух на великих автомагістралях і для безпеки його учасників необхідно дотримання певних правил, у тому числі й правил спілкування.

З метою мінімізації витрат часу на мовленнєве спілкування при побудові речень фахівці рекомендують: по-перше, конструювати найпростіші речення, використовуючи, вживаючи знайомі, виразні, звучні слова, що несуть певне змістовне навантаження (глумачення) і мають однозначне трактування; по-друге, діалоги мають вибудовуватися (плануватися) таким чином, щоб процес спілкування (комунікації) був високоефективним та продуктивним і сприяв розв'язанню професійних завдань та ситуацій. 3-поміж них: мовленнєві команди необхідно починати з назви обладнання, а не з того, що зробити; повідомлення, в яких професійна інформація (позивні, найменування, тощо) передаються впродовж перших секунд; члени екіпажу повинні пам'ятати, що краще сприймаються стислі, чіткі повідомлення [2].

Важливе значення для сприймання професійного повідомлення на судні має і така складова, як правильне використання пауз. Практики звертають увагу на такі специфічні особливості мовлення членів морських екіпажів суден, як стислість, ясність, професійна значущість. Також необхідно враховувати середовищний підхід, знаходження членів екіпажу в замкнутому просторі,

знаходження в окремих випадках у стресових (штормових) ситуаціях, робота в полікультурному (полімовному) екіпажі.

Вчені звертають увагу на те, що професійно-мовленнєве середовище впливає як на реалізацію виробничої діяльності, так і на прийняття рішень під впливом тієї чи іншої ситуації. Такий стан речей (службові несподівані ситуації) викликає особливі мовленнєві дії: збільшується абсолютний темп та індекс паузації, а саме, збільшується кількість і тривалість пауз, нерішучість, скорочується середня довжина відрізка мовлення, зростає індекс нерішучості відношення часових пауз у висловлюванні, діалозі до професійного мовлення.

Опитування практиків засвідчило, що однією з проблем професійного розв'язання завдань на флоті є поганий радіозв'язок, недостатня професійна підготовка членів екіпажу до професійного спілкування, зокрема відсутність практичних умінь та навичок комунікації як самих членів екіпажу (внутрішні), так і (зовнішні) погана артикуляція; недостатня грамотність команди; включення в повідомлення й спілкування слів, що допускають смислові викривлення та неточності. Учені звертають увагу і на такі проблеми у формуванні культури професійного мовлення, як: недостатній рівень правильного розуміння інформації, її складання і передавання в процесі професійного спілкування, а окремо – і в процесі радіомовлення (радіообміну); невміння правильно, грамотно і чітко описати ту чи іншу ситуацію; недостатнє знання лексики, фразеології; уповільнене й утруднене сприйняття іноземного мовлення; нестача, а подекуди й відсутність практики спілкування іноземною (англійською) мовою [3]. Оскільки успішність роботи морського флоту, безпека в ньому залежить від сформованої в системі морської освіти мовленнєвої культури майбутніх фахівців, від мовленнєвої взаємодії екіпажу з усіма учасниками процесу реалізації завдань, що стоять перед морською галуззю у світовій практиці, значна увага до питань комунікації на флоті приділяється не лише науковцями й морськими фахівцями, але й світовими морськими організаціями і насамперед Міжнародною морською організацією [4].

Якими ж є сучасні вимоги до мовленнєвої комунікації, а відповідно і до формування мовленнєвої культури майбутніх фахівців морського флоту? Щоб дати відповідь на це запитання, було проаналізовано низку нормативних документів з цієї проблеми на рівні міжнародних і державних (національних) організацій. За свідченням практиків, недостатня мовна підготовка призводить до негативних наслідків і при швартуванні в порту, і при заходженні суден у порт, і при розвантаженні. Одна із причин – неефективна мовна взаємодія членів екіпажу (капітана та його помічників) з лоцманськими та диспетчерськими службами, докерами, службами матеріально-технічного забезпечення. Такий аналіз говорить про недостатній рівень мовної професійної підготовки майбутніх фахівців у системі морської освіти в навчальних закладах України відповідного профілю, а загалом мова йде про формування у курсантів культури мовлення (мовленнєвої культури).

Значна частина курсантів під час виробничої практики безпосередньо на флоті відчуває труднощі в реалізації професійної комунікації, до якої їм доводиться долучатися в різних мовних середовищах та соціумах, різними мовними кодами, перебувати у стані різного психофізіологічного та психоемоційного навантаження.

Українське законодавство чітко визначає процедури професійномовленнєвого спілкування різними засобами, зокрема радіозв'язку. До більш важливих ми віднесли наступне: передавання ведеться у стислій формі, звичайним розмовним тоном з використанням стандартної фразеології; для забезпечення чіткого та задовільного приймання повідомлень екіпаж морського судна (МС) та інші органи управління безпеки мореплавання, лоцманські та диспетчерські служби портів повинні промовляти (передавати) кожне слово чітко, виразно та зрозуміло, дотримуватися такої швидкості мовлення, яка б не перевищувала 100 слів за хвилину, зберігати гучність, тональність мовлення на постійному рівні; під час передавання довгих повідомлень необхідно робити короткі паузи для того, щоб переконатися, що частота, на якій ведеться передавання інформації, не зайнята; та надати змогу приймаючій стороні, за необхідності, запросити повтор та уточнення даних, що надійшли; передавати повідомлення за затвердженою в нормативах схемою: а) виклик із вказівкою адресата та відправника; б) текст. Саме за цим порядком матеріали уточнюються і систематизуються на судні [5].

Існують відповідні вимоги до професійної культури мовлення. До таких відносяться: мовленнєві форми (команди, повідомлення, інформування) повинні забезпечувати мінімум викривлень і втрат інформації; одержання будь-якої інформації; здебільшого супроводжується повідомленням у відповідь; кількість слів у зв'язку, їх тривалість повинна бути по можливості мінімальною.

У мовленнєвій взаємодії морського екіпажу є також свої мовленнєві професійно спрямовані форми:

- 1) команди-звернення, що вимагають виконання конкретної дії (наприклад: «віддати швартові»);
- 2) виконання команди, підтвердження одержання інформації («так, віддати швартові»);
- 3) запити-звернення з вимогою (проханням) надати необхідну інформацію («Курс?»);
- 4) робота командного складу екіпажу з курсантами морських навчальних закладів, що перебувають на судні під час практичних занять та виробничої практики.

Всі ці нормативно-специфічні вимоги до мовлення, форми звернення засвоюються курсантами у процесі професійної підготовки, а потім – в процесі вивчення державної та іноземної мови.

Комунікативні ситуації на флоті є стандартними і нестандартними. За першої – управління судном, вирішення виробничих завдань відбувається від відхилень, порушень, без загрози життю і безпеці членів екіпажу. Комунікативна ситуація, зумовлена виникненням непередбачуваних умов мореплавства (неполадки в роботі судна, управління ним, вплив чинників довколишнього середовища – шторм, несприятливі умови, порушення правил технічної експлуатації – низькоякісне паливо, технічні поломки), перешкоди на шляху руху (піратський напад та ін.) ведуть до нестандартних ситуацій. Відтак на судні мають бути тексти професійного спілкування у стандартних і нестандартних ситуаціях, що є стандартними для виробничих ситуацій морської галузі [6].

Основні функції мовлення у стандартних ситуаціях – інформативна (передається інформація про місце знаходження і обстановку в районі перебування судна, стан морського порту швартування технічне забезпечення вивантаження судна та ін.) і регулятивна. Регулятивна функція здійснюється в процесі маршруту руху судна, задаванні режиму заходу в порт, зменшення швидкості руху при переході окремих частин морського маршруту. Основними жанрами мовленнєвих висловлювань при регулятивній функції є команди, диспетчерські (капітанські) розпорядження та рекомендації. Як правило реалізуються в усній формі мовлення через діалог, через такі види мовленнєвої діяльності, як говоріння та слухання. Основні труднощі членів екіпажу у такому виді комунікації полягають у недостатньому рівні правильного розуміння (складання, обґрунтування, написання), передавання (донесення до співрозмовника) професійно спрямованої інформації. Причиною цього є недостатнє знання професійної лексики й фразеології, невміння правильно, грамотно, чітко й системно описати ту чи іншу ситуацію на судні, на морі; недостатня грамотність команд, погана артикуляція і т. ін., а в цілому невисокий рівень мовленнєвої культури. Такий стан речей на флоті й такі труднощі обумовлені низкою причин, одна з яких – роз'єднаність мовної та професійної підготовки у навчальних морських закладах.

Система підготовки спеціалістів для всіх промислових галузей країни, в тому числі і для морської, повинна сприяти підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх механіків, судноводіїв, електромеханіків. Все це сприятиме підготовці висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців. Такі спеціалісти повинні володіти державною та декількома іноземними мовами, користуючись цими знаннями у своїй професійній діяльності, вільно та невимушено спілкуватися із зарубіжними колегами морських компаній, у складі зарубіжних морських екіпажів, в зарубіжних морських портах [7].

Отже, мовленнєва культура сприяє формуванню спеціаліста будь-якої галузі і надзвичайно важлива й актуальна. Її формування в процесі вивчення державної мови, іноземних мов, спеціальних дисциплін є досить вагомим внеском у вирішенні проблеми професійної підготовки фахівців морської галузі. Зрозуміло, вдосконалення професійної підготовки майбутніх спеціалістів морського флоту залежить від застосування і поєднання традиційних та інноваційних технологій формування комунікативної (мовленнєвої культури) компетенції курсантів навчальних закладів морського профілю.

Список використаних джерел

1. Александрова В. О. Мовленнєва культура сучасної молоді. – 2013. – № 8 (ч. 2). – С. 7–11.
2. Андрущенко В. П. Педагогіка духовності: погляд за горизонти сучасного. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 3–6.
3. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Л., 1990. – 317с.
4. Барановська Л. В. Формування культури мови студентів аграрного вузу (на матеріалах навчання з дисципліни «Ділова українська мова». – К., 1995. – 236 с.

5. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики: Підручник / Ф. С. Бацевич. – К., 2004. – 378 с.
6. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетенції в аудіюванні у студентів мовних спеціальностей. – К.: Ленвіт, 2011. – С. 175–187.
7. Біляєв О. М. Культура мовлення вчителя-словесника / О. М. Біляєв // Дивослово. – 1995. – № 8. – С. 37–42.

УДК 808:811.111

Л. І. Шадурська
(м. Мінськ, Білорусь)

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ

У статті викладаються системні принципи аналізу національно-культурних особливостей комунікативної поведінки іранських студентів на заняттях з російської мови як іноземної. В контексті іншомовної освіти необхідно враховувати способи реалізації національно-культурного компонента в міжкультурній комунікації. Актуалізація комунікативної поведінки демонструється на прикладі традицій національного етикету. Встановлено культурний вплив особливої системи іранського етикету «Таароф». У комунікативній практиці іранців використання мовних формул чемності, ввічливості та комплементарності є обов'язковим. Науковий компонент аналізу «Таарофа» пов'язаний з національними принципами цілісної організації спілкування, коли традиційний контекст вживання мовних формул відрізняється від контексту, прийнятого в інших культурах. Результати дослідження «Таарофа» на заняттях з російської мови як іноземної дозволили встановити вербальні способи реалізації культурного компонента іранської ввічливості.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, російська мова як іноземна, мовний етикет, комунікативна поведінка, іранський етикет «Таароф».

The article outlines the system principles for the analysis of the national-cultural characteristics of the communicative behavior of Iranian students in classes of Russian as a foreign language. In the context of foreign language education, it is necessary to take into account the ways of implementing the national-cultural component in intercultural communication. The actualization of communicative behavior is demonstrated by the example of the traditions of national speech etiquette. The cultural influence of the special system of Iranian etiquette «Taarof» has been established. In the communicative practice of Iranians, the use of speech formulas of courtesy, politeness and complementarity is mandatory. The scientific component of the analysis of «Taarof» is associated with the national principles of holistic organization of communication, when the traditional context of the use of speech formulas differs from the context adopted in other cultures. The results of the study «Taarof» in the classroom in the Russian language as a foreign language allowed us to establish verbal ways to implement the cultural component of Iranian politeness.

Key words: intercultural communication, Russian as a foreign language, speech etiquette, communicative behavior, Iranian etiquette «Taarof».

В статье излагаются системные принципы анализа национально-культурных особенностей коммуникативного поведения иранских студентов на занятиях по русскому языку как иностранному. В контексте иноязычного образования необходимо учитывать способы реализации национально-культурного компонента в межкультурной коммуникации. Актуализация коммуникативного поведения демонстрируется на примере традиций национального этикета. Установлено культурное влияние особой системы иранского этикета «Таароф». В коммуникативной практике иранцев использование речевых формул учтивости, вежливости и комплементарности является обязательным. Научный компонент анализа «Таарофа» связан с национальными принципами целостной организации общения, когда традиционный контекст употребления речевых формул отличается от контекста, принятого в других культурах. Результаты исследования «Таарофа» на занятиях по рус-

скому языку как иностранному позволили установить вербальные способы реализации культурного компонента иранской вежливости.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный, речевой этикет, коммуникативное поведение, иранский этикет «Таароф».

Под коммуникативным поведением понимается совокупность норм и традиций народа, социальной, возрастной, гендерной, профессиональной и других групп, а также отдельной личности. Коммуникативное поведение – более широкое понятие, чем речевой этикет. Если речевой этикет включает стандартные речевые формулы, которые отражают эталонное общение, то коммуникативное поведение – это реальная коммуникативная практика народа [2].

В контексте иноязычного образования актуально исследование системы национально-культурных особенностей коммуникативного поведения студентов-инофонов на занятиях по русскому языку как иностранному. Преподавателю необходимо учитывать способы реализации данной системы в коммуникативной практике студентов. В связи с этим особую значимость приобретает установление всех факторов мощного культурного влияния речевых традиций на коммуникативное поведение инофонов. Так, действующая в Иране особая система национального этикета «Таароф» (taarof) реализуется в коммуникативной практике иранских студентов на занятиях по РКИ. К этой проблеме автор обращалась в своих предшествующих публикациях [3].

«Таароф» – это кодекс предписаний, определяющий нормы поведения, обмена любезностями, соблюдения церемоний и условностей. Название происходит от арабского «арафа» («знать», «получать знания»), однако, как отмечает Зейнаб Ахмади, содержательное наполнение понятия имеет персидское происхождение. «Таароф» не имеет буквального перевода на русский и английский языки; наиболее близким эквивалентом можно считать «комплимент» [1, с. 102].

В коммуникативной практике иранцев (повседневном обыденном и профессиональном общении) необходимо обязательное использование речевых формул учтивости, вежливости и комплементарности. Количество таких формул в персидском языке необычайно велико. Важно подчеркнуть, что «Таароф» не механическая система речевых формул и правил этикета (*Здравствуйте! Как Вы? Вы хорошо? Спасибо! Пожалуйста! До свидания!*), определяющих универсальный компонент любой культуры. Речевой этикет только один из образующих компонентов иранского «Таарофа».

Особый научный интерес представляют именно национальные принципы целостной организации системы общения, в которой слова иранцев, попадая в иной контекст, начинают отличаться от контекста, принятого в других культурах. Например, «Таарофом» запрещается напрямую отвечать «нет» на чужие просьбы. Это обстоятельство создаёт богатую, многомерную лингвокультуру, большое значение в которой принадлежит нюансам, поскольку неотъемлемыми национально-культурными свойствами фарси (персидского языка) являются неопределённость и символичность.

Существует и огромное разнообразие традиционных иранских речевых формул приветствия гостей: *Здравствуйте, бах-бах* (условное соответствие русскому междометию *Ба!*), *наши глаза светятся...; осветились наши очи; Вы с собой радость принесли* и мн.др. Гости в ответ на приветствие отвечают: *Мы всегда вас помним, Очень желали вас видеть* и др. Если гостя приглашают зайти в дом, гость может начать отказываться (*Нет, ради Бога, не буду беспокоить*), тогда хозяин настаивает: *Прошу Вас, пожалуйста. Эта скромная хижина принадлежит Вам. Бог любит гостей!* [3]. После таких слов отказаться уже невозможно.

Результаты исследования «Таарофа» на занятиях РКИ позволили установить вербальные способы реализации культурного компонента иранской вежливости. Персидский язык предлагает разнообразные формулы благодарности и выражения признательности собеседнику. Одна из таких формул в ответ на похвалу: *Ваши глаза красиво видят* (иранский студент – преподавателю).

Коммуникативное поведение иранских студентов может быть охарактеризовано как обходительная и любезная манера общения. Язык «Таарофа» является изысканным и утончённым. Приведём пример из иранского этикета. В ситуации, если необходимо стать или сесть к другому человеку спиной, необходимо извиниться: *Простите, что я к Вам спиной*. Иранцы используют изящный ответ на это извинение: *У цветка спины нет*. Интересно, что при переходе на коммуникативную модель русского языка, иранцы извиняются крайне сдержанно или не извиняются вообще. С точки зрения межкультурной коммуникации, носители культуры не испытывают чувства вины перед «иными», «другими», тогда как извинение в иранской коммуникативной культуре – важнейшая составная часть вербальной вежливости.

Отметим также, что распространённые номинативные формулы обращения типа *молодой человек, девушка, мужчина, женщина* в традиции персидского языка отсутствуют. Речевой контакт с незнакомым человеком устанавливается при помощи формул *уважаемый господин, уважаемая госпожа*; при обращении к знакомому человеку с особым статусом добавляются имя и фамилия. В учебных заведениях Ирана студенты обращаются к преподавателю по статусу (*Преподаватель! Профессор!*).

Таким образом, в коммуникативном поведении иранцев находит выражение взаимосвязь семантики языка и семантики культуры. Реализуемый на занятиях РКИ диалог культур позволяет успешно преодолевать межкультурные, межнациональные и межконфессиональные барьеры.

Список використаних джерел

1. Ахмади Зейнаб. Вежливость и понятие «Таароф» в иранской культуре. – Наука и школа. Науч.-пед. журнал. – 2014. – С. 102–106.
2. Стернин И. А. Модели описания коммуникативного поведения. – Воронеж: Гарант, 2000. – 52 с.
3. Шадурская Л. И. Национально-культурная специфика коммуникативного поведения иранских студентов // Беларусь – Иран – Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного: Материалы телемоста, 24 ноября 2016 г. / Редкол.: Т. Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГМУ, 2017. – С. 137–142.

УДК 37.016:811.1

Т. В. Шияєва
(м. Ізмаїл, Україна)

ПОЛІЛОГ КУЛЬТУР В ОБУЧЕННІ ІНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

У статті розглядаються особливості навчання англійській мові як іноземній в групах з носіями румунської мови в умовах багатокультурного середовища. Розкривається культурологічний підхід для включення студентів у міжкультурну комунікацію. Навчання іноземній мові розглядається як засіб формування толерантної особи в умовах культурного різноманіття. Підкреслюється необхідність культурологічної спрямованості в процесі викладання іноземної мови. Пропонуються види роботи на заняттях, порівнюючі мови з точки зору запозичень, метафоричної основи прислів'їв, історичної лексики, реалій. Рекомендується встановлення міжпредметних зв'язків.

Ключові слова: діалог, запозичення, компетентність, культура, міжкультурна комунікація, полікультурна освіта, порівняння, фонові знання.

The article discusses the peculiarities of teaching English as a foreign language in groups with native Romanian speakers in a multicultural environment. The author reveals a cultural approach for the inclusion of students in intercultural communication. Learning a foreign language is considered as a means of forming a tolerant person in the context of cultural diversity. The article emphasizes the need for cultural orientation in the process of teaching a foreign language. It is recommended to use those types of work in class that compare languages from the point of view of use of borrowings, the metaphorical basis of proverbs, use of historical vocabulary and realia. Interdisciplinary connections are considered to be important.

Key words: dialogue, borrowing, competence, culture, intercultural communication, multicultural education, comparison, background knowledge.

В статье рассматриваются особенности обучения английскому языку как иностранному в группах с носителями румынского языка в условиях многокультурной среды. Раскрывается культурологический подход для включения студентов в межкультурную коммуникацию. Обучение иностранному языку рассматривается как средство формирования толерантной личности в условиях культурного многообразия. Подчеркивается необходимость культурологической направленности в процессе преподавания иностранного языка. Предлагаются виды работы на занятии, сравниваю-

щие языки с точки зрения заимствований, метафорической основы пословиц, исторической лексики, реалий. Рекомендуется установление межпредметных связей.

Ключевые слова: диалог, заимствования, компетентность, культура, межкультурная коммуникация, поликультурное образование, сравнение, фоновые знания.

В условиях мультикультурного и полиязычного современного общества возрастает роль иностранных языков. Одна из функций обучения и изучения иностранных языков заключается в том, чтобы способствовать взаимопониманию между людьми, которые говорят на разных языках и являются представителями различных культур. Сегодня акцент делается на межкультурной образовательной парадигме в контексте эффективного обучения иностранным языкам. Появились такие научные понятия как поликультурная образовательная среда, поликультурная педагогика и поликультурное образование. Словарь определяет поликультурное образование как систему обучения и воспитания, которая учитывает культурную, этническую и религиозную специфику учащихся, развивает у них толерантность, уважение к представителям иной лингвокультурной общности [4].

Идея подготовки молодежи к жизни в условиях многокультурной среды впервые была выдвинута Я.А. Коменским. Учитель – это посредник между культурами разных народов, а также организатор межкультурной коммуникации. Важнейшей целью образования, по мнению Я. А. Коменского, является формирование гражданина мира, осознающего свою ответственность за судьбу всего человечества [5].

Каждый отдельный человек, группа людей или народы создают с помощью языка свою картину окружающего мира. Языковая картина мира определяет отношение человека к тому, что его окружает и задает нормы поведения. Одни и те же явления по-разному воспринимаются и оцениваются разными людьми. В языке оформляется концептуальный образ мира. Благодаря изучению иностранного языка у человека возникает вторичная (по отношению к родной) языковая картина мира, создаваемая новым языком. Изучая новый язык, человек не только учит фонетику, лексику и грамматику, но и осваивает новое культурное пространство.

В наше время остро стоит вопрос разработки поликультурного образования для формирования гармоничной личности, включающей этническую, региональную, общечеловеческую составляющую. Группы студентов стали неоднородными по своему национальному составу, что актуально для Бессарабии. Приграничное положение обуславливает появление многонациональных групп студентов – украинцев, болгар, русских, румын, молдаван, гагаузов, албанцев и др. В таких условиях становление языковой компетентности происходит во взаимодействии и гармонизации следующих компетентностей: познавательной, компетентности самосовершенствования, социального взаимодействия, информационно-технологической компетентности, а также компетентности общения. В группах студентов, где насчитывается до пяти разных национальностей, все большую актуальность приобретает интеркультурная функция языковой компетенции. Эта функция направлена на включение студентов в межкультурную коммуникацию как с преподавателем или носителем иностранного языка, так и между собой [1]. Культурный компонент в обучении иностранному языку рассматривается как набор универсальных социокультурных компетенций, например, понимание основ страноведения трактуется как умение адекватно повести себя в стандартной бытовой ситуации в чужой стране [2, с. 67].

Одним из способов формирования поликультурности выступает процесс преподавания иностранного языка, который формирует стремление кооперировать с представителями другой культуры, развивает толерантное отношение к различиям между традициями и обычаями народов, готовит к межкультурному диалогу. В нашей статье мы рассматриваем особенности культурологических подходов к формированию языковой компетентности студентов с родным румынским языком при изучении английского языка. Изучение английского языка происходит с учетом социокультурных особенностей современного поликультурного мира, что предполагает культурное взаимодействие, взаимопонимание и духовное взаимообогащение представителей различных лингвокультурных общностей.

Усиление внимания к проблемам культуры, в нашем случае украинской, русской, румынской, английской, к использованию культурологического подхода в различных областях науки, в том числе и в образовании, обусловлено рядом объективных факторов: это осмысление феномена культуры как явления, пронизывающего все сферы социального бытия, процесс полилога мировых и локальных культур, становление гуманистической парадигмы как доминирующего социокультурного аспек-

та. Современное образование призвано воспитывать человека, готового и способного сохранять, возрождать и развивать культуру как среду, как целостное явление. Культурологический подход к образованию предполагает целенаправленное выявление отобразённой в содержании образования накопленной в обществе культуры. Такой подход к конструированию содержания образования способствует: изучению культурно-исторических традиций, нравственному, эмоциональному развитию студентов в контексте взаимосвязи общечеловеческой и национальных культур; формированию у студентов понимания многообразия и взаимовлияния культур, необходимости перехода к диалогу культур; усвоению ценностей, взглядов, норм поведения представителей других культур, воспитанию уважения прав человека, толерантному отношению к культурам и духовным ценностям различных народов, этносов, наций [1].

В работе соавторов Leena Lestinen, Jelena Petrucijova and Julia Spinthourakis «Identity in multicultural and multilingual context» утверждается, что образовательные учреждения играют ключевую роль в передаче, воспроизводстве и развитии «культурной реальности». Они отражают систему общественных отношений в любом обществе, и могут влиять и изменять их [8].

Представление человека о границах толерантного отношения напрямую зависит от воспитания и поликультурной грамотности. В данном случае образование выступает как инструмент развития способности понимать и признавать за субъектом права на другой взгляд на мир, непохожий набор ценностей, иную стратегию поведения. Повышение грамотности членов поликультурного общества, в котором неизбежны противоречия в результате столкновения религий, культур, интересов, точек зрения, становится выходом из сложившейся ситуации [6, с. 8].

Для успешного существования в поликультурном обществе необходимо стать поликультурной языковой личностью, способной осознавать черты своей собственной культуры, узнавать и признавать другие культуры, толерантно относиться к особенностям других культур. Преподавание английского языка и англоязычной культуры способствует достижению цели формирования поликультурной языковой личности.

Сопоставление элементов культуры другой страны со знанием родной культуры дает возможность получить подтверждение идеи многообразия культур, испытывать чувство уважения к культурным достижениям другого народа, стремиться к культурному сотрудничеству. Обучение английскому языку следует построить на основе сравнительно-сопоставительного анализа родной и неродной культуры. Обучение языку международного общения способствует формированию у обучаемых билингвальной социокультурной компетенции, включающей развитие терпимости и непредвзятости в отношении к представителям других стран и культур. Изучая иностранную культуру, обучающиеся расширяют свое социокультурное пространство и проходят путь культурного самоопределения – они приходят к осознанию себя в качестве культурно-исторических субъектов в спектре культур страны как родного, так и изучаемого языков [2, с. 68].

Процесс преподавания английского языка формирует стремление кооперировать с представителями англоязычной культуры и готовит к межкультурному диалогу. Многие авторы сходятся во мнении, что продуктивны такие активные методы по формированию поликультурной компетенции как Интернет-коммуникация, дискуссия, диалог, ролевые игры, проектная деятельность и другие. Технология обучения иностранному языку при формировании поликультурной компетентности должна иметь элементы проблемности, научного поиска, умения работать в команде. Аутентичные учебники, кроме материалов по аудированию, чтению, письму, говорению часто включают отдельный раздел в каждом модуле, посвященный культуре и страноведческому материалу (Culture. Culture Corner). Любая стандартная тема по английскому языку (семья, образование, путешествия и т.д.) может рассматриваться в сравнении, в анализе родной культуры, понимании собственной идентичности, а с другой стороны, в формировании поликультурной компетентности. Целесообразно применять интенсивные обучающие технологии, которые дают возможность имитировать ситуации интеркультурного общения.

Для познания иноязычной культуры важны знания об истории и развитии языка, его роли в мире, знания о взаимоотношении родного языка и иностранного. В этом ключе для носителей румынского языка можно предложить рассмотрение заимствований из английского языка в румынский. Английские слова можно найти в современных румынских газетах, журналах, рекламных слоганах, их можно услышать на румынских телевизионных каналах, они часто используются в сфере бизнеса. Английский также стал языком румынских граффити.

Много слов, вошедших в румынский из английского языка, не претерпели никаких изменений и не подверглись ассимиляции: *o pozitie de outsider* [«a position of outsider»]; *angajează brand manager, creative director, account manager, art director, account executive, copywriter, designer* [«wanted»]; *locuri de muncă pentru baby-sitter* [“jobs as baby-sitter”]; and *A.N., hostess de night-club* [“A.N., night-club hostess”]; *având drept idoli hackers (spărgători de programe)* [“having hackers (hackers) as idols”]; *cintareata rapper de mare success* [“the successful rap singer/rapper”]; Некоторые одушевленные имена существительные грамматически ассимилировались и добавили окончание -i: *Inscrierea la cursul de brokeri* [“The enrolment for the courses training brokers”]; *serie despre grupările de rockeri* [“s/he writes about the groups of rockers”] [7].

Английские слова *airbag, babysitting, banner, blog, blogger, brainstorm(ing), burger, casting, computer, derby, desktop, drive-in cinema, email, Facebook, Facebook-feeds, hardware, hippie, hipster, jeans, laptop, marketing, modelling, site, SMS, snowmobil, social media, software, spam, start-up, voucher, web* не имеют соответствий в румынском языке, поэтому являются полезными заимствованиями, обогащающими лексический состав языка.

Актуальным направлением работы при изучении иностранного языка является установление межпредметных связей. Для этого можно задействовать знания, полученные в ходе изучения различных предметов – истории, географии, литературы и других наук. Фоновые знания заложены в топонимике, именах собственных, безэквивалентной лексике, пословицах, афоризмах, фразеологизмах, метафорах. При изучении английского языка студентами, чей родной язык – румынский, но кто живет и учится на территории Украины, возможен обмен культурными знаниями при изучении украинской исторической лексики, которая является безэквивалентной для английского языка. Реалии чаще всего заимствуются путем транскрипции или транслитерации: *Sich, bandura, arenda, ruina, rada, otaman, batko, panshchyna, slobody, suddia, pysar, starshina, vatahy, Hetmanshyna, haidamaky, otamany, rady, osavuly, polky, chaiky, sotni*. Диалог трех культур – украинской, английской и румынской – вполне возможен на занятиях по иностранному языку. Процесс передачи знаний о стране изучаемого языка не должен быть изолирован от ценностей других стран и всего человечества.

Важная часть фольклора – это пословицы и поговорки. Можно предложить студентам сравнить образность и метафорическую основу пословиц. Тематика их у разных народов практически одинаковая. Культурные отличия и особенности выражаются в отборе образности и материала. Так, в русском языке говорят «Черного кобеля не отмоешь добела». В английском языке соответствующая пословица «Can the leopard change its spots?» (Может ли леопард изменить свои пятна?), что соответствует румынской пословице «Nu contează cât de mult este corbul meu, el va fi în continuare negru» (Сколько ни мой ворона, он всё равно чёрным будет). Русская пословица «Куй железо пока горячо» (украинская «Куй залізо, поки гаряче») совпадает с образностью в румынской пословице – «Lovește fierul în timp ce este fierbinte», но не совпадает с одним из вариантов перевода этой пословицы на английский – «Make hay while the sun shines», хотя есть и пословица, построенная на том же образе – «Strike while the iron is hot».

Современная социальная реальность все более становится пространством поликультурным, в котором пересекаются многообразные теоретические и практические диалоги, связанные с пониманием так называемой «плюралистической парадигмы», исходящей из безусловного признания различий, множественности и многоликости культурного и социального бытия, прав и свобод гражданина, ненасилия, веротерпимости, диалога культур» [3]. Университетское образование создает поликультурную среду, предполагающую свободу культурного самоопределения будущего специалиста и обогащения его личности.

Процесс развития личности – это постепенное движение человека от этноцентризма в диалог культур через культурное самоопределение. Диалог носителей различных культур в многокультурном образовательном пространстве позволяет осознать необходимость руководствоваться в своей деятельности гуманными мотивами. Поликультурное образование постепенно становится целью высших учебных заведений Украины. Они готовят дипломированных специалистов, способных к успешной деятельности, в том числе в условиях культурного многообразия.

Список використаних джерел

1. Бартель В. В. Методические подходы к формированию языковой компетентности студентов. Роль культурологического подхода [Электронный ресурс] / В.В. Бартель. – Режим доступа: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2015/02/24/bartel_v_v_metodicheskie_podhody_k_formirovaniyu_yazykovoy.pdf
2. Красильникова Н. А., Тиханова К. Д. Полилог культур в обучении иностранному языку как средство формирования толерантности [Электронный ресурс] / Н.А. Красильникова, К. Д. Тиханова. – Режим доступа: http://journals.uspu.ru/attachments/article/669/Педагогическое%20образование%20в%20России_4_2014_ст.%2012.pdf
3. Мальковская И. А. Проблемы образования в поликультурном обществе [Электронный ресурс]: уч. материалы. – Режим доступа: http://pravmisl.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=556
4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://methodological_terms.academic.ru/1385/ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ_ОБРАЗОВАНИЕ
5. Педагогическое наследие: Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – Москва: Педагогика, 1987. – 416 с.
6. Симбирцева Н. А., Шульга Н. С. Поликультурное образование как направление деятельности открытого университета. – Педагогическое образование в России. – 2017. – № 8. – С. 6–12.
7. Hortensia Pârlog, Recent Anglicisms in Romanian [Электронный ресурс] / Pârlog H. – Режим доступа: <https://content.sciendo.com/view/journals/rjes/rjes-overview.xml>
8. Lestinen, L. Identity in Multicultural and Multilingual contexts [Электронный ресурс] / L. Lestinen, J. Petrucijova, J. Spinthourakis. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/251263040_Identity_in_Multicultural_and_Multilingual_Contexts/download

УДК 316

М. І. Ярмоленко
(м. Ізмаїл, Україна)

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ЕКІПАЖІВ МОРСЬКИХ СУДЕН ТА ЇЇ ВПЛИВ НА БЕЗПЕКУ МОРЕПЛАВСТВА

У статті досліджено особливості соціальної адаптації особистості у виробничих умовах, зокрема, екіпажів морських суден. Виявлено фактори та чинники, що впливають на рівень соціальної адаптації плавскладу. Визначено основні елементи адаптації в замкнутому колективі судна від якої залежить не тільки успішна діяльність судна, а й запезначення безпеки мореплавства в цілому.

Ключові слова: соціальна адаптація, психологічна адаптація, комунікативна адаптація, екіпаж морського судна, морська галузь, безпека мореплавства.

The article examines the features of social adaptation of an individual in a production environment, in particular, adaptation of crews of ships. The factors and causes affecting the level of social adaptation of the crew are identified. The main elements of adaptation in a closed collective of the ship are determined, on which not only the successful activity of the ship depends, but also the security of navigation as a whole.

Key words: social adaptation, psychological adaptation, communicative adaptation, crew of a sea vessel, maritime industry, safety of navigation.

В статье исследованы особенности социальной адаптации личности в производственных условиях, в частности, экипажей морских судов. Выявлены факторы и причины, влияющие на уровень социальной адаптации плавсостава. Определены основные элементы адаптации в замкнутом коллективе судна, от которой зависит не только успешная деятельность судна, но и обеспечение безопасности мореплавания в целом.

Ключевые слова: *соціальна адаптація, психологічна адаптація, комунікативна адаптація, екіпаж морського судна, морська отрасль, безпека мореплавства.*

Соціальна адаптація особистості – актуальна проблема сучасності. Тому питання соціальної адаптації людини в виробничих умовах сьогодні є дуже важливим. Без його позитивного вирішення успішна діяльність просто неможлива, особливо на морському флоті, де від адаптації в замкнутому колективі судна залежить забезпечення безпеки мореплавства. Адаптація – це здатність до пристосування в стрімко мінливому світі і запорука соціальної успішності людини. Комунікативна адаптація є невід’ємною частиною соціальної адаптації, умовою успішності і стабільності виробничого середовища в цілому.

Процес адаптації не є чимось чітко визначеним, що можна прописати в чек-листі, проте все різноманіття реакцій в ході адаптації можна певним чином класифікувати. Найчастіше проблеми адаптації вивчаються комплексно. У науковій літературі особлива увага приділяється соціологічно-комунікативному і психологічному аспекту адаптації. Причиною тому є сучасна соціальна, економічна і політична реальність, яка має суттєвий вплив на соціальну, а також психологічну складову особистості, що в комплексі визначає успішність чи неуспішність адаптації особистості.

Термін «соціальна адаптація» для характеристики соціальних процесів був введений американськими соціологами В. Томасом і Ф.Л. Знанецьким на початку ХХ століття, в даний час він використовується в декількох значеннях: пристосування, освоєння, взаємодія, входження, вживання. У працях вітчизняних дослідників періоду 80-х років ХХ ст. зустрічається більш широке розуміння соціальної адаптації: це процес змін соціальних, соціально-психологічних, морально-психологічних, економічних і демографічних відносин між людьми, пристосування до соціального середовища [5, с. 232].

В рамках психологічного підходу адаптація розглядається як система, яка прагне до збереження своєї стабільності. Організм, а також психіка людини активно адаптується до навколишнього середовища, прагнучи зберегти гомеостаз, тобто певної стабільності. В рамках даного підходу розглядаються різні рівні адаптації: психічний, соціально-психологічний, психофізіологічний. Психічна адаптація розглядається як процес встановлення оптимальної відповідності особистості і навколишнього середовища в ході діяльності людини. Ряд дослідників відзначають багатовимірність образу психічного стану, формування його у взаємодії когнітивних процесів і чуттєвих переживань [3, с. 113]. Так, в результаті експериментальних досліджень, встановлено, що в умовах позитивного сприйняття рівня психічного стану підвищується чутливість, позитивний рівень сприйняття сприяє високій продуктивності, позитивні психофізіологічні стани сприяють легкості й чіткості уявлень [3, с. 115].

В сучасній науковій літературі увага до проблем соціальної адаптації дещо змінилося. Так, актуальності набуває соціально-психологічна адаптація у виробничій діяльності, де стабільність виступає як один з факторів успішної адаптації у виробничій діяльності. Соціально-психологічна адаптація людини до виробничої діяльності – це адаптація до найближчого соціального оточення в колективі, традицій і неписаним нормам колективу, стилю роботи керівників, особливостей міжособистісних відносин, що склалися в колективі. Вона означає включення працівника в колектив як рівноправного, прийнятого всіма його членами.

На сьогодні в трудовій діяльності людини вчені виділяють наступні фази адаптації: первинна, вторинна, реадаптація, дезадаптація. Розглянемо, як ці процеси адаптації проявляються у морській галузі.

Так, ми знаємо, що адаптація первинна – це освоєння людиною нових для себе правил, вимог, знань. Її характерним прикладом є допуск колишнього курсанта до несення самостійної вахти. Глибина первинної адаптації залежить від досвіду, набутого під час плавальних практик. У попередні роки, коли існували навчальні судна і курсанти проходили практику на посаді дублерів, цей процес не носив настільки яскраво вираженого характеру, оскільки в процесі навчання формувалися стійкі професійні навички, які дозволяли більш впевнено діяти в штатних ситуаціях.

В сучасних умовах, коли деякі судовласники розцінюють наявність практиканта на борту як додаткові робочі руки, до того ж не настільки дорогі, справа до реального придбання професійно важливих навичок іноді не доходить. Більш того, склалася хибна практика, коли на практиканта дивляться як на тимчасового працівника, який в компанію більше не повернеться. А відбувається це тому, що солідні компанії не хочуть брати практикантів з малим практичним досвідом. Але існують

і такі компанії, що працюють на межі субстандартного судноплавства, більш охоче беруть практикантів, розраховуючи отримати зайві робочі руки за низькою ціною.

Адаптація вторинна – поєднання освоєних навичок, знань, навичок з новими обґрунтуваннями їх реалізації. Розглянувши сучасний характер роботи на морському флоті, можна сказати, що вторинна адаптація – це перманентний стан моряків. Особливо це притаманне штурманському складу. Зміна судноплавної лінії, зміна або переадресація вантажу, погодних умов та інших параметрів рейсу вимагають певної перебудови як функціональних обов'язків, так і поведінкових реакцій. З цього приводу слід сказати й про появу нових членів екіпажу, особливо капітана і старшого механіка, які водять свої «правила» на судні.

Практика контрактного найму моряків часто змушує моряка міняти одну крюїнгову компанію на іншу, де інші правила гри. Процес входження в нові умови буває часто болучим. Зовсім погано, якщо таке входження пов'язане зі спробою прийти в чужий монастир зі своїм статутом. А це вже новий рівень адаптації – реадаптація. Рееадаптація у трудовій діяльності – перебудова сформованих знань, навичок, відносин, життєвого укладу, звичок, переїздом на нове місце проживання, обумовлена тривалою перервою в роботі з різних причин, переходом в незнайомий новий трудовий колектив.

Питання соціальної адаптації особливо актуальні для випадків, коли екіпажі змішані за ознаками кваліфікації, досвіду, віку, національності та ін. Не кожна людина здатна швидко і безболісно перебудуватися відповідно до зміни соціальних обставин. За кордоном це вже давно зрозуміли. Наприклад, книга Томаса Квентіна Донато Андреса «Розуміння культури, персональних особливостей і характеру філіппінських моряків» (*Understanding the filipino seaman: his values, attitudes and behavior*) адресована європейським і західним судовим офіцерам, які працюють з філіппінськими моряками. Автор дає поради і рекомендації керівникам екіпажів з урахуванням філіппінських традицій, звичок, соціальних підвалин, способу мислення. Якщо і це не допоможе в умовах зростаючої непопулярності морських професій серед філіппінців, цілком ймовірно, незабаром буде потрібна книга з аналогічною назвою, але вже з питань менталітету нігерійців, оскільки сьогодні судовласники звернули погляди на нігерійських моряків.

Адаптація в галузі мореплавства актуальна більшою мірою, ніж будь-якому іншому виробництві. Для працівників плавскладу як великих, так і малих суден актуальна професійна, психофізіологічна і соціально-психологічна адаптація, а також побутова адаптація. Так само важливим критерієм тут є надійність як міра адаптованості, рівень стійкості людини як біосистеми. Характеристика соціальної адаптації працівників морського флоту розглядається як процес пристосування працівників до комплексу (морських) умов праці і побуту різних типів суден флоту; процес соціальної адаптації, що виникає в результаті формування ринкових відносин, як в суспільстві, так і в морегосподарському виробництві [2, с. 18], як особлива система діяльності людини.

Робота в умовах моря відноситься до професійної діяльності з підвищеним фактором ризику. Судно є складним специфічним виробничим об'єктом, що характеризується єдністю зон праці і відпочинку, цілодобовим впливом на організм моряка динамічного комплексу природних, виробничих і побутових чинників. З технічних позицій тип судна багато в чому визначає автономність і безпеку плавання, тяжкість і напруженість праці, якість населеності екіпажу і виробничої діяльності, яка залежить від сучасної оснащеності судна, його віку та організації сучасного виробничо-технологічного процесу.

Вахтовий метод організації праці плавскладу, багаторазове переміщення суден на велику відстань з перетином декількох часових поясів пред'являють підвищені вимоги до організму людини, обумовлені зрушеннями сезонних і добових ритмів на тлі незавершеної адаптації людини до змінених умов середовища. Сенсорна ізоляція, кумулятивний вплив качки і вібрації, постійного шуму від працюючого двигуна, клімато-зональні контрасти, цілодобовий режим роботи, підвищена інтенсивність і екстенсивна напруженість трудової діяльності, а також ряд інших екстремальних факторів впливає на всіх працюючих, незалежно від їх професійної приналежності [4].

Висока ефективність діяльності людини в процесі виробництва залежить від багатьох факторів не тільки самого виробництва, але і ефективності освоєння нових обставин – процеси адаптації. Так, в морській галузі – це не тільки виробничий процес, а й проблема адаптації до специфічних побутових умов. Рівень адаптації людини залежить від успішності входження в його нову роль.

Значиму роль в адаптації працівників плавскладу в екстремальних морських умовах праці і побуту має професійне зростання і просування по службі. Соціологами виявлено, що за період роботи

на суднах флоту більшість працівників з низьким рівнем адаптації жодного разу не просувалися на вищу посаду, однак працівники з високим рівнем адаптації періодично просуваються по службі. У чому ж причини неуспішності просування по службовій драбині. Перш за все це відсутність ділових і професійних якостей, здоров'я, різні порушення трудової і виробничої дисципліни, тобто ті якості, які залежать від особистих, професійних, ділових, моральних якостей фахівців – соціальних і професійних.

На процес успішної адаптації великий вплив робить задоволеність роботою в цілому через їх суб'єктивно-об'єктивне ставлення з соціальним середовищем, а також задоволеність заробітною платою. Зарплата як основний важіль матеріальної зацікавленості впливає на професійну орієнтацію командного і рядового плавскладу, в тому числі молодих фахівців. Рівень зарплати – одне з основних умов, що привертають до роботи на суднах флоту і впливають на стабільність і закріпленість кадрів плавскладу.

Крім задоволеності заробітною платою, на прихильність моряків до своєї роботи або небажання звільнитися впливають інші чинники: інтерес до морської спеціальності, дружній колектив, перспектива професійного росту.

Специфіка соціально-психологічної адаптації особистості на судах флоту визначається характером діяльності, суб'єктивно-об'єктивним ставленням з соціальним середовищем і умовами життя трудового колективу. Це – специфічна форма трудової діяльності, що характеризується підвищеним ризиком, так як її виконання вимагає високої напруги фізичних і психологічних сил працівників плавскладу всіх категорій і віків. Саме рівень соціально-психологічної адаптації людини визначає тимчасові рамки виробничої адаптації та успішність входження в професійну діяльність. Критерієм адаптивності можуть служити відношення до виробничого процесу на судні, ставлення до соціального оточення, здатність до комунікативної адаптації та успішного входження в колектив, задоволеність роботою і матеріальною винагородою за працю і особливі умови роботи, ставленням з колегами.

Роботодавцям морської галузі слід приділяти особливу увагу соціально-психологічній комунікативній адаптації членів екіпажу судна. Саме комунікативна адаптація визначається як мовне розуміння між собою, усвідомлення вимог, умов, правил життя групи (колективу), їх засвоєння (включення в структуру актів соціальної поведінки), відтворення, яке підтримується групою в рамках встановлених відносин в структурі колективу і поза ним, придбання схваленого групою місця і власної ролі в групі. Питання комунікативної адаптації особливо актуальні для випадків, коли екіпажі змішані не лише за ознаками кваліфікації, досвіду, віку та інші, а й за мовою. Не кожна людина здатна швидко і безболісно перебудуватися відповідно до зміни соціальних обставин.

Ми знаємо, що соціально-психологічна адаптація включає кілька ступенів. Зокрема, знайомство і посилення групової згуртованості; формування міжособистісних комунікацій і неформальних груп; активна групова діяльність як форма трудової діяльності; освіту неформальних груп і міжгрупових контактів з ознаками складнощів неформальних відносин [1, с. 117]. Всі перераховані вище ступені соціально-психологічної адаптації особливо характерні для іноземних судноплавних компаній та стосуються головним чином тих членів екіпажу, які виявилися єдиними представниками тієї чи іншої національності. Все це становиться можливим лише завдяки комунікативній адаптації.

Соціальна адаптація – це пристосування особи до нових взаємозв'язків і взаємостосунків, розвиток соціальних навичок і умінь, соціальної компетенції. При цьому слід визначити, що ефективною вона виявляється лише в умовах включення індивіда в нормальне соціальне середовище зі збереженням власної індивідуальності та унікальності. Соціальна адаптація також може бути досить успішною у випадках коли морально-етичні цінності та властивості особистості людини відповідають запитам соціально-психологічного клімату колективу, забезпечується консультативне супроводження нового члену екіпажу та можлива сумісність суб'єктивно очікуваних і виконаних функцій.

Виходячи з вищезазначеного можна сказати, що соціальна адаптація в морській галузі, зокрема на морському судні, визначається як пристосування до правил і регламенту праці та відпочинку, встановленим на судні, засвоєння правил (формальних і неформальних) і участь в заходах організації. Здатність людини до комунікативної адаптації, в багатьох випадках надає можливість особистості легко перевивчитися і адаптуватися в новій професії та в новому колективі. Отже, визначимо критерії ефективності і успішності адаптації та реадaptaції на судні:

- якісне та успішне виконання покладених завдань членами екіпажу;
- адекватні, неконфліктні відносини суднової команди;

- здатність передбачати і запобігати позаштатні ситуації (взаємодії, трудової діяльності);
- збереження свого стану здоров'я;
- авторитет, адекватний до посади і особистісним прагненням (проявлення високого рівня кваліфікації для отримання представлення на наступний рівень посади суднового офіцера).

Досліджуючи питання соціальної адаптації необхідно приділити увагу й існуючим факторам порушення адаптаційних можливостей людини. Вони чисельні. Серед них – професійно-кваліфікаційні характеристики адаптанта: недостатність професійних знань, брак практичного досвіду професійної роботи, невміння працювати в команді, а також особистісні властивості і стану, тобто відповідальність, неадекватна вимогам (знижена або підвищена), емоційна неврівноваженість, схильність до звичного способу взаємодії (ригідність), підвищена стомлюваність, підвищені тривожність і упередження, спотворення в структурі «Я-концепції» (знижена або завищена самооцінка), незвичні переживання, невідповідність реальності нової роботи особистим очікуванням від неї. Крім того, на адаптаційні можливості можуть вплинути питання організації праці (порушення режиму праці та відпочинку, труднощі з транспортним забезпеченням та умовами проїзду до роботи, вимушене підпорядкування умовам) і соціально-психологічні фактори (незадоволеність з боку близьких обставинами нової роботи, неможливість висловити власну незгоду із завданням по роботі, скривдженості, неувваги з боку керівництва).

Спектр несприятливих наслідків деформації адаптаційного процесу досить широкий. Особливо небажаними виявляються наслідки дезадаптації – наприклад, сповіщення моряків про майбутнє скорочення чисельності судів компанії або чисельності екіпажу. В цей період часу можна очікувати від людини більш серйозних помилок в роботі, порушень трудової дисципліни і правил техніки безпеки. Збоїв в роботі можна очікувати і коли, наприклад, співробітник планує взяти участь у важливому для нього заході (одруження, розлучення).

Своєчасна діагностика за допомогою тестів, методів критичних інцидентів, спостережень та ділових ігор індивідуальних особливостей психічних станів адаптації членів екіпажів суден сприяє прийняттю адекватних заходів профілактики порушень у психічному стані членів екіпажу та у трудовій діяльності судна в цілому. Якщо не брати до уваги вище перелічені фактори адаптації екіпажів суден, це може привести до збільшення аварійності на море.

Слід зазначити, що на рівень соціальної адаптації працівників плавскладу впливають такі чинники, як вік, освіта, задоволеність професією, рівень заробітної плати, усвідомлений вибір морської спеціальності, комунікативна лабільність, психологічна і соціальна задоволеність своїм місцем роботи. Сучасні умови праці і відпочинку моряка, як, мабуть, ні в якій іншій професії, вимагають соціальної та комунікативної адаптації до еволюційних соціально-побутових умов, будь то зміна часових поясів, заміна членів екіпажу, зміна погодних умов і т.д. Нездатність до соціальної адаптації загрожує наслідками самого різного характеру – від психосоматичних реакцій і до виникнення аварійних ситуацій і навіть аварій, що є неприпустимим ризиком на флоті.

Сьогодні проблема аварійності на море – явище багатогранне, що вимагає від усіх учасників судноплавного бізнесу перш за все ретельного дослідження, яке потрібно починати з області ергономіки морських професій. Подальші кроки – це проведення профвідбору до навчальних закладів та створення психологічних паспортів професій тощо. Поза всяким сумнівом, така робота вимагає витрат від держави і судноплавних компаній. Але воно того варте. Якщо не прислухатися до викликів, то нову редакцію ПДНВ з Манільськими поправками чекає доля багатьох резолюцій, які виконуються формально, без помітного збитку на стан аварійності в цілому. Забезпечення безпеки мореплавства – це перш за все збереження життя моряків.

Список використаних джерел

1. Даниленко А. А. Психологические основы управления судов и экипажем. – СПб. – 2007. – 257 с.
2. Мініна Р. Д. Специфічні особливості адаптації особистості на суднах флоту рибної промисловості до умов ринку: Монографія. – Владивосток: Дальрибвтуз, 1999. – 196 с.
3. Прохоров А. О. Семантичні простору психічних станів. – Дубна, 2008. – 279 с.
4. Страхов А. П. Адаптація моряків в тривалих океанічних плавання. – Л.: Медицина, 1976.
5. Філософські проблеми теорії адаптації / Под ред. Г. І. Царегородцева. – М., 1975. – 277 с.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПОДХОДОВ В ИЗУЧЕНИИ ПАРОНИМОВ В ТЕКСТАХ РАЗНЫХ СТИЛЕЙ

У статті описано результати дослідження відмінностей у підходах і механізмах вивчення паронімії в русистичі. Виявлено способи визначення паронімічних пар в історії наукового вивчення паронімії. Різниця сприйняття паронімів (від найбільш широкого до вузького) пояснюється відмінностями комунікативних завдань текстів різних функціональних стилів і теоретичною або прикладною мотивацією кожного наукового дослідження.

Ключові слова: паронім, функціональний стиль, науковий підхід, оптимізація.

The article uses the results of various approaches and mechanisms for the study of paronymy in Russian studies. The methods of determining paronymic pairs in the history of scientific study are revealed. The difference in the understanding of paronyms (from the widest to the narrowest) is due to differences in the communicative tasks of texts of different functional styles and the theoretical or applied motivation of each scientific study.

Key words: paronim, functional style, scientific approach, optimization.

В статье описаны результаты исследования различий в подходах и механизмах изучения паронимии в русистике. Выявлены способы определения паронимических пар в истории научного изучения паронимии. Разница в понимании паронимов (от наиболее широкого до узкого) объясняется различиями коммуникативных заданий текстов разных функциональных стилей и теоретической или прикладной мотивацией каждого научного исследования.

Ключевые слова: пароним, функциональный стиль, научный подход, оптимизация.

Использование каждого языка в разных сферах коммуникации всегда способствует его развитию, актуализируя одни и вводя на периферию другие единицы, процессы, тенденции. Фонетические, семантические, словообразовательные, грамматические, стилистические и другие изменения в языковой системе, междиалектное и межязыковое взаимодействие, активные процессы междисциплинарной интеграции в научной жизни и социальной практике приводят к возникновению новых ассоциативных рядов, а с ними – к случайным или намеренным ошибкам устного и/или письменного употребления тех или иных единиц. Новый узус может приводить к изменениям в систематизации лексического состава языка. В русском языке такие изменения проявляются в образовании у однозначного слова нескольких значений, а у многозначного слова – ещё одного либо устаревания одного из них; в появлении полных и неполных омонимов (омофонов, омографов, омоформ), а также в возникновении новых и трансформации старых синонимических рядов и паронимических пар.

Программы изучения русского языка в средних учебных заведениях, как правило, предусматривают рассмотрение тем, связанных с однозначностью и многозначностью лексических единиц, типами переносов значений, омонимией и синонимией слов. Паронимия в практике школьного преподавания рассматривается с позиции семантической точности, дистрибутивной правильности контекстуального употребления языковых единиц и их правописания. Следовательно, привычным является осознанное знакомство с паронимией как явлением, нарушающим норму, а поэтому паронимы изучают на занятиях по развитию речи либо по культуре речи. В одном списке оказываются **собственно паронимы** (однокоренные слова) типа *предоставить – представить; скоба – скобка; соотносительность – соотношение; логический – логичный* и под.; **паронимы в широком смысле слова** (любые похожие слова) типа *бестактный – бесконтактный; набрать – наврать; печатать – печаль; сталь – стал; Мальдивские [острова] – Мальвинские [острова]; ящур – ящур; ведро – ведра* и

под.; **правильные и ошибочные формы** слов типа *поймать* – **споймать*; *сложить* – **ложить*; *лиманый* – **лиманский*; *дитя* – **дитё*; *коридор* – **колидор*; *хотим* – **хочем*; *бессовестный* – **безсовесный*; *уровнение* – **уровнение*; *гипотенуза* – **гиппотенуза* и др.; **современные и устаревшие либо** бытующие как **результат интерференции** типа *греческий* – *грецкий*; *волошский* – **волосский*; *вялый* – **вьялый*; *кастрюля* – **каструля* и под.

Приведённые примеры свидетельствуют о том, что паронимия и смежные с ней явления имеют-ся в стилистически разных текстах. И в каждом стиле имеются свои особенности возникновения и функционирования паронимов, а в качестве доминирующих – разные коммуникативные задачи.

Наше изучение паронимии как исследовательской проблемы связано с предыдущими исследованиями места паронимии в теоретическом и прикладном аспектах. Мы учитываем разные точки зрения учёных на паронимию и единицы, интерпретируемые как паронимы / паронимические пары, поскольку этот аспект проблемы прямо связан с оптимальным выбором подхода к тому или иному пониманию данного феномена и диктует исследовательскую позицию. В изучении лингвистической природы паронимии значительное место занимают исследования О. П. Антипиной, Т. В. Веракши, О. В. Вишняковой, А. А. Евграфовой, Д. А. Ивановой, З. К. Ишкильдиной, О. П. Мотиной, некоторых других учёных [напр.: 2; 5; 7; 13; 14; 15; 19]. Кроме того, важное значение в изучении проблемы появления и функционирования паронимов имеет вопрос о создании лексикографических работ. В процессе исследования мы пользовались словарями О. В. Вишняковой, Н. П. Колесникова, Ю. А. Бельчикова и М. С. Панюшевой, некоторыми другими источниками [3; 8; 11; 16]. Использовались также словари трудностей, неправильностей и другие. При освещении вопроса об изучении паронимии в прикладном аспекте мы описали некоторые исследования в области стилистического использования паронимов и методики изучения паронимов в лингвистических дисциплинах. Исследуя эти аспекты проблемы, мы опирались на разработки Е. Н. Беляевой, М. М. Вереитиновой, Е. И. Головановой, Е. Н. Демидовой, О. И. Северской, Е. Н. Степанова, Л. П. Ткаченко, Э. А. Шарпиловой и других исследователей [4; 6; 9; 12; 20; 21; 23; 24; 25].

Целями данного исследования является, во-первых, выявление разных способов определения паронимических пар в истории научного изучения паронимии; во-вторых, – попытка связать разные позиции специалистов с различиями коммуникативных заданий текстов разных стилей и с теоретической или прикладной мотивацией исследования. Следовательно, предмет исследования – различия в подходах и механизмах изучения паронимии в русистике и причины этих различий.

Термин «паронимия» впервые появился в русском языке во второй половине XIX века. Однако дефиниция этого термина, представленная А. Д. Михельсоном в 1883 году в девятом издании «Объяснительного словаря иностранных слов», неточна, поскольку указывает фактически на феномен омографии: «Паронимика, паронимия, греч. *para* (возле, рядом) и *онута* (имя). Учение о производстве слов, а также значение слов, одинаковых по произношению, но различных по правописанию, по смыслу [18, с. 517]. Эту неточность можно объяснить научной неразработанностью в то время самой паронимии и смежных с ней явлений омонимии, синонимии, антонимии, многозначности.

Одной из главных проблем паронимии является, по мнению Т. В. Веракши, определение сущности термина «пароним» [5, с. 5]. Три основных подхода к трактовке этого термина выделяет М. М. Вереитинова [6].

Сторонники **первого направления** (О. С. Ахманова, А. Н. Гвоздев, Н. П. Колесников и некоторые другие) относят к паронимам все созвучные слова, признавая единственным критерием объединения их в паронимические пары возможность окказионального смешения в речи [6, с. 8–9]. Следовательно, ограничение в объединении слов и их форм в паронимические пары представляется этим учёным как субъективное восприятие человека. И если для одного человека *класный* и *классический* являются паронимами, то для другого (например, на основе стилистической разницы) они не могут быть паронимами. В случае такого подхода окказионально восприниматься как паронимы могут *классик* и *клаксон*, *Ваня* и *ванная*, *ограждать* и *награждать*, *соя* и *СОИ* (*Стратегическая оборонная инициатива*), *крыса* и *крыша*, *стол* и *стул*, *торжественный* и *божественный* и т. д. Наш опыт преподавания РКИ свидетельствует о том, что часто методисты используют приём, который можно назвать приёмом широкой паронимии [17], подбирая подобные группы слов: во-первых, для контрастной подачи похожих слов (обычно неоднокоренные слова одной или разных частей речи со схожими по звучанию корнями типа *дом* – *том*, *купать* – *копать*, *тоже* – *туже* (от *тугой*), *знание* – *знамя*); во-вторых, для закрепления одинаковых правил формоизменения (однокоренные слова одной части

речи с разными приставками типа: *дать – отдать – поддать – раздать – передать – сдать – до-дать – предать – придать; давать – отдавать – поддавать – раздавать – передавать – сдавать – додавать – предавать – придавать* и подобные однокоренные ряды слов; неоднокоренные слова, различающиеся односложными корнями, но имеющие одинаковые неодносложные совокупности закорневых формантов: *торжество – божество – мужество – ханжество* и под.). В настоящее время мы готовим учебное пособие, в котором предлагаем использование приёма широкой паронимии для усвоения и закрепления грамматических, лексических и фонетических закономерностей русского языка.

По мнению К. А. Айсултановой и Г. С. Шариповой, к паронимам можно отнести весь комплекс явлений, связанных со звуковым сближением слов, ведущим к их ошибочной взаимозамене или к каламбуру. Близость форм порождает семантическую контаминацию созвучных слов, вследствие чего можно выделить следующие признаки слов паронимов: 1) формальное или фонетико-орфографическое подобие слов; 2) смысловое различие компонентов паронимической пары; 3) возможность ошибочного употребления в речи человека; 4) целенаправленная взаимозамена в речи как следствие паронимизации [1, с. 150]. Мнение этих казахстанских исследовательниц представляется нам ценным, поскольку они являются носителями неродственного двуязычия и, преподавая русский язык носителям казахского, имеют возможность наблюдать за тем, как и какие русские слова обычно «смешивают» в своей речи казахи из-за близости звучания.

Указанное выше даёт основания полагать, что наиболее широкое понимание паронимии создаёт условия для исследования психологических основ восприятия слов как схожих или различных по звучанию, фоносемантических исследований, для разграничения случаев ошибочной и намеренной подмены контекстуально правильного слова его паронимом, для определения функциональной и стилистической нагрузки паронимов, а также для разработки учебных материалов по предупреждению смешения сходных слов в процессе обучения русскому языку как неродному.

Объектом исследования ряда современных диссертаций является звуковой символизм и паронимическая аттракция (народная этимология) в устных и письменных текстах разных жанров как приёмы художественной выразительности. Через особенности звуковой символики и паронимической аттракции в идиостиле М. И. Цветаевой Э. А. Шарапилова устанавливает некоторые закономерности проявления феномена паронимии в русской речи. Так, исследователь установила, что носителем определённого смысла звук становится только в структуре целого. Взаимодействуя с другими элементами текста, звук (звуковая организация в целом) становится функционально значимым, участвует в осуществлении эстетического замысла текста. «Целеустремлённым средством выражения ... смысла» при этом признаётся фонема, получают развитие ассоциативные принципы повествования [25, с. 141–142] и коммуникации в целом. В диссертации Э. А. Шарапиловой имеются выводы о результатах, к которым приводит использование М. И. Цветаевой ассоциативной фоносемантики как художественного приёма авторского идиостиля. И неважно, являются ли паронимы однокоренными или неоднокоренными, относятся к одной или разным частям речи. При наличии у слов разных корней решение о том, что они являются паронимами, принимается под влиянием паронимической аттракции любой разновидности: аугментативной, эпентетической, вокалической, метатетической [10, с. 281–284], – приводящей к их контекстуальному сближению. Паронимические отношения между компонентами метафоры и сравнения значительно усиливают последние [25, с. 143–144]. Успешнее всего вступают в паронимические отношения знаменательные части речи, в том числе сочетания предлогов со словами знаменательных частей речи.

Стилистический приём намеренного сближения в речи слов, имеющих звуковое сходство, называется паронимазией [21, с. 290]. Наблюдению над этим явлением лингвисты традиционно уделяют много внимания, поскольку практика использования данного стилистического приёма довольно популярна среди журналистов, публицистов, сатириков, в разговорной и художественной речи, в сленгах, жаргонах, арго [напр.: 21; 22; 24]. В исследовании Е. Н. Степанова [21] показан процесс намеренной замены с помощью лексико-семантической деривации целого ряда полных слов в профессиональных арго и жаргонах их паронимами по разным социально обусловленным причинам.

По мнению Е. Н. Демидовой, широкое понимание паронимов (с возможностью окказионального смешения слов) правомерно, прежде всего, по отношению к общеупотребительной речи и, чаще всего, бывает уместным в рамках культуры речи [12, с. 5]. Следовательно, широкое понимание паронимии является оптимальным в художественном и разговорном стилях, в просторечии, а также

в художественной публицистике. Кроме того, его целесообразно применять при обучении русской речи, используемой в ситуациях неофициальной и художественной коммуникации.

Представители **второго направления** в трактовке феномена паронимии (Ю. А. Бельчиков, М. С. Панюшева, Л. П. Крысин, Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова и некоторые другие) главным объединительным признаком паронимических лексических групп считают корневое родство слов. По их мнению, в паронимические отношения способны вступать только однокоренные слова. Такой подход в изучении паронимии требует, в первую очередь, выявления и исследования словообразовательных моделей слов, воспринимаемых как паронимы, а также языковых и социальных процессов, порождающих причины их появления и обуславливающих как продуктивные, так и непродуктивные способы функционирования в русском языке [напр.: 4; 8; 19; 24]. Такой подход значительно облегчает задачу лексикографической кодификации паронимов русского языка в процессе создания паронимических словарей и учебных материалов для развития стилистической грамотности и культуры русской речи обучаемых в области распознавания и адекватного использования паронимов. Следовательно, его можно применять в учебном подстиле научного стиля речи, особенно при толковании тех или иных понятий.

Словообразовательные модели паронимических пар исследованы в русском языке слабо. Чаще других можно встретить работы, посвящённые моделям субстантивных и адъективных паронимов [напр.: 3; 13; 19]. Обычно модели устанавливаются путём противопоставления однокоренных слов со схожим звучанием и выделения дифференцирующих формантов. Например:

– имена существительные с финалями *-ЦИЯ* – *-ТОР*: *дезинфекция* – *дезинфектор*; *дирекция* – *директор*; *классификация* – *классификатор*; *реакция* – *реактор* и под.;

– склоняемые формы качественных прилагательных и качественные наречия с суффиксами *-О* / *-Е*: *искренний* – *искренне*; *простой* – *просто*; *занимательный* – *занимательно* и под.;

– однокоренные слова одной части речи с разными приставками либо с приставкой и без неё (учитывается как современный, так и исторический подход к выделению приставки): *внимательный* – *занимательный*; *осложнённый* – *усложнённый*; *принимать* – *поднимать*; *перекинуть* – *прикинуть*; *ушедший* – *шедший*; *занятие* – *снятие* и под.

Список паронимических словообразовательных моделей достаточно велик. Его совершенствование важно для решения некоторых методических проблем в процессе преподавания русского языка. Так, Е. И. Голованова разработала методические приёмы разграничения паронимов с одинаковой морфологической структурой в текстах научного стиля типа *вариативность* – *вариантность* – *варьирование*; *гидронимный* – *гидронимический*; *антропонимия* – *антропонимика*; *дефинированность* – *дефинитивность*; *парцелляция* – *парцеллирование*; *контекстный* – *контекстуальный* и под. [9]. Чаще всего в паронимические пары входят научные термины иноязычного происхождения, специальные слова, употребление которых в общеупотребительной речи весьма ограничено. В настоящее время наметилась тенденция изучения особенностей функционирования паронимов, имеющих то или иное происхождение в определённых терминосистемах. Например, украинская исследовательница Е. Н. Беляева предложила систему усвоения студентами-медиками паронимических терминов латинского происхождения. В основе её методики лежит приём двуязычного сопоставительного изучения такой терминологии [4]. Например, *зубной* = *dentalis* // *зубчатый* = *dentatus*; *cauterisatio* – *каутеризация* // *catheterisatio* – *катетеризация*; *dystopia* – *дистопия* // *dystrophia* – *дистрофия*; *ureteritis* – *уретерит* // *urethritis* – *уретрит* и под.

Исследователи **третьего подхода** к пониманию паронимии, поддерживающие точку зрения О. В. Вишняковой, ещё больше сужают круг паронимов, относя к ним близкие, но не тождественные по звучанию слова одного корня с ударением на одном и том же слоге, относимые к одной части речи и обозначающие различные понятия [7; 8]. Следовательно, вводятся семантические, акцентные, этимологические и морфологические ограничения в определении сопоставляемых слов как паронимов. По мнению М. М. Вереитиновой, данный узкий подход является наиболее оптимальным с точки зрения методики преподавания русского языка как иностранного (неродного) [6, с. 8–10], с чем мы категорически не согласны, поскольку в этом случае неактуальной становится работа по сопоставлению неоднокоренных паронимов (типа *божественный* – *торжественный*; *душить* – *тушить*); паронимов, относящихся к разным частям речи (типа *свой* – *слои*; *жаль* – *жал* – *жало*), а также паронимов с разным словесным ударением (типа *простота* – *простота*; *консул* – *консуль*).

Узкое понимание паронимии является оптимальным в научном и официально-деловом стилях, а также в научно-публицистическом подстиле. Оно лежит в основе сопоставительных исследований паронимии со смежными лексическими явлениями [14]. Е. Н. Демидова утверждает, что применительно к языку научной прозы целесообразно использовать узкое понимание паронимов, рассматривая их в контексте речемыслительной деятельности человека. Исследователь считает, что паронимы в научном тексте образуют привативные оппозиции с маркированным членом, который характеризуется наличием какого-либо дифференциального признака, и немаркированным, без такого признака. Неразличение членов таких оппозиций сигнализирует о системных явлениях в когнитивной деятельности коммуникатора: о несформированности в его сознании механизма фокусирования на определённых признаках, характеристиках и свойствах объекта мысли [12, с. 4]. Например, студенты-филологи нередко путают понятия *аудиальный* (имеющий отношение к слуху или восприятию звуковых колебаний органами слуха) и *аудитивный* (характеристика действия, связанного с узнаванием и различением на слух в потоке речи отдельных звуков и звуковых комплексов, а также типов интонационных конструкций); в научных дидактических текстах нам доводилось наблюдать неправильное использование паронимов *сфокусированность* (прилежность) и *сфокусирование* (сосредоточение) и др. Итак, целесообразно говорить о функционировании паронимов в научных текстах лишь как членов паронимических оппозиций.

Аналогичную закономерность наблюдаем в текстах официально-делового стиля. Сравните: *наследство* (понятие имущественного права) и *наследие* (понятие социальной истории); *логистический* (имеющий отношение к логистике, хранению изделий) – *логический* (имеющий отношение к логике) и т. д.; *доходность* (экономический показатель эффективности инвестиций) – *доход* (вся сумма, полученная предпринимателем, предприятием, работников за какой-либо период времени).

Каковы же основные причины ошибочного использования вместо нужного слова его паронима? Мы считаем, что причин несколько. В текстах научного и официально-делового стиля, а также в научной публицистике это недостаточные знания человека о тонкостях семантических структур схожих слов из-за несформированности в его сознании механизма фокусирования на определённых признаках, характеристиках и свойствах объекта мысли. Эта же ситуация может становиться причиной ошибок и неточностей в использовании паронимов в текстах других стилей и подстилей. Однако в текстах художественного и разговорного стилей, в художественной и газетной публицистике, а также в просторечии ошибочное употребление нередко является умышленным, выступая в языковой игре как средство художественной выразительности либо указывая на недостаточные навыки владения культурой речи.

Таким образом, рассмотрение нами паронимии с точки зрения оптимизации подходов к её изучению в текстах разных стилей позволило выявить три разных подхода к способу определения слов, являющихся паронимами. Каждый подход актуализирует тот или иной набор исследовательских задач теоретического и прикладного характера. Наиболее широкое понимание паронимии способствует определению психолингвистических основ восприятия слов как схожих или различных по звучанию, фоносемантических исследований. Такое понимание паронимии даёт возможность разграничить случаи ошибочной и намеренной подмены контекстуально правильного слова его паронимом, установить функциональную и стилистическую нагрузку паронимов, а также разрабатывать учебные материалы по предупреждению интерференции сходных слов в процессе обучения русскому языку как неродному. Широкое понимание паронимии является оптимальным в художественном и разговорном стилях, в просторечии, а также в художественной публицистике. Его также целесообразно применять при обучении русской речи, используемой в ситуациях неофициальной и художественной коммуникации. Узкое понимание паронимии является оптимальным в научном и официально-деловом стилях, а также в научно-публицистическом подстиле. Здесь целесообразно говорить о функционировании паронимов в научных текстах лишь как членов паронимических оппозиций.

Список використаних джерел

1. Айсултанова К. А., Шарипова Г. С. Основные аспекты исследования явления паронимии в современном английском языке // Вестник Казахского национального университета имени аль-Фараби. Серия филологическая. – Алматы, 2014. – № 3(149). – С. 149–154.
2. Антипина О. П. Функционально-семантическая классификация паронимов // Актуальные

- вопросы теории и практики филологических исследований : материалы II международной научно-практической конференции. – Пенза-Москва-Решт : Социосфера, 2012. – С. 13–17.
3. Бельчиков Ю. А., Панюшева М. С. Словарь паронимов русского языка : более 200 рядов паронимов. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 458 с.
 4. Беляева О. М. Паронімія у навчання латинської медичної лексики на засадах комплексного підходу. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://elib.umsa.edu.ua/jspui/bitstream/umsa/5139/1/Paronimiiia_u_navchanni_latynskoi.pdf (Дата звернення: 15.09.2018).
 5. Веракса Т. В. Лингвистическая природа паронимов русского языка : дис. ... докт. филол. наук : 10.02.01 – русский язык. – СПб. : Санкт-Петерб. гос. ун-т, 2000. – 343 с.
 6. Вереитинова М. М. Лингвометодическое описание актуализированной лексики в целях преподавания русского языка как иностранного (на материале паронимов-прилагательных) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2011. – 20 с.
 7. Вишнякова О. В. Паронимы современного русского языка. – М.: Русский язык, 1981. – 247 с.
 8. Вишнякова О. В. Словарь паронимов русского языка. – М.: Русский язык, 1984. – 352 с.
 9. Голованова Е. И. Паронимия в научном тексте как проблема соотношения языковой формы и содержания // Гуманитарный вектор. – Чита : Забайкальский гос. ун-т, 2012. – № 4(32). – С. 28–33.
 10. Григорьев В. П. Поэтика слова (на материале русской советской поэзии). – М. : Наука, 1979. – 343 с.
 11. Григорьев В. П., Кожевникова Н. А., Петрова З. Ю. Материалы к словарю паронимов русского языка. – М. : Ин-т русского языка РАН, 1992. – 290 с.
 12. Демидова Е. Н. Паронимия в научном тексте : когнитивный аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – Челябинск : ЧГУ, 2014. – 18 с.
 13. Евграфова А. А. Паронимия в современном русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Киев, 1975. – 20 с.
 14. Иванова Д. А. Паронимия в ряду смежных явлений в современном русском языке // Филология и культура. – Казань : КазФУ, 2013. – № 4(34). –С. 52–56.
 15. Ишкильдина З. К. Лексико-семантическая категория паронимии в разноструктурных языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Уфа, 2003. – 18 с.
 16. Колесников Н. П. Словарь паронимов русского языка. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1995. – 544 с.
 17. Михайленко-Зото Е. А. Явление паронимии как исследовательская проблема // Мова. – Одеса : Астропринт, 2018. – № 30. – С. 55–62.
 18. Михельсон А. Д. Объяснительный словарь иностранных слов. 9-е изд. – СПб., 1883. – 764 с.
 19. Мотина О. П. Словообразовательные модели субстантивных паронимов в русском и английском языках // Вестник Тверского государственного университета. Серия : Филология. – Тверь, 2014. – Vol. 4. –РР. 87–92.
 20. Северская О. И. Паронимическая аттракция как явление поэтического языка и как явление индивидуального стиля : автореф. дис.... канд. филол. наук. – М., 1987.
 21. Степанов Е. Н. Парономазия как механизм лексической деривации в профессиональных арго одесситов // Язык образования и образование языка : Материалы международной конф. 11–13 июня 2000 г. – Великий Новгород : Изд-во НовГУ, 2000. – С. 290–292.
 22. Степанов Е. Н. Язык города в социальном и цивилизационном процессе // Мова : науково-теоретичний часопис з мовознавства. – Одеса : Астропринт, 2006. – № 11. – С. 44–54.
 23. Тарабрин Л. О паронимах // Русский язык в школе. – М., 1963. – № 6. – С. 60–62.
 24. Ткаченко Л. П. Опыт построения типологии стилистических функций паронимии и паронимазии в публицистике и художественной литературе // Вопросы стилистики. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – С. 87–98.
 25. Шарапилова Э. А. Фоносемантика в лирике Марины Цветаевой : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Махачкала : Дагестанский гос. пед. ун-т, 2000. – 156 с.

ШЕВЧЕНКО І ГОГОЛЬ У ЗАРУБІЖНІЙ ТРАНСКРИПЦІЇ

Ідеться про реценцію творчості Шевченка й Гоголя в зарубіжній літературі. З'ясовується проблема приналежності письменника до певної нації. Автор аналізує зв'язок національної ментальності письменника з його вибором мови художньої творчості.

Ключові слова: письменник, творчість, нація, стиль, реценція, мова.

This article deals with the perception of Shevchenko and Gogol in foreign literature. The author studies the problem of the writer's involvement in a certain nation. The author analyses the connection of the national mentality of the writer with the choice of the language of his artistic work.

Key words: writer, work, nation, style, perception, language.

Речь идёт о восприятии творчества Шевченко и Гоголя в зарубежной литературе. Осмыслена проблема причастности писателя к определённой нации. Автор анализирует связь национальной ментальности писателя с выбором языка его художественного творчества.

Ключевые слова: писатель, творчество, нация, стиль, реценция, язык.

Історія приналежності літературного генія до певної нації чи навіть до певного міста-села така ж давня, як і сама історія літератури. Сім грецьких міст, наприклад, досі претендують на те, щоб Гомер «народився» саме в їхньому місті; зате ніхто не сперечається, що він таки грецький поет.

З визначенням національної приналежності Шевченка й Гоголя доходило, бува, до анекдотизму: в 60-х роках минулого вже століття один із академічних науковців зараховував Тараса Григоровича до російських письменників тільки тому, що він російською мовою списав значно більше... кілограмів паперу, ніж українською (про це іронічну публікацію здійснив Іван Світличний). Що ж до Гоголя, то в це питання найбільше плутанини вніс чи не сам автор «Вечорів...» і «Тараса Бульби». У листі до О. Смирнової (1844, 24.XII) він писав: «...Насчёт того, какая у меня душа, хохлацкая или русская... сам не знаю...». Хоча для науки подібні висловлювання не мають ніякого значення, російські літературознавці тим часом переконані на всі сто відсотків: і душа в Гоголя російська, і він є класиком тільки російської літератури. Коли ж заходить мова про дискусійність цього питання, то в російській пресі можуть з'явитися лише іронічні публікації на зразок тієї, яку помістив порівняно нещодавно портал «ГУЛЯЙ-ПОЛЕ» після російської екранізації «Тараса Бульби»: «Как хохлы и москали Гоголя делили». Ліна Костенко, як знаємо, в той же, приблизно, час у романі «Записки українського самашедчого» написала з цього приводу ніби ухильно, але й з переконливим натяком: «Гоголь – це російський письменник, але це – український геній. На перший погляд, так просто. А якщо вдуматись?» [10].

Справді, а якщо вдуматись? Зарубіжні видавці й філологи з самого початку ознайомлення з творчістю цих двох геніїв висловлювалися ніби однозначно, але й з певними застереженнями. У збірнику «Новые стихотворения Пушкина и Шевченки», що вийшов у Лейпцігу ще за життя Тараса Шевченка (1859), редактор його помістив перед публікацією творів автора «Кобзаря» таку примітку: «Следующие стихотворения были нам присланы на малороссийском языке с примечанием, что стихи Шевченко – выражение всеобщих, накупевших слёз; не он плачет об Украине – она сама плачет его голосом» [6, с. 7]. За рік перед цим у Франції вийшли в перекладі Еж. Моро «Мертві душі» Гоголя з таким зауваженням перекладача: цього автора можна назвати російським Бальзаком чи російським Мольєром [11]. Про українськість Гоголя вперше заговорив чи не Йосип Омелянович Мандельштам – російський історик літератури, що працював професором Гельсінського університету у Фінляндії. 1902 року у студії про стиль Гоголя він наголосив: мовою душі письменника була таки мова українська; не тільки лексика й семантика, але й синтаксис цього письменника був суто українським; писав він (Гоголь) російськими словами... «перекладаючи» їх з українських [5, с. 213]. Як Бернард Шоу свою англійську мову «перекладав» з ірландської, Еміль Верхарн французьку з рідної йому фламандської і т. д. І. Мандельштам як учений дуже добре усвідомлював, що він гово-

рить у зв'язку з українською мовою: знання її були в нього органічними, оскільки жив він протягом тривалого часу в Україні і навчався, зокрема, в Харківському університеті.

У світовій літературі непорозуміння з національною приналежністю того чи того письменника непоодинокі: не розв'язаним, наприклад, досі вважається питання з Джозефом Конрадом, який народився в Україні, батьки його були поляками, але писав він англійською мовою. То чий він письменник? Поляки (нишком і безапеляційно) переконані, що він **їхній**. Так, як росіяни вважають В. Набокова тільки російським, хоча він писав і англійською мовою. Певна частина білорусів трактують Адама Міцкевича не як польського, а як білоруського письменника, бо є в нього й самохарактеристика: він, мовляв, співець «Литви-Білорусії». Але поляки, звичайно, нізащо не погодяться з тим, що він – не їхній поет. Так само росіяни не віддадуть нікому Фонвізіна, Жуковського, Грибоєдова, Пушкіна, Лермонтова, Толстого, Короленка, Чехова, Маяковського чи Буніна. Хоча за походженням усі вони далеко не російські: Фонвізін – німець, Жуковський – по матері – турок, Грибоєдов – поляк, Пушкін – арап, Лермонтов – шотландець, Толстой – скандинав, Чехов – з українців, Бунін – польсько-український шляхтич (ім'я в нього – Ян, а не Іван!), Маяковський – з запорозьких козаків і т. д. І відповідно, кров у їхніх жилах тече або турецька, або німецька, або українська (козацька). Письменник же, на думку найбільшого модерніста ХХ ст. Дж. Джойса, пише завжди не про те, що в нього в голові, а про те, що в нього в крові.

У матеріалах, які публікувалися чи фільмувалися до 200-ліття Шевченка, можна було натрапити на припущення, що його кров теж була не тільки українською. Автори одного з «документальних» фільмів стверджували, що до його народження причетний якийсь ловелас із... царської сім'ї. Тому, мовляв, і обличчя в нього не «кріпацького», а таки «благородного» походження. Є свідчення, що Великий Карл (Карл Брюллов) узяв Шевченка в свій клас в Академії мистецтв саме тому, що звернув увагу на його «благородний» вираз обличчя. Думається, що частка якоїсь правди в цьому є, бо без середньої освіти, якої Шевченко не мав, стати студентом Академії навряд чи можна було. Чи відбилося все це у творчості поета й художника? Дехто каже, що так: ненависть до москалів-ловеласів, які перетворювали чорнобривих українських дівчат на покриток («Катерина»), сатирична «поетизація» царської сім'ї («Сон»), порівняння царів із псарями («О люди, люди-небораки...») та характеристика їх як «помазаників божих» і представників «вінценосної громади» – усе це, мовляв, вияви генетичної пам'яті-помсти поета тому кривднику, що причетний був до його народження. Ця помста інколи набувала в поета міжнародного звучання:

*В непробудимому Китаї,
В Єгипті темному і в нас,
І понад Индом і Євфратом...
Дрібніють люде на землі,
Ростуть і висяться царі.*

Автор «Тараса Бульби» заходив у «міжнародні сфери» переважно з іронічним пером. Як, скажімо, в «Записках божевільного». Герой цієї повісті свої «божевільні» міркування часом поширював на ті краї, про які міг знати хіба що з якихось майже міфічних джерел: «Говорят, в Англии выплыла рыба, которая сказала два слова на таком странном языке, что ученые уже три года стараются определить и ещё до сих пор ничего не открыли»; «Я открыл, что Китай и Испания совершенно одна и та же земля, и только по невежеству считают их за разные государства. Я советую всем нарочно написать на бумаге Испания, то и выйдет Китай»; «Луна ведь обыкновенно делается в Гамбурге; и прескверно делается. Я удивляюсь, как не обратит на это внимание Англия...» і т. п. Найбільш «іноземними» для Гоголя видавалися, проте, російський Петербург і містечкова провінція Росії. Він писав про них із такою негацією, що дехто з критиків вбачав у цьому вияви «хохлацької» ненависті до росіян. От, мовляв, коли пише Гоголь про хохлів-малоросів, то всі вони в нього романтично піднесені і героїчні («Вечори...», «Тарас Бульба» й ін.). А от «чисті» росіяни в нього – всуціль відворотні. Всі оті Плюшкіни, Собакевичі, Коробочки... Насправді, як помітив ще Є. Маланюк, вони тільки прізвища мають російські, а самі є представниками суто української еліти [4, с. 197]. Вживаючи це слово, Є. Маланюк брав його в лапки, але й наголошував: немає чого дивуватися, адже інакшої еліти в Україні тоді просто не існувало. Що означає «тоді»? Гоголь жив і творив в епоху, яку прийнято називати романтичною (до середини ХІХ ст.), однак він внутрішньо залишався людиною епохи

попередньої – барокової. А барокова епоха – це (на території Російської імперії) суто український феномен. «Чиста» Росія суто «своїх» барокових героїв не мала за визначенням; вона «проспала», як скаже Д. Чижевський, і ренесанс, і бароко, а свою літературну традицію започаткувала тільки в часи класицизму. Те, що називається російською літературною традицією в докласицистичний період, було або грецьким (Максим Грек), або білоруським (Симеон Полоцький), або українським (Мелетій Смотрицький, Дмитро Туптало, Феофан Прокопович). Добре відомі Ломоносов, Державін чи Тредіаковський, які (прийшовши в російську літературу в середині та в другій половині XVIII століття) не могли, звичайно, залишатися поза цілковитим впливом бароко (в системі віршування, зокрема), але як зрілі письменники вони були класицистами і за мотивами творчості, і за жанровими вподобаннями. Класицистичні жанри «оду» та «елегію» підхопив від них навіть молодий О. Пушкін, аж поки П. В'яземський не звернув його увагу на англійця Байрона; той уже писав суто романтичні поезії та романи в віршах, а ти, мовляв, досі залишаєшся в класицизмі.

М. Гоголь не створив жодного класицистичного твору і тому не міг пристати до будь-якої російської традиції; він започаткував свою, бароково-романтичну, з якої, по суті, почався абсолютно новий етап у російській літературі. Та чи російській? До власне гоголівської традиції пристали згодом і Тургенєв, і Достоевський, і інші російські автори, зізнавшись: усі ми вийшли з гоголівської «Шинелі». Досі не встановлено тільки, хто першим сказав цю знамениту фразу: Тургенєв чи Достоевський? А найпоплідовнішим продовжувачем гоголівської літературної традиції в другій половині XIX століття випало бути таки «чистому» росіянину М. Салтикову-Щедріну. Висловлювання Т. Шевченка у зв'язку з цим загальновідоме: *«Я благоговею перед Салтыковым. О Гоголь, наш бессмертный Гоголь! Какою радостью возрадовалася бы благородная душа твоя, увидя вокруг себя таких гениальных учеников своих. Други мои, искренние мои! Пишите, подайте голос за эту бедную, грязную, опаскуженную чернь! За этого поруганного бессловесного смерда»* [8, с. 93]. Тарас Шевченко цю думку свою не підтверджував якимись аналітичними спостереженнями. Він відчував її інтуїтивно і саме як український за типом творчості митець. Українськість відчувалася йому і в гоголівському типі творчості; це помітно було, зокрема, в художній ілюстрації ним повісті «Тарас Бульба» (картина «Зустріч Тараса Бульби з синами»), у його висловлюваннях про Гоголя в листі до Варвари Репніної (*«Перед Гоголем должно благоговеть как перед человеком, одарённым самым глубоким умом и самою нежною любовью к людям... Наш Гоголь – истинный вестель сердца человеческого! Самый мудрый философ»*) [9, с. 54], але найбільше – у вірші «Гоголю», написаному ще за життя автора «Мертвих душ». Ставлю на цьому особливий наголос у зв'язку з недавнім виходом у Москві збірки віршів «Небесный огонь», яка містить численні твори, що присвячені саме Гоголю. Більшість їх створена після смерті автора «Мертвих душ», окремі з них (зокрема й зарубіжних поетів) відверто графоманські, а от на згаданий твір Тараса Шевченка «Гоголю» упорядники збірки уваги чомусь не звернули. Можливо, через дуже негативну характеристику імперської Росії в цьому творі та однаково негативне ставлення до неї обох геніїв; відмінним був лише тип реакції на ту негачію: в одного – сміх, а в другого – плач:

*Всі оглухли – похилились
В кайданах... байдуже...
Ти смієшся, а я плачу,
Великий мій друже.*

Не виключено, що упорядники спостерегли й разючу однаковість художнього думання (стилю) обох геніїв; а цього імперсько-російські літератори не хотіли визнавати ні в минулому, ні сьогодні. Для них Гоголь – реаліст і не більше [1]. А тут треба було говорити про бароково-романтичну форму письма і Гоголя, і Шевченка, про отой карикатурний погляд першого на згадувану провінційну еліту («Мертві душі»), а другого – на саму вершину імперської влади з її царем-ведмедем та царицею-опеньком, що *«на лихо, сердешнеє, хита головою»* («Сон»). Крім «карикатурності», поетика і Гоголя, і Шевченка багата також іншими суто бароковими «примхами»: скажімо – «чудернацтво» в зображенні певних явищ і людських якостей. Про «червону свитку» в ранніх «Вечорах...» Гоголя можна й не згадувати; це – хрестоматія. Більш переконливий аргумент тут – Гоголівський «Ніс»: як міг звичайний людський ніс відділитися від свого господаря і самостійно мандрувати Невським проспектом – на таку метаморфозу в творчості здатні були тільки барокові автори. Подібне спосте-

рігаємо і в повісті Гоголя «Портрет»: виставлений на «вернісажі» портрет незнайомого в цій повісті дивиться тільки на тебе, в якому б місці ти не опинився... Чи не чудернацтво? У Шевченка подібні «незвичайності» спостерігалися вже в ранніх «Гайдамаках» (спрощено кажучи – повний відхід від життєвої правди, зокрема в сцені згуби синів Гонти), а в пізніших творах ними сповнені були і мотиви біблійного характеру («Саул»), і образні структури, що взяті безпосередньо з реальної свідомості сучасних поетів українців («Відьма», «Сова»). В останньому творі мати-вдова «перевтілена» в сову, а у «Відьмі» – в нафантазовану людською свідомістю «чародійку», яка в поемі стала такою внаслідок великої наруги над нею.

Своєрідними були стосунки барокових авторів із народною піснею та загалом – із фольклором. Про це писано, звичайно, багато, але – не в суто бароковому плані. На кожному кроці якась приповідка чи й шмат народної пісні – це «придумали» саме творчі люди барокової епохи. А гляньмо на «Вечори...» та «Миргород» Гоголя! Вони вщерть усяні народними піснями та легендами, а згодом – і фрагментами з професійної української літератури («Енеїда» І. Котляревського, «Пан та собака» П. Гулака-Артемівського й ін.). Усяні не заради орнаменту, а з точною вказівкою на джерело, з якого Гоголь виростав, і в ім'я того типу художнього думання, який сформований в епоху бароко. У Шевченка він поставав ще більш органічним і більш романтизованим, ніж у Гоголя. Йдеться про те, що романтична харизма (якщо можливий такий вираз) у Шевченка ставала винятково домінуючою і його текст унаслідок цього не просто виявляв зв'язок з фольклорною стихією, а сам поставав як народний мелос. Не випадково композитори масово клали той Шевченків мелос на ноти (інтернетресурс подає нині 178 пісенних текстів Кобзаря), а окремі з них ніби й не потребували спеціальної музичної інтерпретації, оскільки мелодика, пісенність були головною рисою їхньої структури як мистецького утвору («Плавай, плавай, лебедоньку...», «Бандуристе, орле сизий...», «У гаю-гаю вітру немає...» та ін.).

З бароковою епохою пов'язують містичний елемент у творчості романтиків (Д. Чижевський вважав Гоголя одним із найбільших містиків у світовій літературі) та активізацію в ньому теоцентризму. Більш властивий середньовічному мистецтву, теоцентризм у часи ренесансу похитнувся в бік секуляризації, а в епоху бароко став знову повертатися в центр. Романтики надали йому лиш більш олюдненого характеру, а в Гоголя і Шевченка зробили, по суті, рушієм їхньої естетики. І краса, і добро в цьому світі – виключно від Бога, наголошували обидва. Різняться в них тільки персоніфікація Його: у Гоголя Він виключно християнський, а в Шевченка – всезагальний. *«Ми віруєм Твоїй силі // і духу живому. // Встане правда, встане воля! // І Тобі одному // Помоляться всі язики // Вовіки і віки»* («Кавказ», виділено мною. – М. Н.).

Коли говорять про Шевченка й Гоголя як письменників світового масштабу, то враховують, звичайно, все: і стильову особливість їхньої творчості, і високий концентрат у їхніх творах філософії добра й краси, але, мабуть, у першу чергу – відтворення прагнень людини проникнути якнайглибше в душу самої себе, сприяти розвитку земної і всесвітньої цивілізації. Шукаючи відповіді на ці питання, «світовий» читач, проте, поглядає в бік обох письменників не з однаковим інтересом. На сайтах з творами Гоголя «комп'ютерний математик» фіксував у рік 200-ліття письменника понад сім мільйонів відвідувань; нині ця цифра зросла до десяти мільйонів. На Шевченкові сайти зацікавлені читачі-дослідники заходять значно рідше, натомість із пам'ятниками цим геніям картина цілком протилежна. Загальна кількість пам'ятників Гоголю сягає близько сотні, а за рубежем нараховується всього п'ятнадцять. Більшість із них стоять в Україні, яка для Росії є також зарубіжжям. Тим часом Шевченко зводився на гранітний п'єдестал майже 1400 разів. З них в Україні – 1256, а за кордоном – 138. У питанні з Україною, то тут усе більш-менш ясно: починаючи з 1922 року, коли було прийнято відповідну постанову ще українською радянською владою, пам'ятник Кобзареві мав би стояти в кожному українському місті та у більшому селі. Цю постанову виконують в Україні, по суті, до сьогоднішнього дня. Тому й така цифра: 1256. Щодо зарубіжжя, то маємо таку статистику: 10 пам'ятників Шевченку встановлено в Росії; 16 – у Казахстані, по 9 – у Канаді і США, 6 – у Білорусії, 5 – у Польщі, 4 – в Молдові, 3 – у Франції і т. д. Найвище пам'ятний знак поетові встановлено на Кавказі. У 1939 році група альпіністів під керівництвом заслуженого майстра спорту, дніпропетровця Олександра Зюзіна здійснила сходження в Центральному Кавказі. Одну з вершин на висоті 4200 метрів альпіністи назвали «Пік Шевченка». У 1964 році група українських альпіністів ініціювала друге сходження на цей пік. На так званому «Южмаші» був відлитий алюмінієвий пам'ятник Тарасу Григоровичу, який альпіністи і встановили на вершині гори. 9 березня 2014 року, коли від-

значалося 200-ліття поета, до того пам'ятника на тій вершині дніпропетровські альпіністи поклали живі квіти. Подібне вшанування Гоголя, мабуть, ще попереду. Хоча існує й «песимістичний» погляд на це питання. Один із дослідників літератури зауважує, що інтерес до творчості Гоголя з роками спадатиме. Цей письменник, мовляв, потребує інтелектуального читача, а де ти його сьогодні візьмеш? Адже теле- та комп'ютеризація розумової «бездіяльності» людини нині працює не на розвиток, а на деградацію інтелекту як такого. Питання, звичайно, дискусійне, воно однаковою мірою стосується і рецепції Шевченка, який теж потребує інтелекту. Хоча велику роль відіграє, звичайно, і суто почуттєвий елемент: до Шевченка, крім розуму, потужно тягнеться насамперед душа людини; налаштована вона, звичайно, на патріотизм в Україні, але й на природний в людині світовий інтернаціоналізм. Расул Гамзатов колись говорив, що Шевченка ми особливо шануємо за те, що він свого часу проблему Кавказу розумів значно глибше, ніж ми його розуміємо сьогодні. А американський художник і письменник Рокуел Кент подібну думку уточнював у такий спосіб: *«Я американський художник і американець плоттю та кров'ю, але те, що я бачив з творів Шевченка-художника, і те, що я знаю про нього як про поета, викликає найглибші чуття щирого захоплення його талантом і творчістю. Я пишаюся цими творами, немовби я сам українець. Ваш Шевченко – це мій Шевченко»* [3, с. 314]. Подібні висловлювання, звичайно, належать до емоційних. Вони не завжди підкріплюються аналітизмом, але не зважати на них все одно не можна: емоції ж бо завжди передують аналітичній роботі людського інтелекту. Як, скажімо, в такому випадку: один із представників магічної прози в латиноамериканській літературі А. Карпент'єр, глянувши колись на прекрасний краєвид, що спостерігається з київської Володимирської гірки, майже вигукнув: «Ось де взявся Гоголь!». Тим часом, аналітики давно вже показали: магічна проза латиноамериканців найбезпосередніше пов'язана саме з феноменом творчості Гоголя. Дехто вказує і на «точку» їхньої взаємопов'язаності: самотність. Нобелівська промова лідера латиноамериканців Маркеса, мовляв, тому й називалася «Самотність Латинської Америки». А Гоголь же – найбільш самотня в літературі постать [2]. Так воно, та не зовсім так. У власному житті Гоголь справді бував інколи дуже самотнім, але «духовна самотність» характерна (на думку деяких дослідників) і для Шевченка [7, с. 5]. Проте творчість обох геніїв не замкнулася на них самих, на їх самоті, а сягнула всіх земних континентів. Не всі фахівці, щоправда, усвідомлюють, що Гоголь таки геній України і його місце в українській ієрархії має стояти тільки поруч з іншим українським генієм – Шевченком. Найважче сказати, коли в це повірять насамперед ті науковці в Росії, хто Гоголя привласнив собі раз і назавжди. Мабуть, не повірять ніколи. Особливо, коли «глухо» триматимуться за сказане М. Чернишевським: *«Мы не знаем, как могла бы Россия обойтись без Гоголя»*. Або почнуть зважувати на терезах (як зважували написане Шевченком) і встановлювати, скільки кілограм гоголівського тексту написано російською мовою. А українською ж, мовляв, лише кілька цитат із народних пісень, нової української літератури та одна записка до польського письменника Богдана Залеського...

Список використаних джерел

1. Гуковский Г. Реализм Гоголя. – Ленинград, 1959.
2. Казарин В. Одиночество Николая Гоголя // День. – 2013. – 12 октября.
3. Кент Р. Пишаюся його творами // Світова велич Шевченка. Збірник матеріалів про творчість Т. Г. Шевченка в трьох томах. – Т. 3. – К., 1964.
4. Маланюк Є. Книга спостережень. Проза. – Торонто, 1962. – 197 с.
5. Мандельштам И. О характере гоголевского стиля: Глава из истории русского литературного языка. – Гельсингфорс, 1902.
6. Новые стихотворения Пушкина и Шевченки. – Лейпциг, 1859.
7. Смілянська В. Сучасна рецепція феномену Тараса Шевченка (неоміфологічний аспект) // Слово і час. – 2015. – № 5.
8. Шевченко Т. Повне зібрання творів у 12 томах. – К., 2003. – Т. 5.
9. Шевченко Т. Повне зібрання творів у 12 томах. – К., 2003. – Т. 6.
10. <http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/794/>.
11. <http://www.dissertac.com/content/nv-gogol...>

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ШИББОЛЕТЫ РУССКОЙ РЕЧИ УКРАИНЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ

У статті описано результати вивчення специфічних лінгвокультурних лексем і фразеологізмів, що функціонують у російському мовленні України і відбитих на письмі в різних стилях і жанрах тексту. Це українізми, регіоналізми, діалектизми, з якими стикаються іноземні студенти, найчастіше – філологи-русисти. Аналіз підручників, виданих за останні 10 років, свідчить про те, що українські русисти враховують регіональні особливості російської мови України на різних етапах навчання російської мови як іноземної, на відміну від підручників і посібників, виданих у Росії та далекому зарубіжжі.

Ключові слова: лінгвокультурна специфіка, російська мова України, російська мова як іноземна, українізм, регіоналізм.

The article describes the results of the study of specific linguocultural lexemes and phraseological units, functioning in the Russian language of Ukraine and reflected in written speech in different styles and genres of text. These are Ukrainisms, regionalisms, dialectisms that foreign students come across, in most cases they are Russian philologists. The analysis of textbooks published in the last 10 years shows that Ukrainian specialists in Russian philology take into account the regional peculiarities of the Russian language of Ukraine not only at advanced, but also at the basic stage of learning Russian as a foreign language, in contrast to textbooks and manuals published in Russia and far-abroad countries.

Key words: linguocultural specificity, Russian language of Ukraine, Russian as a foreign language, Ukrainianism, regionalism.

В статье описаны результаты изучения специфических лингвокультурных лексем и фразеологизмов, функционирующих в русской речи Украины и отражённых на письме в разных стилях и жанрах текста. Это украинизмы, регионализмы, диалектизмы, с которыми сталкиваются иностранные студенты, чаще всего – филологи-русисты. Анализ учебников, изданных в последние 10 лет, свидетельствует о том, что украинские русисты учитывают региональные особенности русского языка Украины не только на продвинутом, но и на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, в отличие от учебников и пособий, изданных в России и дальнем зарубежье.

Ключевые слова: лингвокультурная специфика, русский язык Украины, русский язык как иностранный, украинизм, регионализм

Основными факторами, способствующими функционированию того или иного языка в роли языка международной коммуникации, являются факторы экономические, исторические, этнические, политические. Уже почти 30 лет страны бывшего СССР развиваются самостоятельно, имея, как правило, национально ориентированные законы, регулирующие функционирование языков. В коммуникативных пространствах постсоветских государств проводится разная политика регулирования социального и юридического статуса русского языка: от политики поощрения во всех сферах коммуникации до политики сдерживания и ограничения сфер употребления. Наблюдается разная степень соответствия юридического статуса русского языка его реальному социальному статусу. Это связано с рядом факторов: особенностями экономического и политического развития страны в постсоветский период, количеством русскоязычного населения, проживающего на территории страны и отдельных её регионов, историей и коммуникативными традициями стран и их регионов, спецификой взаимоотношений Российской Федерации с той или иной страной [16; 23]. Обычно реальная роль русского языка в коммуникативном пространстве постсоветских стран значительна, ибо он – один из шести международных языков, востребованный для ведения бизнеса, политического, культурного, научного, информационного взаимодействия разных государств с теми странами, в которых имеет распространение русский язык. По официальным данным, русскоязычный Интернет уверенно занимает сегодня второе место в мире после англоязычного по количеству и посещае-

мости сайтов [11]. Эти факторы являются ведущими в выборе русского языка в качестве основного языка обучения многими иностранными гражданами, приезжающими в Украину для получения высшего образования. В процессе обучения иностранцы сталкиваются с речевыми вариантами лексического состава русского языка, характерными для разных регионов Украины и связанными с их лингвокультурными традициями, с некоторыми явлениями в области фонетики и грамматики, обусловленными интерференцией близкородственных русского и украинского языков. Преподавание русского языка, таким образом, должно учитывать фактор наличия его региональных особенностей. Следует отметить, что вопрос о необходимости ознакомления иностранных студентов, изучающих русский язык в Украине, начал серьёзно рассматриваться в конце 1990-х годов [15]. Актуальность этой проблемы лежит в основе исследования, результаты которого описаны в данном разделе монографии.

Цель данного исследования – изучить специфические лингвокультурные единицы, функционирующие в русской речи Украины и отражённые на письме в художественной литературе, публицистике, интернет-коммуникации. Объектом исследования являются лексические и фразеологические единицы, которые квалифицируются как украинизмы, регионализмы, диалектизмы. С разными из них сталкиваются иностранные студенты, обучающиеся различным специальностям. Однако с наибольшим спектром таких шибболетов встречаются иностранные филологи-русисты, поскольку их обучение предусматривает изучение не только русского языка, но и литературы разных периодов и авторов, русской диалектологии, стилистики, истории языка, социолингвистики. Другие же студенты чаще всего сталкиваются с украинизмами в устной русской речи граждан Украины и в официально-деловой сфере.

Шибболет (у Пушкина в 10-ой главе «Евгения Онегина» *Шибболет* [8, с. 350]) – один из библеизмов в метафорическом употреблении, от ивр. שִׁבּוּלַיִם – «водный поток, течение»; как термин лингвострановедения введён в русистику Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым [4]. *Шибболетами* в современной европейской лингвистике называют единицы разных уровней, характеризующие речь жителей определённого региона или города. Следовательно, уместны такие терминологические сочетания, как *бытовой шибболет*, *административный шибболет*, *корпоративный шибболет*, *экспрессивный шибболет* и другие.

Студенты, избравшие в качестве основного языка обучения русский, оформляя миграционные документы, сталкиваются с украинским языком и запоминают официальную терминологию этой сферы по-украински. От инспекторов, говорящих по-русски, они, как правило, слышат вместо слова *справка* – *довідка* (укр. *довідка*); вместо слова *свидетельство* – *посвідка* (укр. *посвідка*); вместо слова *удостоверение* – *посвідчення* (укр. *посвідчення*); вместо слова *определение* – *ухвала*. Разумеется, это помогает адекватно понять ситуацию, но в то же время, вводит в ЯКМ иностранного студента в качестве основной единицы, обозначающей отдельные понятия официальной сферы, украинизмы. Считаем, что целесообразно на занятии давать параллельные русские и украинские названия документов и наиболее частые клише официально-делового стиля, с которыми обычно сталкиваются иностранные студенты.

Опыт работы с иностранцами, планирующими свою деятельность в Украине либо во взаимодействии с украинскими предприятиями, показывает, что они, в первую очередь, стремятся выучить русский язык, а уже затем познают на базе русского особенности украинского языка, необходимые им для понимания документов, деловой информации, наименования понятий, связанных с юридической, политической, экономической, административной, образовательной и другими системами страны. В современных условиях студенты часто для поиска информации пользуются Интернетом. Учитывая то, что по отдельным отраслям знаний количество сайтов, использующих русский язык, колеблется от 5 до 10 процентов, а сайтов, использующих украинский язык, от 0,1 до 0,2 процента [11], в первую очередь, выбирается русскоязычная информация. Если необходимо, используются онлайн-переводчики, которые сегодня при переводе с украинского языка на русский имеют высокую степень точности.

В целом, в профессиональной речи иностранных студентов-нефилологов украинизмов намного меньше, чем у филологов. Наиболее частыми являются пары **межъязыковых паронимов** типа *техничний* вместо *технический*; *тканина* вместо *ткань*; *специфичний* вместо *специфический* и под.; **межъязыковых омонимов** типа *гелікоптер* (ср.: англ. *helicopter*; укр. *гелікоптер*) вместо *вертолёт*; *кримінальний* (укр. *кримінальний*) вместо двух слов: *уголовный* и *криминальный*; *рисунок* вместо

чертёж (в русском языке имеется слово *рисунок*, но оно обозначает другое понятие: укр. *малюнок*), *верстат* вместо *станок* и под.

Иностранные студенты-филологи, историки, обществоведы, изучающие русский язык в Украине, в курсе русской лингвокультурологии должны рассматривать не только российские реалии (разных регионов России), но и реалии украинские, казахстанские, прибалтийские, белорусские и другие, для наименования которых активно используется русский язык. Лингвокультурологический анализ пяти учебников русского языка как иностранного для студентов гуманитарных специальностей, в том числе ориентированных на изучение страноведения, изданных в России и странах дальнего зарубежья [6; 9; 10; 20; 22], лишь в случае упоминания казаков и старообрядцев приводят несколько примеров региональных и диалектных особенностей их речи. В отличие от них, подобные учебники и учебные пособия Украины дают в текстах некоторые экзотизмы и регионализмы, отображающие в русском языке Украины особенности реалий украинской истории, культуры, географии, этнографии, политики, экономики, кулинарии [напр.: 5; 7; 19].

Наибольшее влияние испытывает на себе лексическая система русского языка неосновного ареала. «При массовом двуязычии лексическое влияние одного языка на другой может достигать огромных размеров» [2], так как лексика является наиболее проницаемым уровнем языковых систем [18].

К основному фонду лексических украинизмов, активно функционирующих в русском языке Украины, мы относим экспрессивно нейтральные слова, вошедшие в русский литературный язык и отображающие специфические понятия и реалии украинской истории, культуры, народного быта; сюда же мы включаем украинизмы, отображающие украинский ономастикон. Учащиеся сталкиваются с этой лексикой на занятиях, в средствах массовой информации, в быту. Эти группы лексических украинизмов мы считаем обязательными для изучения студентами гуманитарных специальностей. Например, слово *рада* формирует в рамках своей семантики целое культурологическое поле, которое предусматривает цепочку обычаев и традиций, не имеющих аналога в русской культуре [21, с. 163–171]. То же можно сказать о словах *малороссийский*, *гетман*, *панищина*, *гайдамаки*, *кошевой*, *куренной*, *бандеровец*, *петлюровец*, *руховец*, *громадовец*, *тимошенковец*, *регионал*, *УНА*, *АТО*, *ООС* и под. Подобные слова называют понятия, специфические для общественно-политической жизни Украины как в прошлом, так и в настоящем. Для обнаружения этих слов на занятиях используются тексты научно-исторического [12] и публицистического жанров.

Особенности украинской культуры в сфере искусства, литературы, архитектуры зафиксированы в русском литературном языке большой группой украинизмов. Например: *гопак*; *бандура*, *трембита*, *кобза*; *кобзарь*, *лирник*; *дума*, *колядка*, *коломыйка*, *хата* и под. Обычно такая лексика безэквивалентна. Опыт показывает, что наиболее продуктивен при изучении таких слов системный способ их систематизации. Можно использовать при этом и элементы сравнения. Говоря о группе русских народных музыкальных инструментов (*гусли*, *жалейка*, *балалайка*, *гармонь*), мы упоминаем об украинских народных музыкальных инструментах, которые встречаются студенты в Украине (*бандура*, *кобза*, *трембита*, *цимбалы*). Некоторые из указанных слов представлены, например, в текстах для изучающего чтения о Тарасе Шевченко учебника А. Б. Чистяковой и др. [19, с. 354–359].

Особый интерес у русистов представляет группа слов, называющих блюда украинской кухни и оригинальные украинские напитки: *вареники*, *борщ*, *сырники*, *затирка*, *пампушки*, *галушки*, *паляница*, *лемешка*, *кулеш*, *взвар* (компот из сухих фруктов), *дулевка* (сладкая настойка из груш, дуль), *калгановка* и др. Оправданным мы считаем изучение слов этой группы на занятиях речевой практики с использованием комплексного способа их семантизации в одном ряду с неукраинизмами, имеющими сему 'кулинария'. Например, первые блюда современной русской кухни: *похлёбка*, *рассольник*, *уха*, *свекольник*, *щи*, *борщ* (укр.), *суп* (франц.), *харчо* (грузинск.) и т. п. У студентов имеется мотивация знать, из чего эти продукты приготовлены, так как они с интересом посещают рестораны отечественной кухни.

Своеобразную группу украинизмов в современном русском литературном языке представляют этнонимы, многие из которых уже стали историзмами, поэтому могут быть полезными только студентам-историкам, этнографам, отчасти филологам и технологам, изучающим историю способов изготовления тех или иных артефактов. Толкование большинства представленных слов этой группы цитировано по работе [3].

1. Названия одежды, обуви, головных украшений и материалов, из которых они изготавливаются (*выворотки* – обувь, сшитая наизнанку; *вытяжка* – специально вытянутый в особой форме

целостный кусок кожи для сапога и голенища; *жупан* – род мужской верхней одежды; *заполочь* – цветные нитки для вышивания; *кирея* – род мужской верхней одежды; *кобеняк* – длинный суконный плащ с капюшоном; *очипок* – головной убор замужней женщины; *плахта* – женская незастроченная верхняя юбка; *свитка* – род мужской верхней одежды; *черес* – широкий кожаный пояс с отверстием для хранения денег; *намысто* – бусы).

2. Названия хозяйственных построек и утвари, отображающие специфику украинского быта (*жлукто* – кадка для бучения; *кабица* – кухонная летняя плита; *ковганка (колганка)* – деревянная ступка для толчения сала; *ковинька* – палка с загнутым концом; *копаница* – разновидность мотыги, заступа; *копанка* – яма, вырытая для скопления воды; *коряк* – ковш с ручкой для отлива воды; *макитра* – большой глиняный горшок для кулинарных изделий с широким отверстием; *ночвы* – корыто для стирки белья; *ополоник* – большая разливательная ложка; *полумисок* – глубокая тарелка; *причёллок* – боковая стена здания; *рядно* – простыня или покрывало из грубого домотканного полотна; *саж* – рубленый хлев для откорма свиней; *сулея* – большой бутыль). Многие из этих слов имеются в говорах южнорусского наречия [13], поэтому могут рассматриваться не только как украинизмы, но и южнорусские диалектизмы.

Думается, что знакомство иностранных студентов-филологов с этими и подобными шибболетами русского языка Украины, находящимися на периферии пассивного запаса слов русского языка, может быть оправданным лишь в курсе русской диалектологии, лексикологическом спецкурсе или в курсе русской литературы при изучении произведений, действие которых происходит в Украине или связано с Украиной (*Тарас Бульба, Ночь перед Рождеством* Н. В. Гоголя, *Олеся* А. И. Куприна, *Без языка* В. Г. Короленко, *На край света, Без роду-племени* И. А. Бунина и т. д.).

Украинизмы, отображающие украинский ономастикон ряда художественных произведений русской литературы, рассматриваются на занятиях по русской литературе и по русской лингвокультурологии. Например, сопоставление русского и украинского начала рассматривается как один из вопросов занятия по роману М. А. Булгакова *Белая гвардия* [14]. Художественная атмосфера романа ассоциативно возрождает мысль об историзме *Киева (София, Богдан, Владимирская горка* и др.). Город в романе разделён на Верхний и Нижний. М. А. Булгаков жил как бы на границе двух миров – русского (Верхнего) и украинского (Нижнего, *Подола*). На занятиях по исторической грамматике и истории русского литературного языка мы используем антропонимы ряда произведений русской литературы для иллюстрации разных путей развития древнерусского языка в России и Украине. Например: *Андрей* Болконский в *Воине и мире* и *Андрій* в *Тарасе Бульбе* (развитие древнерусского *ятя*); *Аксинья* в *Тихом Доне* и *Оксана* в *Ночи перед Рождеством*, *Хома* Брут в *Вице* (освоение имён греческого происхождения с отсутствовавшим в древнерусском языке [ф]); *Евстафий* и *Остан* в *Тарасе Бульбе, Золотом телёнке*.

В изучаемом с иностранными филологами-русистами курсе русской лингвокультурологии часто рассматривается русский ономастикон России в сравнении с ономастиком Украины. Например, многие русские и украинские онимы содержат компонент *Великий*. Сравните: *Великий Устюг, Великие Луки, Великий Новгород, Ростов Великий* в России и *Великая Балка, Великий Перевоз, Великие Пески, Великое Плоское* в Украине. Зная значение слова *великий* в современном русском языке, иностранные студенты недоумевают, почему обычные украинские сёла называются *великими*. А они всего лишь *большие*, а не *великие*. Русские онимы с компонентом *великий* древние по происхождению и в древнерусском языке семантизируются как онимы с компонентом *большой* (сравните с современными: *Большой Узень, Большое Алексеевское, Большая Бобрлица*).

Значительную группу украинизмов, функционирующих в русской речи Украины, а иногда и за её пределами, составляет лексика, находящаяся в отношениях синонимии с кодифицированными русскими соответствиями. Знакомство иностранных русистов с этой лексикой происходит в быту, при чтении художественной литературы, а иногда благодаря средствам массовой информации.

Эти украинизмы можно объединить в несколько групп:

1) экспрессивно нейтральные наименования предметов быта, хозяйственных объектов и процессов (*ветряк* – ветряная мельница; *возовица* – вывоз урожая с поля; *косовица* – сенокос; *дымарь* – дымовая труба; *дулевина* – хорошо закалённая сталь; *криница* – колодец; *рушник* – полотенце и т. п.);

2) названия продуктов питания, в том числе номенклатурные (*сыр* – творог; *кабак* – тыква; *буряк* – свёкла; *кавун* – арбуз; *бульба* – картофель; торт “*Троянда*”; масло “*Селянское*” и т. п.);

3) зоонимы (*хрущ* – майский жук; *курка* – курица; *зозуля* – кукушка; *шпак* – скворец; *вертунец* – летучая мышь; *качка* – утка; *комаха* – букашка, насекомое и т. п.);

4) фитонимы (*жито* – рожь; *кульбаба* – одуванчик; *печерица* – шампиньон; *калачики* – пуговицы [Malva silvestris]; *червинка* – подосиновик [Boletus rufus]; *злечик* – самоварчик [Nuphar luteum]; *ярица* – яровая пшеница и т. п.);

5) названия географических объектов (*ставок* – пруд; *стѣжка* – тропинка; *шлях* – дорога; *верховина* – горная вершина и т. п.);

6) названия астрономических объектов (*Чумацкий Шлях* – Млечный Путь; *Месяц* – Луна; *Большой Воз* – Большая Медведица; *Малый Воз* – Малая Медведица; *Стожары*, *Волосожар*, *Бабы* – Плеяды; *зори* – звёзды и т. д.);

7) экспрессивно окрашенные наименования людей по всевозможным признакам (*хлопец* – парень; *байда* – бездельник; *варивода* – капризный человек; *гирявый* – бритоголовый или низкоостриженный; *глядько* – тот, кто внимательно смотрит; *хвалько* – тот, кто любит хвалиться; *дзюба* – девушка с изрытым оспой лицом (рябая, щербатая); *забудько* – забывчивый человек; *зайда* – пришлый, захожий человек; *легкобит* – человек, живущий за счёт лёгких заработков; *неслух* – непослушный человек; *приймак* – муж, перешедший в семью жены; *коваль* – кузнец и т. д.);

8) экспрессивно окрашенная процессуальная лексика (*дыбать* – медленно и тяжело идти, переставляя ноги; *придыбать* – прийти уставшим; *надыбать* – найти; *домарить* – находиться дома; *защпоры* (в сочетании *защпоры заходят*) – острая боль от мороза в поверхности рук; *kozyриться* – задаваться; *мантачить* – точить косу; *шматовать* – разрывать на части, на куски).

Освоение таких украинизмов осуществляется по мере их встречаемости, как правило, способами синонимической замены, описания или семантизирующего контекста. Некоторые из них преподаватели уже слышат от учащихся подготовительных факультетов и отделений, поскольку многие иностранцы живут в общежитиях и дружат с гражданами Украины, использующими эти слова в своей речи.

Экспрессивно окрашенные фразеологизмы и афоризмы довольно часто звучат в русской речи Украины, причём использоваться может как русская, так и украинская артикуляционная база. На этот аспект украинско-русского речевого взаимодействия обращает внимание современный исследователь Н. Г. Арефьева [1]. Например, укр. *не лизь поперед батька в пекло* дословно значит: *не лезь (не попадай) раньше отца в ад*. В русской речи Украины эта поговорка обычно звучит так: *не лезь поперёд батька в пекло. На городі бузина, а в Києві дядько* в русской речи звучит: *в огороде бузина, а в Киеве дядька*. Русскому *насилно мил не будеш* соответствует украинское *силою не будеш милою*. Русские жители Украины часто используют в речи украинское соответствие с русским фонетическим оформлением *силою не будеш милою*.

Существенную помощь в семантизации всех групп украинизмов, а также украинских «вкрапленных» в текст художественных произведений оказывает изучение иностранными студентами-гуманитариями курсов украинского языка и литературы. Русский язык выступает при этом в роли языка-посредника.

Особое место в работе с филологами в рамках курсов русской лингвокультурологии и речевой практики уделяется изучению фоновой лексики. Например, понятия, называемые словами и словосочетаниями *паспорт*, *гимн*, *флаг*, *деньги*, *село*, *поле*, *казак*, *свадьба*, *водка*, *Полесье*, *Днепр*; *приватизация*, *налоговая система*, *уголовный кодекс* и подобными в России и Украине не совпадают. Так, Запорожская Сечь отличается от Войска Донского: у них разная история, различная организационная структура. Жизнь запорожских казаков несколько отличалась от жизни донских, терских, яицких, забайкальских казаков. Коннотация онима *Днепр* у жителей Украины и России разная. Экономика, финансы, сельское хозяйство России и Украины разные.

Таким образом, русский язык Украины имеет ряд специфических особенностей, связанных с влиянием украинского языка, русской региональной и диалектной речи на формирование и функционирование русской региональной речевой нормы. С этими особенностями нередко встречаются иностранные студенты, обучающиеся в Украине. Ситуация двуязычия учитывается программой их обучения в украинских вузах и используется в процессе преподавания русского языка как иностранного, украинского языка, а у студентов гуманитарных специальностей – страноведения или лингвокультурологии. Студенты-филологи сталкиваются с шибболетами русского языка Украины при изучении русской литературы, истории русского языка, русской диалектологии и социолингвист-

тики. Анализ изданных в последние 10 лет в Украине учебников русского языка для иностранных студентов свидетельствует о том, что украинские русисты учитывают региональные особенности русского языка Украины не только на продвинутом, но даже на начальном этапе обучения. Однако учебники и учебные пособия, изданные в России и дальнем зарубежье, как правило, не учитывают региональных особенностей русского языка, функционирующего в двуязычных регионах самой России и за её пределами.

Список використаних джерел

1. Арефьева Н. Г. Русско-украинский фразеологический словарь культурных символов (для иностранных студентов и стажёров). – Одесса : ОНУ имени И. И. Мечникова, 2018. – 120 с.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – Москва : Прогресс, 1972. – Вып. 6. – С. 25–80.
3. Ващенко В. С., Поповський А. М. Самобутні тенденції розвитку мови : навч. посібник. – Дніпропетровськ : Вид-во ДДУ, 1995. – 44 с.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : методическое руководство. 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Русский язык, 1983. – 272 с.
5. Витковская Э. В., Писарева Р. Д., Серeda P. H. Русский язык : учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов. – Харьков : Гимназия, 2010. – 320 с.
6. Кулькова Р. А. Я хочу тебя спросить. Беседы и дискуссии на русском языке. – Москва : Граница, 2005. – 304 с.
7. Поповская Л. В., Лисоченко О. В. Русский язык как иностранный : повседневное общение. – Киев : Мини-Тайп, 2018. – 445 с.
8. Пушкин А. С. Евгений Онегин : роман в стихах. Сочинения : в 3 т. – Москва : Худож. лит., 1986. – Т. 2. – С. 186–353.
9. Родимкина А., Ландсман Н. Россия день за днём : тексты и упражнения. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – Вып. 1. – 136 с.
10. Родимкина А., Ландсман Н. Россия день за днём : тексты и упражнения. Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. Вып. 2. 120 с.
11. Самые популярные языки Интернета. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://top-mira.com/internet/item/34-web-languages> (Дата посещения: 10.04.2019).
12. Синица С. В. Культурологический аспект научного стиля XIX века (на материале исторических произведений Н. И. Костомарова) // Лінгводидактика слов'янських мов як феномен культури. – Київ : ІСДОУ, 1993. – С. 128–134.
13. Словарь русских говоров Одесщины : в 2 т. / ред. Ю. А. Карпенко. – Одесса : Астропринт, 2000–2001.
14. Степанов Е. Н., Седристая В. Э. Украинская ономастика в романе М. А. Булгакова «Белая гвардия» // Літературна ономастика української та російської мов : взаємодія, взаємозв'язки. – Київ : НМК ВО, 1992. – С. 128–131.
15. Степанов Е. Н. Русское лингвострановедение в процессе подготовки иностранных филологов-русистов в Украине. Problemy nauczania języka rosyjskiego, literatury i kultury Rosji u progu XXI wieku : Materiały III Międzynarodowej Konferencji Naukowej “Testowanie, standardy, sertyfikacja : stan obecny i perspektywy”. – Kielce, 1999. – S. 173–182.
16. Степанов Е. Н. Юридический и социолингвистический статус русского языка на постсоветском пространстве // Русистика и современность : Старые вопросы, новые ответы / ред. И. Любоха-Круглик и др. – Katowice : Śląsk, 2017. – S. 285–302.
17. Степанов Є. М. Український компонент у лексико-фразеологічній системі російського мовлення Одеси // Записки з українського мовознавства : зб. наук. праць. – Одеса : ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2014. – Вип. 21. – С. 30–40.
18. Функционирование русского языка в близкородственном языковом окружении. – Киев : Наукова думка, 1981. – 343 с.
19. Чистякова А. Б., Джурко Е. М., Петренко І. П. Російська мова для іноземних студентів. 5-те вид., переробл. – Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2017. – 612 с.

20. Шатилов А. С. Гуманитарные науки : учеб. пособие по языку специальности. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2011. – 56 с.
21. Яворницький Д. І. Історія запорозьких козаків : у 3 т. – Київ : Наукова думка, 1990. – Т. 1. – 592 с.
22. Kollárová E., Trušinová L. B. Ruský jazyk pre 1.- 2. ročník stredných škôl : Встречи с Россией. – [Bratislava] : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. – 312 s.
23. Stepanov E. Der juristische und soziolinguistische Status des Russischen in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion // Handbuch des Russischen in Deutschland : Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb. – Berlin : Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur, 2017. – S. 173–197.

УДК 811.161.1-13'27'42: 821.161.1:316.66"19"

С. Є. Степанова
(м. Одеса, Україна)

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НАЧАЛА XX ВЕКА

У дослідженні розглянуто питання про залежність мовлення людини від різних аспектів його соціального статусу. Виявлено та проаналізовано мовні засоби вираження А. П. Чеховим, М. О. Булгаковим і В. М. Інбер станового, кар'єрного, майнового, професійного, культурного статусу персонажів. Виявлено два прийоми, що сприяють самостійності й точності статусних оцінок читача персонажів: прийом взаємного зниження статусу соціального контрасту персонажів і прийом поєднання невербальних і вербальних засобів вираження соціального статусу.

Ключові слова: соціальний статус, мовні засоби, мовна картина світу, соціальна оцінка персонажа, ідіостиль.

This study addresses the question of how a person's speech depends on various aspects of his social status. Language means of expression of class, career, property, professional, and cultural status of the characters of A. P. Chekhov, M. A. Bulgakov and V. M. Inber are identified and analyzed. Two techniques have been found that promote the reader's independent and accurate status assessment of the characters: the method of reciprocal lowering of the status of socially contrasting characters and the combination of non-verbal and verbal means of expressing social status.

Key words: social status, language means, linguistic world image, social character assessment, individual style.

В данном исследовании рассмотрен вопрос о зависимости речи человека от разных аспектов его социального статуса. Выявлены и проанализированы языковые средства выражения А. П. Чеховым, М. А. Булгаковым и В. М. Инбер сословного, карьерного, имущественного, профессионального, культурного статуса персонажей. Обнаружены два приёма, способствующих самостоятельной и точной статусной оценке читателем персонажей: приём взаимного понижения статуса социально контрастирующих персонажей и приём сочетания невербальных и вербальных средств выражения социального статуса.

Ключевые слова: социальный статус, языковые средства, языковая картина мира, социальная оценка персонажа, идиостиль.

Наиболее популярным в современных лингвистических исследованиях является антропоцентрический подход к изучению различного материала. Система научных подходов в истории науки представляет собой расширяющуюся систему, которая на данном этапе состоит из трёх равнозначных парадигм: *сравнительно-исторической, системно-структурной и антропоцентрической* [22, с. 14]. Сегодня изучение языковых средств, с помощью которых художники слова более ста лет назад выражали социальный статус литературных персонажей, невозможно без учёта языковых, социально-исторических, цивилизационных особенностей той эпохи. Необходимо также использовать дости-

жения системно-структурной научно-исследовательской парадигмы для оптимальной систематизации выявляемых языковых средств. Языковое мастерство талантливых писателей начала XX века проявляется сегодня многими гранями, которые были скрыты за ограниченными возможностями методологии лингвистических исследований прошлого века. Новизна нашего исследования заключается в комплексном подходе к выявлению и систематизации средств языка, указывающих на социальный статус художественных персонажей.

В широкий научный обиход понятие социального статуса, первоначально означавшее правовое положение юридического лица, было введено немецким социологом Максом Вебером [29, с. 305; с. 927–937]. Изучая принципы общественного устройства, социологи не могли не учесть множества промежуточных образований между классами, большими группами людей, объединяемыми по их отношению к собственности, производству, гендеру, возрасту и т. д. Задача состояла в поиске объективных критериев выделения общественных групп.

М. Вебер определял социальный статус как общественное признание в виде позитивных или негативных привилегий, основанное на стиле жизни. Стил жизни включает типичные способы времяпрепровождения, общения, выбора и устройства места жительства, выбора одежды и др. Веберовские параметры социальной стратификации различны по степени абстракции: класс в концептуальной триаде М. Вебера является наиболее абстрактным, а статус – наиболее конкретным звеном. Статус наиболее нагружен в культурологическом отношении и поэтому получает разнообразные способы выражения в языке.

Вопрос о социальном статусе языка и речи возникает в функциональной лингвистике, лингвопрагматике, семиотике, речевом этикете, исторической грамматике, диалектологии, лексикологии, юрислингвистике, переводоведении, стилистике, межкультурной коммуникации, других аспектах изучения языка. В этой области знаний известны авторитетные исследования Е. А. Белашовой [1], М. Виденова [3], В. М. Жирмунского [6], В. И. Карасика [8], Ю. Н. Караулова [9], Л. П. Крысина [10], Е. Н. Степанова [23], Ю. С. Степанова [25] и других. Имеются монографические исследования творческой манеры письма разных писателей начала XX века. Мы проводили исследование на материале некоторых произведений А. П. Чехова, М. А. Булгакова и В. М. Инбер. Обычно в имеющихся работах уделяется внимание тем единицам, которые отличают художественную манеру писателя, формируют его идиостиль. Монографические исследования в этом направлении осуществлялись, в основном, в рамках изучения идиостиля А. П. Чехова. Это работы Т. А. Кудиновой, Т. В. Кыштымовой, Е. И. Лелис, М. К. Милых, В. П. Ходуса и многих других учёных [напр.: 11; 12; 13; 14; 27]. Менее активно лингвистами изучаются вопросы языкового мастерства М. А. Булгакова. Диссертационные исследования здесь появляются редко. Среди них работы Л. Ю. Дикаревой, Ю. Б. Жидковой, Н. Г. Михальчук, И. Г. Сагирян, О. Ю. Устьянцевой [4; 5; 15; 16; 26]. Нам не удалось найти ни одной диссертации или монографии, целью которой было бы описание результатов изучения языка и стиля произведений В. М. Инбер. В нескольких наших публикациях мы затрагивали тему изображения языковыми средствами аспектов социального статуса персонажей, их социальных картин и эхо-картин мира [18–21].

В данном исследовании мы рассматриваем вопрос о зависимости речи человека от разных аспектов его социального статуса. Цель – выявить и проанализировать языковые средства выражения А. П. Чеховым, М. А. Булгаковым и В. М. Инбер сословного, карьерного, имущественного, профессионального, культурного статуса персонажей. Материалом исследования послужили рассказы А. П. Чехова «Толстый и тонкий» (1883); М. А. Булгакова «Полотенце с петухом» (1925) и В. М. Инбер «Соловей и Роза» (1928). Объектом изучения стали средства языка, способные выразить в художественной форме социальный статус персонажа, предмет же нашего исследования – мастерство писателей в изображении сословного, имущественного, профессионального и культурного статуса человека средствами языка. В работе описательный метод сочетается с историко-описательным, а также с методами многофакторного, семантического и социолингвистического анализа. Это указывает на совмещение в методике антропоцентрического, системно-структурного и сравнительно-исторического подходов.

С позиций системно-структурной парадигмы в XX веке было изучено и описано ядро языка, его центр. Теперь внимание переключается на его периферию, на стыки областей научных знаний, на зоны соприкосновения лингвистики с психологией, культурологией, этнографией и другими смежными с лингвистикой дисциплинами. На смену изучению системы и структуры языка на рубеже XX

и XXI вв. пришло изучение знаний о языковом пространстве, языковой способности индивида и коллектива, а также о языковой компетенции носителя языка. В лингвистику пришло понимание необходимости учёта «человеческого фактора» как устной, так и письменной коммуникации. По словам Е. Н. Степанова, рассматриваются когнитивные, психолингвистические, этнолингвистические, лингвокультурологические проблемы языковой практики человека; изучается его языковая картина мира, специфика речевого портрета, процессы порождения новых смыслов и форм в индивидуальном сознании, их закрепления либо угасания в коллективном коммуникативном пространстве; выделяются языковые типы, лингвокультурные сценарии [24, с. 32]. Разумеется, современные научные процессы касаются текстов не только нынешней эпохи, но и эпох прошлых.

I. В творчестве А. П. Чехова описана речь различных по статусу людей, от простых рабочих до высокопоставленных чиновников. Это может объясняться тем, что сам писатель в своей жизни успел пожить в разных социальных условиях, среди совершенно разных людей. Он испытал множество занятий, а получив профессию врача и долго выполняя обязанности земского гласного, сталкивался с совершенно разными по статусу людьми, имевшими разные взгляды на многие жизненные ценности, на историю, политику, быт, отношения в обществе и др. В каждом из анализируемых рассказов писатель отдаёт предпочтение нескольким наиболее важным, с его точки зрения, аспектам социального статуса. Автор использует языковые средства, способные выразить эти аспекты настолько реалистично, чтобы читатель сам безошибочно смог определить сословный, карьерный, профессиональный, имущественный либо иной статус персонажа в обществе, а писательская оценка поведения этого персонажа лишь совпала бы с читательской.

Так, в рассказе «Толстый и тонкий» выразительные средства социального статуса персонажей указывают на доминирование карьерного и имущественного аспектов их социального статуса. Эти средства служат **контрастному восприятию** двух групп персонажей: с одной стороны – Михаил (толстый), а с другой – Порфирий (тонкий), его жена Луиза и сын Нафанаил. Чтобы подчеркнуть социальное неравенство этих групп людей, автор создаёт фигуры антитезы для описания их манеры поведения, речи, внешности, одежды, бытовых деталей. Этим же целям служат антропонимы рассказа. Имеются также языковые средства, выражающие гендерный и возрастной статусы, однако они не играют здесь ведущей роли, так как не участвуют в создании контрастного восприятия противопоставленных А. П. Чеховым персонажей.

Антонимическая пара *толстый* и *тонкий* – стержневое средство, организующее противопоставление социального статуса встретившихся на вокзале Михаила и Порфирия, которые в годы учёбы в гимназии дружили и не испытывали социального неравенства. Прямые значения этих слов указывают лишь на противоположные физические признаки. На выражение социального контраста эти слова начинают работать не сразу. Сначала старые приятели рады встрече, говорят восторженно, весело, как старые добрые друзья:

– *Порфирий!* – воскликнул *толстый*, увидев *тонкого*. – *Ты ли это? Голубчик мой! Сколько зим, сколько лет!*

– *Батюшки!* – изумился *тонкий*. – *Миша! Друг детства! Откуда ты взялся?*

– *Милый мой!* – начал *тонкий* после *лобызания*. – *Вот не ожидал! Вот сюрприз! Ну, да погляди же на меня хорошенько! Такой же красавец, как и был!* [28, с. 26].

Общение носит приятельский характер: речь богата восклицаниями; о чинах пока никто не думает – важен сам факт встречи. Обращаются друг к другу на *ты*, используя фамильярные слова и сочетания положительной оценки типа *голубчик*, *милый мой*, *друг детства*, *красавец*. Тонкий называет Михаила гипокористической формой его имени – *Миша*. В невербалике – искреннее *изумление* и *лобызания*. Такой стиль коммуникации продолжается до момента, когда Порфирий узнаёт, что Михаил продвинулся намного выше по карьерной лестнице, чем он, а значит, и материально обеспечен намного лучше.

Мы убеждаемся, что речевое статусное расслоение членов спонтанно возникшего языкового коллектива является социально приобретаемым феноменом, который подвержен эволюции. В конце XIX века в российском обществе было распространено мнение о том, что полнота человека, то есть *толстый* человек – это показатель здоровья, доброты, успешности (имеется достаточно средств на питание, одежду, качественное жильё). В то же время, худой, *тонкий* человек традиционно воспринимался как болезненный, бедный, ограничивающий себя и свою семью в питании, с социально сниженным статусом: чрезмерный физический труд, не дававший возможности полнеть, был уде-

лом людей низкого сословия. Мнение о том, что худые люди злые, связано с фольклорными традициями россиян: Баба Яга и Кощей Бессмертный – очень худые персонажи русских сказок. Имеются поговорки, в которых отражается положительное отношение русских к полноте и сожаление о том, что человек худой, то есть неблагополучный. Например: *Пока толстый сохнет, худой издохнет. Под толстым сукном не хуже согреешься, как под бархатом. С горя, с печали, равна шея с плечами.*

Порфирий, как мы узнаём, имеет чин коллежского асессора; значит, он – государственный служащий 8-го класса из 14. Это ниже среднего: высшим был первый класс. Восьмой класс соответствовал чину майора, предусматривал обращение *Ваше Высокоблагородие*, однако служащие этого класса имели только личный дворянский титул, который не передавался по наследству [17, с. 600]. Тонкий хвастает наличием ордена Станислава – самой младшей в иерархии государственных наград, главным образом, для отличия чиновников. Коллежский асессор жалуется на низкое жалование, хотя направлен в этот город на работу *столоначальником*, то есть руководителем стола (отдела) в государственном учреждении [17, с. 1270]. В связи с нехваткой денег тонкий *делает* и *продаёт* деревянные портсигары, а его *жена даёт уроки* музыки. Основная оценка успешности Порфирия звучит так: *пробавляемся кое-как*. В конце реплики тонкий искренне хочет поддержать успех друга детства, думая, что тот дослужился до *статского советника*. Такой чин соответствовал 5 рангу Табели, предполагал обращение *Ваше высочайшее*, занимал промежуточное положение между званиями полковника и генерал-майора, будучи низшим классом чиновников первой группы номенклатуры, давал право на высокий должностной оклад и должности вице-губернатора или председателя казённой палаты, однако не давал права на потомственное дворянство [17, с. 1263]. Предлагая ситуативную антонимичную пару *коллежский асессор – статский советник*, тонкий предполагает, что статусные отношения между старыми друзьями разные, но не намного. Однако, отвечая, толстый неожиданно ошарашил тонкого своей успешной карьерой, о которой Порфирий даже не мечтал:

– Ну а ты как? Небось уже **статский**?

– Нет, милый мой, поднимай повыше, – сказал толстый. – Я уже до **тайного** дослужился [28, с. 27].

Толстый уже получил чин *тайного советника*, то есть третий класс Табели о рангах. Это соответствовало званию генерал-лейтенанта и вице-адмирала, требовало обращения *Ваше Превосходительство*, обеспечивало высокой должностью, жалованьем и правом на потомственное дворянство [17, с. 1295].

Вслед за **невербальной реакцией**, которая имеет два этапа: этап **приспособления** (*Тонкий вдруг побледнел, окаменел, но скоро лицо его искривилось во все стороны широчайшей улыбкой; ...от лица и глаз ... посыпались искры. Сам он съёжился, сгорбился, сузился... Длинный подбородок жены стал ещё длиннее; Нафанаил вытянулся во фрунт и застегнул все пуговицы своего мундира... [28, с. 27]) и этап **участия** (*...На лице у тонкого было написано столько благоговения, сладости и почтительной кислоты, что тайного советника стошнило. Он отвернулся от тонкого и дал ему на прощанье руку. Тонкий пожал три пальца, поклонился всем туловищем и захихикал, как китаец... [28, с. 28]), следуют **вербальные статусные изменения**. Писатель использует такие языковые средства: формулы подчёркнутой вежливости, принятой между подчинённым и начальником, – **обращение** Порфирия к Михаилу **по чину** (*Ваше Превосходительство*) и на **Вы** и требуемые при этом **формы согласования и координации** по множественному числу при реальной единичности субъекта (*вышли в такие вельможи-с; Помилуйте... Что вы-с*); к некоторым словам присоединяется **постпозитивная частица –с**; **изменяется общая тональность диалога**, на что указывает появление **статусного слова вельможа**, **вежливо-оценочных клише** (*очень приятно-с; помилуйте; живительная влага; милостивое внимание*), **уничижительного междометия** (*хи-хи-с!*), **клише, лишаящих речь** лица с более низким социальным статусом **категоричности** (*некоторым образом; вроде как бы; можно сказать*). Реплики становятся бессвязным набором штампов. Например: [тонкий:] – *Я, ваше превосходительство... Очень приятно-с! Друг, можно сказать, детства и вдруг вышли в такие вельможи-с! Хи-хи-с* [28, с. 27]. Здесь мы наблюдаем квинтэссенцию названных средств. Интересно, что **вводная конструкция можно сказать** предупредительно используется **со статусным словосочетанием друг детства**, чтобы, на всякий случай, обезопасить себя указанием на субъективный характер такой трактовки истории взаимоотношений тонкого с толстым. Лицо с более высоким социальным статусом хочет исправить ситуацию, морщится, пытается возразить (*Ну, полно!.. Для чего этот тон? Мы с тобой друзья детства – и к чему тут это чиновно-***

читание!). Таким образом, толстый продолжает общение на *ты*, но ему ничего не остаётся, как распрощаться со всем семейством. Этим А. П. Чехов высказывает мысль о том, что чиновничество и внешние статусные атрибуты могут быть сильнее дружеских отношений. У людей с более низким социальным статусом причиной такого поведения становится бедность, нереализованность в карьере и зависть к чужим успехам.

Символичны имена центральных персонажей рассказа. Так, имя толстого, *Михаил*, в переводе с древнееврейского обозначает «богоподобный», а имя тонкого, *Порфирий*, хотя и переводится с греческого «багряный», что могло обозначать здоровье, богатство или горячий (огненный) характер, однако в святцах под этим именем значится мученик Порфирий, имевший трудную судьбу не признанного отцом внебрачного сына римского императора Флавия. Этим А. П. Чехов как бы программирует лучший карьерный статус Михаила и «поклонение» ему чиновничества.

Уже в самом начале рассказа автор представляет статусное противопоставление одоративных признаков, которые можно считать **бытовыми деталями**. Так, от толстого пахло *хересом* (от венгерского *Heres*) и *флёр-д'оранжем* (от французского *fleur d'orange* – «цветок апельсина») – напитками, которые считались в конце XIX – начале XX века элитными, по цене доступными человеку с очень высокими доходами, а в ЯКМ русского – символами роскоши. От тонкого же пахло *ветчиной* и *кофейной гущей* – блюдами человека среднего класса. Причём использована исконно русская номенклатура: *ветчина* и *гуща*. Употребление слова *кофе* вместо *кофейная гуща* снижало бы эффект обычности, неисклительности Порфирия.

II. Предсказуемыми в художественной картине мира М. А. Булгакова, наряду с чертами, формировавшимися в результате его занятия литературой и театром в 1920-е–1930 годы, являются также особенности, сформировавшиеся, как и у А. П. Чехова, под влиянием профессионального занятия медициной, а также в результате хорошей подготовки в области основ христианского вероучения и мистического в религии. На формировании художественной картины мира М. А. Булгакова сказывается также опыт пребывания в армиях, противостоявших друг другу в гражданской войне, несогласие с полным разрушением старых социальных устоев, критическое отношение к новым устоям. Индивидуальные и социальные особенности художественной и языковой картины мира М. А. Булгакова дали ему возможность изобразить процесс формирования профессиональной картины мира молодого врача, главного героя рассказа «Полотенце с петухом», первого из цикла «Записки юного врача».

В «Рассказах юного врача» М. А. Булгаков мастерски показывает процесс социального самопроектирования молодым врачом своей личности, благодаря которому формируется и совершенствуется его социальный статус, социально ориентированное поведение, языковая картина мира.

Так, в рассказе «Полотенце с петухом» молодой врач, начинающий свою профессиональную деятельность, приехал жить и работать в сельскую больницу. Большинство людей, с которыми профессионально был связан центральный персонаж, старше его. Так, автор указывает:

Мой юный вид отравлял мне существование на первых шагах. Каждому приходилось представляться:

– *Доктор такой-то.*

И каждый обязательно поднимал брови и спрашивал:

– *Неужели? А я-то думал, что вы ещё студент.*

Чтобы казаться старше, доктор выработал негласный кодекс поведения в профессиональной среде и, в целом, в обществе. М. А. Булгаков пишет:

Не имея возможности защищаться от всегдашних снисходительных и ласковых улыбок при помощи очков, я старался выработать особую, внушающую уважение, повадку. Говорить пытался размеренно и веско, порывистые движения по возможности сдерживать, не бегать, как бегают люди в двадцать три года, окончившие университет, а ходить. Выходило всё это, как теперь, по прошествии многих лет, понимаю, очень плохо.

На новом месте работы молодого доктора сразу окружили люди, имевшие свои профессиональные знания и принципы, но готовые выполнять, по причине субординации, его приказы. Он и здесь заметил снисходительные улыбки, снова услышал слова, которые ущемляли его профессиональное самолюбие, противоречили его профессиональной Я-концепции и мешали профессиональному самопроектированию личности:

Больничный сторож Егорыч *почтительно и торопливо снял картуз, подбежал на два шага ко мне, почему-то улыбнулся стыдливо и хриплым голосом приветствовал меня: – Здравствуйте, товарищ доктор.*

Одна из акушерок, *Анна Николаевна, женщина в короне поседевших волос, к чему-то сказала: – Вы, доктор, так молодежавы, так молодежавы... Прямо удивительно. Вы на студента похожи. «Фу ты, чёрт, – подумал я, – как сговорились, честное слово!»*

Кроме того, молодой доктор осознавал, что неопытен, что его толкнули на авантюру, отправив работать единственным, а не вторым врачом туда, где надо всё уметь делать самому. Каждый инструмент, ни названия, ни предназначения которого доктор не знал; каждое лекарство, о котором он в университете ничего не слышал, пугало его. Профессиональная картина мира центрального персонажа была бедна. И он осознавал это. Например: *Я успел обойти больницу и с совершеннейшей ясностью убедился в том, что **инструментарий** в ней **богачейший**. При этом с тою же ясностью я вынужден был признать (про себя, конечно), что очень многих блестящих девственно инструментов **назначение** мне **вовсе неизвестно**. Я их не только **не держал в руках**, но даже, откровенно признаюсь, и **не видел**. Значит, он и не знал их названий. Вполне вероятно, что он мог их слышать, но идентифицировать эти инструменты с их названиями не мог. А при упоминании Демьяном Лукичем того факта, что прежний доктор с утра до вечера оперировал, «...я **облился прохладным потом и тоскливо поглядел на зеркальные сияющие шкафики**».*

Доктор постепенно *приходил в ужас* из-за того, что у него нет опыта, и чуть не впал в истерику от мысли, что не справится с операцией по удалению *ущемлённой грыжи*. Именно поэтому слово *грыжа* встречается в рассказе 11 раз, а *ампутация* – всего 4 раза, хотя именно эту операцию впервые в жизни пришлось делать доктору и именно эта операция описана в рассказе. Например:

*«Я ни в чём не виноват, – думал я **упорно и мучительно**, – у меня есть дом, я **имею пятнадцать пятёрочек**. Я же предупреждал ещё в том большом городе, что хочу идти вторым врачом. Нет. Они улыбались и говорили: «**освоитесь**». Вот тебе и освоитесь. А если **грыжу** привезут? Объясните, как я с ней освоюсь? И в особенности, каково будет себя чувствовать **больной с грыжей** у меня под руками? **Освоится он на том свете** (тут у меня **холод по позвоночнику**)...*

*А **гнойный аппендицит**? Га! А **дифтерийный круп** у деревенских ребят? Когда **трахеотомия** показана? Да и без **трахеотомии** будет мне не очень хорошо... А... а... **роды! Роды-то забыл! Неправильные положения**. Что ж я буду делать? А? Какой я **легкомысленный человек**! Нужно было **отказаться от этого участка**».*

Однако вся эта ситуация способствовала началу завершающего этапа формирования профессиональной картины мира, профессиональному взрослению центрального персонажа, а вместе с этим и профессиональной ЯКМ, статусному самоутверждению. Молодой доктор постепенно стал успокаиваться, брать себя в руки: *«Что за **неврастения**? **Взялся за гуж, не говори, что не дюж**». «**Назвался груздём, полезай в кузов**». В окружении прекрасных и полезных книг по медицине и фармакологии он начал восстанавливать то, что изучал, и открывать для себя много нового. Первая в жизни операция на почти обескровевшей девушке, которой пришлось ампутировать смятую левую ногу и гипсовать переломанную правую, всё расставила по местам: *Всё светлело в мозгу, и вдруг без всяких учебников, без советов, без помощи я **сообразил – уверенность, что сообразил, была железной***... Операция завершилась успешно. Указывая на то, что один такой эпизод может заставить человека повзрослеть, Булгаков пишет: *Нет, я не похож на **Дмитрия Самозванца**, и я, видите ли, **постарел как-то**... **Складка над переносицей**... По-другому стал относиться к молодому доктору и персонал больницы: – Вы, доктор, вероятно, много делали **ампутаций**? – вдруг спросила **Анна Николаевна**. – Очень, очень хорошо... **Не хуже Леопольда**... Я **исподлобья взглянул на лица**. И у **всех**... заметил **в глазах уважение и удивление**. Профессиональная Я-концепция впервые обрела желаемое направление развития.**

Таким образом, в рассказе «Полотенце с петухом» М. А. Булгаков с помощью описания событий, связанных с приездом молодого врача на работу в сельскую больницу и его первого профессионального опыта оперирования, показывает ситуативную обусловленность диалектики двух путей формирования, становления, совершенствования профессиональной картины мира молодого врача. Первый путь – самообучение с помощью учебной и справочной литературы. Второй путь – практика врачебной деятельности, в ходе которой закрепляются полученные теоретические знания и приобретает практический навык, отчасти требующий дальнейшего теоретического осознания. В

речевом поведении персонажей отражаются вербально-семантический, тезаурусный и мотивационно-прагматический уровни языковой личности автора.

III. В. М. Инбер в 1910-е годы уехала с мужем, работавшим журналистом, в Швейцарию, а затем – в Париж, где профессионально увлеклась женской модой, вела в этом направлении просветительскую работу через российские газеты, журналы, выступая с лекциями о современной моде и её истории перед соотечественницами. Её изображение швейно-портняжного дискурса в рассказе «Соловей и Роза» основано, таким образом, на профессиональных знаниях. В 1920-е годы В. М. Инбер в писательской деятельности следовала принципам конструктивизма, обозначая смысловую доминанту произведения, максимально «эксплуатируя» её путём повышения смысловой нагрузки на ключевые (локальные) единицы, подчиняя образы и характеризующие их художественные средства главной теме.

В рассказе В. М. Инбер «Соловей и Роза» центральный персонаж, портной Эммануил Соловей, – уже сформировавшийся мастер своего дела, социальный статус которого на протяжении описанного сюжета неизменен. профессиональный сегмент ЯКМ этого персонажа функционирует как необходимый естественный атрибут его жизни. Проникновение речевых единиц профессиональной сферы коммуникации в иные сферы коммуникации Эммануила Соловья указывает на конкретную швейно-портняжную сферу его деятельности, давая возможность установить закономерности и тенденции влияния профессиональной деятельности человека на формирование его ЯКМ и эхо-картин мира близких ему людей, определить особенности его характера и мировосприятия, принципы и взгляды, сформировавшиеся под их влиянием.

В речи участников швейно-портняжной коммуникации рассказа «Соловей и Роза» имеются слова разных ЛСГ лексико-семантического поля швейно-портняжного дела, которые мы распределили между десятью ЛСГ и определили частотность использования разными участниками швейно-портняжной коммуникации [18]. Перечислим эти слова с указанием на то, кто из участников коммуникации их употребляет.

1. ЛСГ ‘**наименования одежды**’: *брюки* (автор – 1 раз; портной – 1; жена портного – 1); *пиджак* (автор – 6); *жилет* (жена портного – 1); *френч* (автор – 1; портной – 1; жена портного – 2; заказчица – 1); *шубка* (автор – 3); *костюм* (автор – 3; заказчица – 1); *галифе* (автор – 2; портной – 1; заказчица – 1; милиционер – 1).

2. ЛСГ ‘**наименования частей одежды и заготовок**’: *пройма* (автор – 1); *воротник* (автор – 1); *рукав* (автор – 1; жена портного – 1); *пуговица* (автор – 1); *вытачка* (пиджак – 1; портной – 2); *карман* (автор – 1); *лацкан* (автор – 1); *подкладка* (портной – 1); *шов* (жена портного – 1); *боковой шов* (портной – 1).

3. ЛСГ ‘**наименования материалов для изготовления одежды**’: *материя* (автор – 1); *диагональ* (автор – 1); *шевиот* (автор – 4; заказчица – 1); *мех* (автор – 1); *нитки* (портной – 1).

4. ЛСГ ‘**наименования формы одежды и её частей**’: *линия* (автор – 1); *трапеция* (автор – 1).

5. ЛСГ ‘**наименования качественных характеристик одежды, её частей и материалов**’: А) по назначению: *штатский* (автор – 1); *военный* (автор – 1); Б) по размеру: *велик* (автор – 1); В) по степени готовности: *готов* (автор – 2; портной – 1; жена портного – 1); *не готов* (портной – 1); *недошитый* (автор – 1); Г) по материалу: *шерстяной* (автор – 1); *меховой* (автор – 1); *фетровый* (автор – 1); Д) по цвету: *серый* (жена портного – 1); *белый* (портной – 1); *синий* (автор – 4); Е) по качеству: *прекрасный* (автор – 1); *отвратительный* (портной – 1); *неважного качества* (автор – 1); *перегибчатый* (портной – 1); *косный* (автор – 1); Ж) по фасону: *двубортный* (портной – 1); *боковой* (портной – 1); З) по форме: *плавный* (автор – 1).

6. ЛСГ ‘**наименования состояний одежды и её частей**’: *топорщиться* (автор – 1); *висеть* (автор – 1); *быть не на месте* (пиджак – 1; портной – 1).

7. ЛСГ ‘**наименования портняжного инструментария**’: *булавка* (автор – 4); *сантиметр* (автор – 2); *напёрсток* (портной – 1); *ножницы* (автор – 1); *зеркало* (автор – 1); *мел* (автор – 2); *болван* [= манекен] (автор – 1); *паровой утюг* (автор – 1).

8. ЛСГ ‘**наименования участников швейно-портняжной коммуникации**’: *портной* (автор – 10); *заказчик* (автор – 2).

9. ЛСГ ‘**наименования профессиональных процессов в швейно-портняжном деле**’: *исполнять заказ* (автор – 1); *починка / принимать в починку* (автор – 1); *выкроить* (автор – 1); *приступиться к чему-либо* (жена портного – 1); *гладить* (жена портного – 1); *снять мерку* (автор – 1); *при-*

мерка (автор – 1; пиджак – 1); *примерять* (автор – 1); *примеряться* (автор – 1); *шить* (портной – 1); *шиться* (автор – 1); *освежить* [= починить, отремонтировать] (портной – 1); *обмахнуть* (автор – 1); *сбрасывать* (автор – 1); *записывать объёмы* (автор – 1); *выразить* (портной – 1); *исчерчивать мелом* (автор – 1); *растегнуть* (автор – 1); *распахнуть* (автор – 1).

10. ЛСГ ‘**наименования и размеры одеваемых частей тела человека**’: *талиа* (портной – 2); *объём талии* (портной – 1); *грудь* (портной – 1); *объём груди* (портной – 2); *шея* (автор – 3; портной – 1); *руки* (автор – 1); *плечи* (автор – 1); *колени* (автор – 1).

Анализ текста свидетельствует о том, что **чаще всего** из слов ЛСП швейно-портняжного дела в рассказе используется слово *портной*. Однако оно употребляется только в авторском повествовании, описании и комментариях. Ни одного раза слово *портной* не употреблено в прямой речи персонажей рассказа. Наибольшая частота слова *портной* объясняется тем, что центральный персонаж рассказа – портной. Вокруг его образа и его отношения к своему ремеслу построено всё повествование. Портной Эммануил Соловей является центральным субъектом авторского повествования.

На **втором** месте по частоте использования – слово *пиджак*. Оно встретилось 6 раз. Как и наиболее частотное слово, *пиджак* употребляется только автором, называя реальную вещь и, в то же время, вымышленного персонажа, с которым перед сном беседует его создатель, портной Соловей. Частота использования этого слова может свидетельствовать о том, что *пиджак* – обобщённый образ вымышленного собеседника центрального субъекта повествования и, одновременно, его собственный антипод. Пиджак спорит со своим создателем, заставляет его сомневаться и критически относиться к себе и своему портняжному творчеству. Пиджак – антисубъект рассказа.

По 5 раз использованы слова *шевиот*, *галифе* и *френч*, причём они употребляются как в авторской речи, так и в речи некоторых персонажей и представляют собой составные части *костюма* (слово встретилось 4 раза), который заказала портному киноактриса. Частота использования этих слов говорит о том, что костюм из синего шевиота, состоящий из френча и галифе, является центральным объектом авторского повествования. Слова, называющие этот объект и его составные части, употребляются в рассказе всего 19 раз: автором – 10; портным – 2; его женой – 2; заказчицей – 4; милиционером – 1 раз. В рассказе есть другие объекты повествования: *брюки от Лейбовича* и *серый жилет*, – но о них упоминается, соответственно, 2 и 1 раз в диалогах портного и его жены. Следовательно, они – второстепенные объекты повествования. С помощью центрального и второстепенных объектов повествования автор представляет ЯКМ центрального персонажа рассказа.

Исследуя проблему зависимости речи человека от его социального статуса, мы на материале рассказов А. П. Чехова «Толстый и тонкий», М. А. Булгакова «Полотенце с петухом» и В. М. Инбер «Соловей и Роза» выявили и проанализировали ряд языковых средств и приёмов выражения писателями сословного, профессионального, карьерного, имущественного, культурного статуса персонажей. Профессиональный статус был рассмотрен как в синхронном его состоянии, так и в процессе становления и развития в связи с эволюцией языковой картины и эхо-картины мира. Было замечено, что языковые средства, которые используются для выражения определённого социального статуса персонажа, как правило, направлены на создание статусного контраста. Этот контраст основан как на прямой лексической антонимии, так и на ситуативной антонимии, обусловленной экстралингвистическими особенностями функционирования тех или иных языковых единиц, в том числе прецедентных. Языковыми средствами выражения социального статуса персонажей выступают антонимические пары нарицательных слов и специальных тематических групп, имена и фамилии персонажей, этикетные клише (в том числе специальные), бытовые детали, основанные на особенностях функционирования грамматических категорий формул социально окрашенной речи.

Нам удалось обнаружить два приёма, способствующих реалистичному выражению разных аспектов социального статуса персонажей, когда читатель самостоятельно и точно может дать эту статусную оценку. Это приём взаимного понижения статуса социально контрастирующих персонажей и приём сочетания невербальных и вербальных средств выражения социального статуса. В случае исправления ошибочного мнения о социальном статусе персонажа вербальная реакция на этапах приспособления и участия следует за невербальной.

Список використаних джерел

1. Белашова Е. А. Типология признаков представления статусов лица в процессе исторического развития русского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Днепропетровск, 1980. – 19 с.
2. Булгаков М. А. Записки юного врача. [Электронный ресурс]. – Режим доступа до книги: http://www.bulgakov.ru/library/zapiski_yunogo_vracha/ (Дата обращения: 18.03.2019).
3. Виденов М. Социолингвистический маркер. – София : Делфи, 1998. – 128 с.
4. Дикарева Л. Ю. Мифопоэтика метаморфозы и способы её объективации в художественной речи : лингвосомиотический аспект (на материале прозы Н. В. Гоголя и М. А. Булгакова) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02. – Киев : КНУ им. Т. Шевченко, 2003. – 249 с.
5. Жидкова Ю. Б. Функционирование медицинской терминологии в художественных произведениях русских писателей XIX – начала XXI веков : на материале прозы А. П. Чехова, В. В. Вересаева, М. А. Булгакова, Ю. П. Германа, В. П. Аксёнова, Л. Е. Улицкой : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Воронеж, 2008. – 24 с.
6. Жирмунский В. М. Проблема социальной дифференциации языков. Язык и общество. – М. : Наука, 1968. – С. 22–38.
7. Инбер В. М. Соловей и Роза. Смерть Луны : рассказы. С. 1–15. [Электронный ресурс]. – Режим доступа до книги: <http://litfile.net/web/384920/389000-390000/> (Дата обращения : 20.03.2019).
8. Карасик В. И. Язык социального статуса. – Москва : Гнозис, 2002. – 336 с.
9. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 6-е изд. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2007. – 264 с.
10. Крысин Л. П. Социальный компонент в семантике языковых единиц // Русский язык в школе. – Москва, 1983. – С. 78–84.
11. Кудинова Т. А. Просторечие и диалект в языке А. П. Чехова : К характеристике языковой личности писателя : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Ростов н/Д. : Рост. ун-т, 2000. – 24 с.
12. Кыштымова Т. В. Языковые средства выражения комического в письмах А. П. Чехова : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Челябинск : Челябинский гос. пед. ун-т, 2011. – 25 с.
13. Лелис Е. И. Подтекст как лингвоэстетическая категория в прозе А. П. Чехова : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01. – Саратов : Саратовский гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского, 2013. – 47 с.
14. Милых М. К. Проблемы языка и стиля А. П. Чехова. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 157 с.
15. Михальчук Н. Г. Фразеологические единицы как средство формирования идиостиля М. А. Булгакова : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Орёл, 2002. – 221 с.
16. Сагирян И. Г. Функциональные особенности вставок в языке произведений М. А. Булгакова : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Ростов н/Д., 1999. – 23 с.
17. Советский энциклопедический словарь. 3-е изд. / гл. ред. А. М. Прохоров. – Москва : Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.
18. Степанова С. Е. Языковая картина мира персонажа сквозь призму его профессии портного (на материале рассказа Веры Инбер «Соловей и Роза»). Філологічні студії. – Одеса : ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2015. – Вип. 6. – С. 142–146.
19. Степанова С. Е. Языковая личность и её причастность к профессии в языковой картине мира и эхо-картинах мира близких людей (на материале рассказов А. П. Чехова, М. А. Булгакова и В. М. Инбер) // Русская филология : Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды. – Харьков, 2017. – № 1 (60). – С. 23–27.
20. Степанова С. Е. Языковая картина мира и эхо-картина мира художественного персонажа сквозь призму профессии // Язык. Коммуникация. Культура : сб. материалов Первой международной заочной научно-практической конференции молодых учёных. – Москва : ГИРЯП, 2017. – С. 416–421.
21. Степанова С. Е. Языковые средства выражения социального статуса персонажей в произ-

- ведениях А. П. Чехова // Мова : науково-теоретичний часопис з мовознавства. – Одеса : Астропринт, 2018. – № 29. – С. 19–27.
22. Степанов Е. Н. Город в контексте научной лингвистической парадигмы // Мова. – Одеса : Астропринт, 2012. – № 17. – С. 14–23.
23. Степанов Е. Н. Русская городская речь в полилингвокультурном пространстве Одессы : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.02. – Киев, 2013. – 35 с.
24. Степанов Е. Н. Взаимодействие научных лингвистических подходов в исследовании русской городской речи // Мова. – Одеса : Астропринт, 2014. – № 21. – С. 27–35.
25. Степанов Ю. С. В трёхмерном пространстве языка : семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. – М. : URSS, 2016. – 336 с.
26. Устьянцева О. Ю. Антропонимия прозы М. А. Булгакова : на материале романов «Белая гвардия», «Театральный роман», «Мастер и Маргарита» : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Воронеж, 2002. – 165 с.
27. Ходус В. П. Пьесы А. П. Чехова : язык и элементы анализа : монография. – Ставрополь : Параграф, 2016. – 143 с.
28. Чехов А. П. Рассказы и повести. – Москва : Правда, 1979. – 640 с.
29. Weber M. Economy and Society. An Outline of Interpretive Sociology : In 2 vol. / Eds. G. Roth, C. Wittich. – Berkeley : Univ. of California Press, 1978. – 1470 p.

УДК 821.161.1-1.Ширяев«20»

С. О. Фокіна
(м. Одеса, Україна)

ПОЛИЛОГ КУЛЬТУР В ЛИРИКЕ СОВРЕМЕННОГО ПОЭТА АНДРЕЯ ШИРЯЕВА

У статті представлено вивчення поетичної ідентичності сучасного поета Андрія Ширяєва. Осмислено діалог авторської свідомості поета з контекстними та інтертекстуальними модусами поетичного тексту. Здійснена методика полівалентного аналізу вірша «Ти починаєшся з темряви». Виявлені маркери авторської свідомості у взаємодії слов'янського і європейського контекстів. Простежені процеси семиотизації пристрастей авторською свідомістю поета в їх поліфонічній єдності з різними інтертекстами, міфологемами, культурними кодами.

Ключові слова: авторська свідомість, інтертекст, контекст, семиотизація пристрастей, культурні коды, А. Ширяєв.

The article presents the study of the poetic identity of the modern poet Andrey Shiryayev. The dialogue of the author's consciousness of the poet with contextual and intertextual modes of the poetic text is comprehended. The method of multitudinary analysis of the poem «You Begin from Darkness...» is described. The markers of the authorial consciousness in the interaction of the Slavic and European contexts are identified. The processes of semiotisation of passions by the authorial consciousness of the poet in their polyphonic unity with various intertexts, mythologems, and cultural codes are traced.

Keywords: authorial consciousness, context, intertextuality, semiotisation of passions, cultural codes, A. Shiryayev.

В статье представлено изучение поэтической идентичности современного поэта Андрея Ширяева. Осмыслен диалог авторского сознания поэта с контекстными и интертекстуальными модусами поэтического текста. Осуществлена методика поливалентного анализа стихотворения «Ты начинаешься из темноты...». Выявлены маркеры авторского сознания во взаимодействии славянского и европейского контекстов. Прослежены процессы семиотизации страстей авторским сознанием поэта в их полифоническом единстве с различными интертекстами, мифологемами, культурными кодами.

Ключевые слова: авторское сознание, интертекст, контекст, семиотизация страстей, культурные коды, А. Ширяев.

Данное исследование носит литературоведческо-методологический характер. Постановка проблемы мотивирована рядом факторов. Интересом к изучению *поэзии XXI века* в рамках работы со студентами-иностранцами. Вниманием филологической мысли к полилогу культур в их взаимодействии на становление современной литературной ситуации в восприятии иностранных студентов и в соответствии с их особенностями национального самоопределения.

Цель исследования – на материале избранного произведения предложить методику анализа диалогической обусловленности показателей авторского сознания, контекста и *интертекстов* для осмысления полилога культур в *авторском мире А. Ширяева*, на примере одного из приоритетных для анализа в кругу студентов-иностранцев произведений поэта «Ты начинаешься из темноты...».

Наследие Андрея Ширяева относится к значимым и самобытным литературным явлениям, показательным для понимания своеобразия современной русской поэтической культуры приоритетным для восприятия иностранными студентами. Произведения поэта, будучи до сих пор малоизученными, несомненно, открывают широкий потенциал для применения различных интерпретационных техник. Одним из адекватных материалу подходов можно расценивать изучение лирики А. Ширяева в плане выявления культурных и интертекстуальных пластов во взаимодействии с авторскими кодами поэта.

Анализ данного поэтического текста в плане рассмотрения полилога культур указывает на необходимость применения системного подхода, включающего взаимодействие элементов семантического, когнитивного и мотивного анализа, метода интерпретации, а также подключения биографического, контекстуального и интертекстуального подходов, что будет способствовать пониманию ширяевского стихотворения кругом студентов-иностранцев.

В качестве методики анализа предлагается: **1)** рассмотреть музыку в тексте современного поэта как эквивалент страсти; **2)** проанализировать авторские коннотации в стихотворении; **3)** выявить полилог современного поэта с различными культурными пластами.

Стихотворение А. Ширяева «Ты начинаешься из темноты...» при первом прочтении можно принять за лирическое послание с соответствующими адресацией и эротическими кодами. Но образная система данного ширяевского поэтического текста способствует выявлению *аллюзивных слов*, соотносимых с различными *авторскими и культурными мифологемами*, создающих *лирико-полифоническое единство*.

*Ты начинаешься из темноты,
из белого, из шелеста и свиста –
так многие приходят в мир, но ты
от быстрых нот и быстрой крови Листа*

*над клавишами вызревших полей
глядишь, как будто ищешь оправданья;
иди ко мне, иди и уцелей
в потоке восходящего дыханья,*

*в полёте мимо храмов и мостов,
где, как в кино – замедленно и узко –
взмывает в перекрестиях крестов
девятый вал Андреевского спуска*

*и падает. И не попросишь лучшей
судьбы, и город ляжет на ладонь,
мы снова вместе – глина и огонь –
коснись меня, смотри со мной и слушай:*

*седой сверчок, молящийся тайком
светилу, закипевшему в зените,
поёт – и то ли ноты, то ли нити
вытягивает тёмным тенорком... [Ширяев]*

Характерно обращение к возлюбленной, единение с которой оборачивается познанием ее духовной и телесной природы, равным приобщению к постижению основ мира. Женский образ получает ряд смысловых оттенков, которые при каждой новой *идентификации*, усложняясь, наделяют *адресата архетипическими чертами*.

Образ возлюбленной лирического героя в ширяевском тексте оказывается, видимо, сознательно четко не выписан. Нет черт ее *лирического портрета*, не названа она по имени, пусть даже поэтически условному. Автором акцентировано только то, что ее *женская сущность* неразрывно связана с определенным *звуковым рисунком*, диапазон которого дан в начале текста:

*Ты начинаешься из темноты,
из белого, из шелеста и свиста –
так многие приходят в мир, но ты
от быстрых нот и быстрой крови Листа...*

Ширяевская героиня изначально идентифицируется с помощью ряда намеков с демоницей, но по ходу развития лирического сюжета приписываемая ей инфернализация, в определенном смысле, если не опровергается, то явно меняет свой привычный *статус*.

Доминантами природы адресата выступают следующие характеристики: *темнота, шелест и свист*. Показательно, что свист согласно славянским представлениям «входит в совокупность “неправильных”, “нечистивых” действий, составляющих левую часть оппозиций языческий – христианский, грешный – праведный» [2, с. 295]. Более того, «свист в простонародье назывался “подражанием чертям”» [2, с. 295]. Но при явной взаимосвязи резких звуков, в частности свиста, со *славянскими представлениями* о вторжении в человеческий мир нечистой силы, акцентирование эмоциональной важности, даже интимности, случайных ночных звуков, может иметь и *предсказательные функции*.

Славянские поверия сохранили *память о ритуале гадания по звукам*. По наблюдению Л. Виноградовой, «в тех случаях, когда партнер по коммуникации не осмыслялся столь явным образом как принадлежащий к ряду персонажей нечистой силы, все равно любые звуки (голоса животных, шумы, звон) воспринимались как особый “язык” потустороннего прорицателя, посылающего свое сообщение на запрос гадающего» [1, с. 313]. Характерно, что гадание также этимологически сохраняет *ряд языческих коннотаций*. Для А. Ширяева, вероятно, важна не только демоническая составляющая женского образа, но и акцентирование ее экзатичности, что подразумевает страстность и связь с язычеством.

В ширяевском тексте *коды авторского сознания* задают активацию европейского культурного полилога – *от Античности до модернистских исканий*, с не менее разнообразным и подчас скрытым и неожиданным славянским контекстом. Объединяющими звеньями европейских и славянских коннотаций в лирическом послании А. Ширяева выступают взаимосвязанные процессы *семиотизации страстей и звуков*.

В данном плане характерно замечание Т. Цивьян, что человек «не безразличен к звукам мира: осваивая его и осваиваясь в нем, он производит семиотизацию звукового пейзажа, т. е. отбор и содержательную интерпретацию природных звуков. На этом, как известно, основан целый класс гаданий, предсказаний, примет, ср. античные оракулы: Зевсов гром, журчание ручья и шелест священного дуба в Додоне, жужжание пчел и т. д.» [5, с. 24]. Опираясь на мысль Т. Цивьян, можно предположить следующее. Подобная семиотизация авторским сознанием поэта *звукового пейзажа или же портрета*, в случае, когда звуки связываются с определенными персоналиями, отражает не только культурные или этнические реалии, но и эксплицируют глубоко личные эмоции и страсти *интерпретатора* подобного коммуникативного акта.

Для цитируемого стихотворения А. Ширяева вообще показательно, что именно звуки маркируют своего рода семиотизацию страстей, причем страстей потаенных, реализующихся в ночном бдении, переходящем в состояние экстаза. Но основной *источник страсти*, возможности внутреннего погружения и обусловленной этим инспирации, именно чувство, испытываемое лирическим героем. Страсть единения оборачивается зарождением сокровенного, будь оно проявлено в эротическом плане, как *самоуглубление или же озарение*.

Восстанавливая античные коды анализируемого текста, следует вспомнить, что А. Ширяев не раз обращался к *Древнеримской культуре*. Знание античных примет и их предсказательный потенциал позволяет развернуть А. Ширяеву метафору сотворения *музы-возлюбленной* из обыденных и даже неприятных звуков. Этот аспект открывает не только путь для *демонизации женского образа*, но и возможность для автора более глубокой *укорененности в Античность*.

Если искать *античный след*, то во многом переживания лирического героя от встречи окажутся парадоксально сближенными с действием голосов сирен на услышавших их моряков.

Воображаемая демоничность возлюбленной наравне с ее музыкальной ипостасью в ширяевском стихотворении позволяет выявить в ее образе *эффект сирен*.

Совмещение славянской и античной трактовок семиотики резких звуков и их профетический потенциал, с учетом аспекта авторского сознания А. Ширяева интерпретируются как зарождение *страсти, визии, вдохновения*.

Надо полагать, что для А. Ширяева уподобление звуков, порождающих образ подруги, голосам сирен и их роковой, завораживающей силе становится одним из путей акцентирования темы музыкальности и вместе с тем семиотизации страстей. Трансформация античных представлений, видимо, для А. Ширяева – возможность самопознания и наделения в игровом ключе своего поэтического слова *профетической и перформативной функциями*.

Дальнейшее уточнение «*так многие приходят в этот мир*» способствует модификации читательских ожиданий и природа возлюбленной начинает соотноситься с *зарождающейся идеей*, или же *музой*, что подтверждают строки «...но ты / от быстрых нот и быстрой крови Листа...». Упоминание Ф. Листа акцентирует не только авторскую интерпретацию А. Ширяевым музыкальной мифологии, но и становится одной из доминант лирического сюжета и авторской символики. *Музыка Ференца Листа* ассоциируется с интенсивностью лирической эмоции, отсутствием плавности и предельной виртуозностью. Своеобразие музыки Ф. Листа как композитора и его исполнительской манеры пианиста-виртуоза соответствуют метафорическому описанию женского характера в ширяевском тексте. Показательно, что созданный культурой миф о Ф. Листе фиксируется А. Ширяевым не только на уровне восприятия его музыки, но и в родовом аспекте («от <...> быстрой крови Листа»). Так музыкальная ипостась расширяется до знака не только наследуемой страсти, но и судьбоносной, генетической предрешенности.

Если изначально ночные звуки, подчеркивают вымороченность своего рода анимы лирического героя, то отождествление ее природы с нотами и кровью Ф. Листа преобразует ситуацию. Музыка Ф. Листа вводит тему воспарения «*над клавишами взревших полей*», с локусом которых, неразрывно связана персоналия-адресат лирического послания. Тема полей задает указание на Элизиум, с благословенностью которого демоническая подруга связана в большей степени, чем с кажущейся бесовской ипостасью. Такой поворот определяет своеобразное очищение от изначальной inferнальной роли: «*глядишь, как будто ищешь оправданья*», позволяя разрушить стереотипичность ожиданий и акцентировать тему не разрушительной *роковой страсти*, а реализации тайно и неистово желанного, *запредельного*.

Отсылка к топосу античных Елисейских полей вносит в подтекст стихотворения обыгрывание мифа об *Орфее и Эвридике*. По поэтической логике А. Ширяева принадлежность после смерти Эвридики иному миру и утрата ее Орфеем, могут быть в отличие от древнегреческого мифа преодолены именно *Музыкой*.

Познание возлюбленной и как женщины, и как личности, оборачивается осознанием собственной сущности, растворенной в мире, и концентрируемой не только в ряде музыкальных ипостасей, но и в созерцании города. Для поэтического мира А. Ширяева характерно следование *антично-библейской традиции* при обыгрывании *мифологемы женщины-города*. Но в данном стихотворении город и женский образ не объединяются. Важнее тема совместного полета, порождающего ряд ассоциаций, актуализирующих как демонический план, так и возвышенный. Если полет расценивать проявлением ведьмовского начала в героине и ее колдовской власти над поэтом, то тему совместного парения над городом можно интерпретировать как принципиальную лиризацию соответствующей сцены из гоголевского «Вия». Тема любви, наделяющей возможностью летать, также в качестве протосюжета отсылает к мифу об *Амуре и Психеи*. Примечательно, что в изобразительной традиции оба супруга крылаты. Более того, полет-грёза влюбленных может иметь и более конкретное *экфрасическое наполнение*, обыгрывая сюжет и символику картины М. Шагала «Над городом» (1914–1918).

Упомянутая в стихотворении *топонимика* задает ряд авторских кодов, которые можно конкретизировать как: 1) обращение к особой *онерической кинореальности*, 2) своеобразную модель *культурного ландшафта*, 3) фиксацию топоса, который позволяет точно восстановить черты города, возникающего в *грёзе лирического героя*.

Упоминание Андреевского спуска локализует образ города и соответствующую киевскую топонимику. Такой поворот развития лирического сюжета в определенной степени неожидан. *Киев* не родной город А. Ширяева, родившегося в Казахстане. Не связан поэт, окончивший Московский Литературный институт имени А. М. Горького и бывший членом Союза писателей Москвы, с украинской столицей и студенческими воспоминаниями. Более того, местом его иммиграции становится латиноамериканский *Эквадор*. Так почему же А. Ширяев в своем стихотворении явно обыгрывает киевские реалии: «*в полёте мимо храмов и мостов / где, как в кино – замедленно и узко / вздымает в перекрестиях крестов / Девятый вал Андреевского спуска*»?

Ответ, возможно, кроется в «*семиотической карте*» *Киева*. И. И. Сверида утверждает, что «маркируя конкретную локализацию культурных явлений» [4, с. 36] определенными кодами неизменно фиксируется значимость «взаимосвязи исторических и культурных процессов с самим природным пространством, присущими ему ареальными и региональными особенностями» [4, с. 36]. С одной стороны, в топониме Андреевский спуск обыгрывается имя поэта – Андрей, что, несомненно, для А. Ширяева оказывается знаком глубоко личного. Также возможно, именно тема полета с полудемонической возлюбленной и способствует выбору данного локуса. Как известно в Киеве на Андреевском спуске находится *мемориальный музей М. Булгакова*. Такое истолкование позволяет активизировать булгаковские ассоциативные пласты в подтексте поэтического текста А. Ширяева. Упоминание *Андреевского спуска* – места «храмов и мостов», обыгрывает как тему святости, так и пограничности – соединения и перехода между мирами, позволяет вступить поэту в творческий диалог с наследием М. Булгакова, биографическими фактами и созданным писателем мифом. Более того, тот факт, что родной дом М. Булгакова находится по адресу, обыгрывающему *имя Андрей*, видимо, становится для А. Ширяева – поэта и писателя фантаста, своеобразным знаком преемственности. *Демоничность образа возлюбленной* в ширяевском стихотворении, сближается с ипостасью булгаковской Маргариты, а лирический герой в игровом ключе уравнивается *Мастеру*.

А. Ширяева также объединяет с ментальными стратегиями М. Булгакова и стремление воссоздать *образ Города*. При этом в стихотворении булгаковские пласты не становятся доминирующими, а вплетаясь в создаваемую А. Ширяевым визию, оттесняются эротическими *кодами любовного послания*. Полет завершается прикосновением, слиянием («*мы снова вместе – глина и огонь...*») и обретением особого слуха.

Полет-грёза по поэтической логике А. Ширяева ассоциируется с движением кинокадров («*как в кино – замедленно и узко*»), символизируя, сродни шагаловскому сюжету, воплощение наяву иного, фантазийного и почти *ирреального бытия*.

Столь же преображенным и значимым представляется и *образ сверчка* – певца и музыканта, который выводит «ноты-нити», связывающие основы мироздания, словно воссоздавая мир из ночи, подобно тому, как в античной мифологии космос рождается из хаоса. Образ сверчка отсылает к теме домашнего очага и уюта. В энциклопедии символов отмечается, что сверчок помимо уже указанных традиционных значений «символизирует лето, храбрость (устраивались даже бои между сверчками), а также возрождение...» [3, с. 799]. В ширяевском поэтическом тексте образ сверчка актуализирует *ряд интертекстуальных отсылок*, обыгрывающих тему: от диккенсовского «Сверчка за печкой» до колодиевской истории Пиноккио, где именно сверчок должен стать персонификацией совести героя.

В этой ипостаси сверчок сближается с ломоносовским кузнечиком:

*Кузнечик дорогой, коль много ты блажен,
<...>
Хотя у многих ты в глазах презренна тварь,
Но в самой истине ты перед нами царь;
Ты ангел во плоти, иль, лучше, ты бесплотен!*

Так сверчок не только становится ширяевским *«зеркалом»* – своего рода парафразом ломаносовского кузнечика-ангела, но и обретает античную ипостась. *Музыкальный контекст* в свою очередь наделяет сверчка *профетической и космогонической функциями*. Нити же вызывают устойчивую ассоциацию с Мойрами, прядущими нить судьбы.

Кроме того, для античной культуры были характерны *животные-дублиеты* богов или же героев. По замечанию Г. Шегуловой, «... образ птицы следовало бы рассматривать как *зооморфный дублет героя* (вспомним сову Афины, орла Зевса и т. п.)» [6, с. 60]. Сверчок в ширяевском тексте не только источник ночных звуков, обретающих музыкальные и космические ипостаси, но своеобразное *зооморфное альтер эго лирического героя*.

Ассоциативный ряд расширяет смысл известной поговорки «всяк сверчок знай свой шесток». Ведь именно сверчок в ширяевском стихотворении восстанавливает «тёмным тенорком» *основы мира*, делая его гармоничным и преображенным музыкой, подобно решению темы в *«Волшебной флейте»* В. Моцарта.

Для ширяевского поэтического текста характерна тематическая музыкальность, именно ноты способны не только одухотворить личный мир поэта, но и даровать ему особую судьбу. Музыкакой оборачиваются случайные ночные звуки: шелест и свист, из которых является возлюбленная. В то же время от «нот Листа», видимо, в данном контексте выступающих в качестве эмблемы страстности, зарождается образ музы лирического героя, слияние с которой оборачивается ночным полетом над городом. Именно музыкальный контекст наиболее ярко эксплицирует в тексте коды авторского сознания поэта и связывается с возможностью обретения смысла, поэтического вдохновения, любви, воспарения.

Полилог европейского и славянского контекстов позволяет А. Ширяеву осуществлять в рамках своего стихотворения семиотизацию страстей и звуков, актуализируя ряд смысловых сцеплений, порождающих утверждение единства мужского/женского, демонического/возвышенного, музыкального/космогонического и др.

Подводя итоги, следует отметить, что для студентов-иностранцев привлекательно обращение к представителям современной русской поэзии, в частности к лирике А. Ширяева. Работа с такими текстами поэта в кругу иностранных студентов способствует расширению их рецептивного потенциала в качестве читателей русской современной лирики, а также пониманию и осмыслению специфики авторского ракурса Андрея Ширяева, как представителя современной поэзии, в разворачивании лирического сюжета и во взгляде на мир.

Список використаних джерел

1. Виноградова Л. Н. Гадания по звукам / Л. Н. Виноградова // Мир звучащий и молчащий : Семиотика звука и речи в традиционной культуре славян / [отв. ред. С. М. Толстая]. – М. : Индрик, 1999. – С. 311–319.
2. Плотникова А. А. О символике свиста / А. А. Плотникова // Мир звучащий и молчащий : Семиотика звука и речи в традиционной культуре славян / [отв. ред. С. М. Толстая]. – М. : Индрик, 1999. – С. 295–304.
3. Рошаль В. М. Сверчок / В. М. Рошаль // Энциклопедия символов / [сост. В. М. Рошаль]. – М. : АСТ; СПб. : Сова, 2008. – С. 799.
4. Свирида И. И. Ландшафт в культуре как пространство, образ и метафора / И. И. Свирида // Ландшафты культуры. Славянский мир / [отв. ред. И. И. Свирида]. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 11–42.
5. Цивьян Т. В. Музыкальные инструменты как источник мифологической реконструкции / Т. В. Цивьян // Язык : тема и вариации : избранное : в 2 кн. – Кн. 2. : Античность. Язык. Знак. Миф и фольклор. Поэтика. – М. : Наука, 2008. – С. 24–38.
6. Шегулова Г. Н. Женщина-птица: к семантике образа в драме И. Анненского «Фамаракифарэд» / Г. Н. Шегулова // Бестиарий в словесности и в изобразительном искусстве [сб. статей]. – М. : Intrada, 2012. – С. 60–66.
7. Ширяев А. Мастер зеркал – поэзия и проза / А. Ширяев. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.shiryaev.com/>

СПЕЦИФИКА ВЫРАЖЕНИЯ РАЗДЕЛИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СОЧИНИТЕЛЬНЫМИ СОЮЗАМИ В ИДИОСТИЛЕ К. Г. ПАУСТОВСКОГО

У дослідженні систематизовано вибрані з 50 оповідань і 3 повістей К. Г. Паустовського конструкції з розділовими сурядними сполучниками за структурно-синтаксичною ознакою і за типом висловлення смислових відношень. Визначено частоту використання розділових сполучників різних семантичних груп і організованих цими сполучниками сурядних конструкцій. Охарактеризовано художньо-виразні особливості конструкцій з розділовими сполучниками, встановлено їх місце і роль в художній картині світу письменника.

Ключові слова: розділові сполучники, синтаксичні конструкції, ідіостиль, художня картина світу К. Г. Паустовського.

The research systematizes the constructions with delimiting coordinating conjunctions selected from 50 stories and 3 short novels by K. G. Paustovsky. It is done according to the structural-syntactic pattern and the type of expressed semantic relations. The frequency of use of the delimiting conjunctions of different semantic groups and the somatic structures organized by these conjunctions have been determined. Artistic and expressive features of the structures with delimiting conjunctions are characterized, their place and role in the artistic picture of the world of the writer is established.

Key words: delimiting conjunctions, syntactic constructions, individual style, artistic picture of the world of K. G. Paustovsky.

В данном исследовании систематизированы выбранные из 50 рассказов и 3 повестей К. Г. Паустовского конструкции с разделительными сочинительными союзами по структурно-синтаксическому признаку и по типу выражаемых смысловых отношений. Определена частота использования разделительных союзов разных семантических групп и организованных этими союзами сочинительных конструкций. Охарактеризованы художественно-выразительные особенности конструкций с разделительными союзами, установлено их место и роль в художественной картине мира писателя.

Ключевые слова: разделительные союзы, синтаксические конструкции, идиостиль, художественная картина мира К. Г. Паустовского.

Одной из задач современной грамматики, исследование которой осуществляется в условиях доминирования антропоцентрической научной парадигмы, является системное описание языковых единиц в их связях и взаимодействии, а также определение функциональной нагрузки каждой единицы в разных дискурсах, ситуациях, идиостилях, при условии различного наполнения конструкций лексическими средствами. Качественное изучение структурно-семантической и функционально-коммуникативной организации русского языка, как и любого другого функционально насыщенного языка, является чрезвычайно важным для его практического применения носителями этого языка и как родного, и как иностранного. Использование сочинительных разделительных союзов и формируемых ими конструкций в идиостилистике одного из классиков русской литературы XX века К. Г. Паустовского никогда не было предметом научного исследования. Между тем, языковая личность этого писателя во многих позициях является образцом нормирования современного русского литературного языка.

Исследование в произведениях К. Г. Паустовского функциональных особенностей тех или иных языковых единиц и художественно-выразительных приёмов обычно учитывает мировоззренческие взгляды писателя на проблему взаимоотношений человека и природы. В основе концепции писателя лежат его представления о мире как единстве феноменов ПРИРОДА–ЧЕЛОВЕК–ТВОРЧЕСТВО. Эти представления сформировались под влиянием идей русских философов-космистов Н. А. Бердяева, В. И. Вернадского, К. Э. Циолковского, а в художественном плане стали продолжением

литературных традиций И. С. Тургенева и А. П. Чехова [2, с. 53 и др.]. По мнению Е. Слободянюк, любая языковая единица может быть средством изображения в художественных текстах К. Г. Паустовского [15]. Изучались разнообразные лексические, фразеологические, фоносемантические, словообразовательные, грамматические единицы как средства художественной выразительности в идиостиле К. Г. Паустовского. Исследователи отметили своеобразие средств обозначения цвета, одоративной детали, звуковой гаммы природных явлений и артефактов. Изучена эпитетика портретной характеристики персонажей, лексическая омонимия, способы синонимизации, стилистически маркированные новообразования и просторечные слова; выделены 7 способов толкования лексических единиц самим писателем; затронуты основы фоносемантической организации рассказов, вопросы о роли экспрессии во фразеологизмах, о семантических и функциональных свойствах местоименных прилагательных в художественной речи К. Г. Паустовского. Рассмотрена специфика формирования и реализации диалогов, субстантивных словосочетаний, сравнительных конструкций и некоторых других единиц [напр.: 3; 8; 9; 11; 13; 14, с. 88–90; 16; 23 и др.]. Нами ранее были изучены особенности использования писателем соединительных, противительных, градационных союзов и образуемых ими конструкций [19–22].

В данном исследовании мы сделаем попытку систематизировать выбранные из произведений К. Г. Паустовского способом сплошной выборки 310 конструкций с разделительными сочинительными союзами по структурно-синтаксическому признаку и по типу выражаемых смысловых отношений; определить частотность использования разделительных союзов разных семантических групп и организованных этими союзами сочинительных конструкций; охарактеризовать художественно-выразительные особенности конструкций с разделительными союзами, установить их место и роль в художественной картине мира писателя.

Разделительные союзы формируют конструкции только открытой структуры на всех трёх структурных уровнях. Это значит, что сочинённые ряды, организованные повторяющимися союзами *ТО ... ТО* (выражает смысловые отношения чередования предметов, действий, признаков, количеств), *НЕ ТО ... НЕ ТО, ТО ЛИ ... ТО ЛИ* (выражают смысловые отношения неопределённого выбора предметов, действий, признаков, количеств), *ИЛИ ... ИЛИ, ЛИБО ... ЛИБО* (выражают смысловые отношения взаимоисключения предметов, действий, количеств, признаков), могут иметь больше двух компонентов. Например: *Человек, оставшийся один в лесу, обыкновенно или разговаривает сам с собой, или свистит, или поёт, или шшбаает палкой сухие сучья* (Пауст., Колхида). Если сочинённые ряды организованы неповторяющимися союзами *ИЛИ, ЛИБО*, то третий и последующие компоненты потенциальны. Например: *О нём, об этом способе осушки болот, говорили, как о полёте на Марс или превращении Сахары в море* (Пауст., Колхида). – Здесь одиночный союз *ИЛИ* связывает два однородных дополнения, однако сочинённый ряд, между компонентами которого выражены разделительные отношения взаимоисключения событий, можно продолжить, добавив тематически однородное событие, например: **О нём, об этом способе осушки болот, говорили, как о полёте на Марс или превращении Сахары в море, или о строительстве завода по производству питьевой воды в Антарктиде...*

В русистике разделительные отношения и разделительные союзы традиционно выделяются с XVIII века [4, с. 12–95]. В современном языкознании изучаются разные аспекты функционирования этих сочинительных союзов. Так, авторитетный специалист в области исследования союзов В. Н. Завьялов относит союзы *ИЛИ, ЛИБО* по признаку образования к группе неэлементарных, производных союзов. Союз *ИЛИ* – основное разделительное средство русского языка [6, с. 26, 30]. Этому союзу посвящён ряд специальных работ [напр.: 1; 10 и др.]. Союз *ЛИБО* исследовали реже, чем *ИЛИ*. Обычно описание значений этих союзов даётся способом логического толкования [6, с. 31]. В 1950–1960 гг. было принято считать, что принципиальных различий между значениями союзов *ИЛИ* и *ЛИБО* нет. В академической грамматике русского языка отмечается: «Сложносочинённые предложения с союзом *либо* (одиночным или повторяющимся) по своим структурным особенностям и по общему значению полностью совпадают со сложносочинёнными предложениями с союзом *или*». Их значение сформулировано так: «перечисление взаимоисключающих явлений, действий, обычно расположенных в одном временном плане» [5, т. II, ч. 2, с. 249]. Исследования 1970–1980-х гг. показали, что союзом *ЛИБО* может быть выражен меньший круг частных значений, чем союзом *ИЛИ*; конструкции с *ЛИБО* предрасположены к выражению значения определённости, тогда как предложения с *ИЛИ* в этом плане нейтральны; конструкции с *ЛИБО* чаще разделяют противоположные по-

нения, действия, а конструкции с ИЛИ, как правило, акцентируют разное, но не противоположное, а лишь сопоставляемое [18, ч. II, с. 67–70; 17, с. 76–77]. По мнению В. Н. Завьялова, в конструкциях с союзом ИЛИ выражается «семантический компромисс, так или иначе, но уравнивающий имеющиеся альтернативы». Он может быть выражен лексическими конкретизаторами с семантикой предположения (*примерно, вероятно, может быть* и под.) и безразличия (*всё равно, одинаково, один чёрт* и под.), в то время как при союзе ЛИБО компромисс вряд ли возможен в силу коммуникативно-прагматического свойства этого союза употребляться преимущественно в контексте предикатов знания [6, с. 33–34].

В проанализированных текстах произведений К. Г. Паустовского из названных союзов, выражающих разделительные отношения взаимоисключения, используется только одиночный союз ИЛИ (всего – 216 раз) и повторяющийся союз ИЛИ ... ИЛИ (всего – 20 раз).

1) Между однородными членами (ИЛИ – 189 раз; ИЛИ ..., ИЛИ – 16):

(1) *Кто в детстве не осаждал старинные замки, не погибал на корабле с изодранными в клочья парусами у берегов **Магелланова пролива или Новой Земли**, не мчался в тачанке вместе с Чапаевым по зауральским степям, не искал сокровища, так ловко запрятанные Стивенсоном на таинственном острове, **не слышал** шума знамен в Бородинском бою **или не помогал** Маугли в непролазных джунглях Индостана?* (Пауст., Золотая роза). – Здесь два сочинённых ряда, в которых передаются разделительные отношения взаимоисключения: однородные дополнения и однородные глагольные сказуемые.

(2) *Это **или сторожа** на колхозных огородах, **или паромщики, или корзищики*** (Пауст., Мещёрская сторона). – Сочинённый ряд состоит из трёх однородных именных сказуемых.

В обоих приведённых примерах взаимоисключение не является категоричным. Как указывает В. Н. Завьялов, оно содержит оттенок компромисса. Вполне возможно, что в детстве читатель мог отправляться в виртуальные путешествия по всему миру, поэтому оба указанных места (*Магелланов пролив* и *Новая Земля*) могли быть объектами «посещения» в разные дни детской игры. Одни и те же люди в разное время могли быть *сторожами, паромщиками и корзищиками*, поэтому их взаимоисключение может рассматриваться как ситуативное.

2) Между предикативными частями сложносочинённых предложений (ИЛИ – 15 раз; ИЛИ ..., ИЛИ – 4 раза):

(1) *Глядя на дым, можно определённо сказать, будет ли завтра дождь, ветер **или** снова, как сегодня, солнце подымет в глубокой тишине, в синих прохладных туманах* (Пауст., Мещёрская сторона).

(2) *...Всегда **или** горелых ив оказывалось несколько, **или** не было никакого приметного холмища...* (Пауст., Мещёрская сторона). – В этих сочинённых рядах, как и в предыдущих двух, присутствует оттенок компромисса, некатегоричного взаимоисключения.

3) Между самостоятельными предложениями для их связи в тексте (ИЛИ – 12 раз; повторяющийся союз ИЛИ ... ИЛИ в этой позиции зафиксирован не был):

(1) *Найдутся ли в архиве хоть какие-нибудь следы Лонсевиля, чтобы по ним можно было с большей или меньшей вероятностью восстановить его жизнь? **Или** мы ничего не найдём?* (Пауст., Золотая роза).

(2) *И вы сейчас расскажете всем, что с вами случилось на озере, и, пожалуйста, выдумайте что-нибудь интересное. **Или** нет, не выдумывайте, а расскажите, всё как было, потому что и так в лугах такая прелесть и второй раз зацвел шиповник!* (Пауст., Золотая роза).

(3) *Может быть, это густой снег, падающий всю ночь, **или** зимние ручьи, где плещется форель. **Или** это смех и пенie и запах старой смолы перед рассветом, когда догорают свечи и звёзды прижимаются к стёклам, чтобы блестеть в глазах у Марии Черни. Кто знает?* (Пауст., Ручьи, где плещется форель). В последнем текстовом отрезке внешний союз ИЛИ как текстообразующий продолжает сочинённый ряд, представленный в предыдущем простом предложении.

Разделительные отношения со значением взаимоисключения, организованные союзом **ИЛИ**, в высказываниях эмоциональной диалогической речи или в монологе-рассуждении К. Г. Паустовского могут осложняться отношениями присоединения. В таком случае целям художественной выразительности служит конструкция с парцелляцией. По мнению В. Н. Завьялова, «дистрибутивный повтор союзов закрытых синтаксических структур включает связуемые ими словоформы и их синтаксические группы в систему соединительно-присоединительных отношений, в результате чего

функция обозначаемого ими знака нейтрализуется» [6, с. 93]. Наши наблюдения показывают, что подобное явление происходит и в открытых синтаксических структурах, выражающих разделительные отношения. При этом как дистрибутивный, так и коннотативный повтор разделительных союзов в открытых синтаксических структурах включает связуемые ими словоформы и их синтаксические группы в систему разделительно-присоединительных или разделительно-пояснительно-присоединительных отношений. Например:

(1) *Пойдите до вашего святого отца Михаила и спросите, кто её загубил. Или до исправника Сухаренки* (Пауст., Золотая роза). Здесь отношения присоединения вызваны эмоциями переживания, связанными со смертью женщины, которую разлучили с любимым человеком. В конструкции названы основные виновники.

(2) *Например, он не может перенестись на триста лет назад и стать учеником Галилея, быть участником взятия Парижа в 1814 году или, сидя в Москве, прикоснуться рукой к мраморным колоннам Акрополя. Или беседовать с Гоголем, бродя по улицам Рима. Или заседать в Конвенте и слышать речи Марата. Или смотреть с палубы на Тихий океан, усеянный звёздами* (Пауст., Золотая роза). Здесь парцелляты составляют единый сочинённый ряд однородных составных глагольных сказуемых. Модальный глагол *может* объединяет присоединённые конструкции с грамматической основой этого предложения. Такое построение предложения усиливает эффект нереальности описываемого автором путешествия во времени.

Полное отсутствие в конструкциях любых уровней как одиночного союза *ЛИБО*, так и повторяющегося *ЛИБО...*, *ЛИБО* свидетельствует о том, что К. Г. Паустовский тонко чувствовал семантические различия передаваемых союзами *ИЛИ* и *ЛИБО* отношений. Во всех ситуациях, предусматривающих отношения взаимоисключения, он предпочитает компромиссность сопоставляемых понятий категоричности их противопоставления.

На втором месте по частотности разделительных конструкций в текстах К. Г. Паустовского находятся конструкции с повторяющимся союзом *ТО ... ТО*, выражающие смысловые отношения чередования. Всего зафиксировано 61 такая конструкция. Из них 54 – в структурах простого предложения, 7 – в структурах сложного предложения и текста. Например:

1) Между однородными членами (54 раза):

(1) *Отдельные главы книги написаны то как горький крик человека, схватившегося за голову при виде чудовищной несправедливости, то как едкие и остроумные притчи-памфлеты, то как нежные утешения любимым людям, окрашенные печальным юмором, то как последние попытки воскресить веру своего наивного детства* (Пауст., Золотая роза). – Сочинённый ряд содержит четыре однородных обстоятельства сравнения, выраженных сравнительными оборотами.

(2) *Ночь металась за окнами, то распахиваясь стремительным белым огнём, то сжимаясь в непроглядную тьму* (Пауст., Золотая роза). В данном сочинённом ряду 2 обособленных обстоятельства образа действия, выраженных деепричастными оборотами.

(3) В 11 зафиксированных нами высказываниях сочинённые ряды являются устойчивыми сочетаниями с отношениями чередования: *Среди них то тут, то там виднелись кресты и могильные памятники* (Пауст., Золотая роза). *Лишь изредка то одна, то другая женщина трогала бойца за рукав...* (Пауст., Дорожные разговоры).

Структурной особенностью конструкций с повторяющимся разделительным союзом чередования является их семантическая неполнота в условиях отделения от предыдущих предложений ССЦ, в которых они функционируют. В таких конструкциях сочинённые ряды предикативных единиц между собой связаны отношениями чередования, однако сам сочинённый ряд поясняет, конкретизирует представленный в предыдущем предложении обобщающий компонент. Формально предыдущее предложение может быть предикативной единицей в составе усложнённой конструкции с последующим сочинённым рядом предикативных частей (см. пример (1)) либо оно может быть отдельным самостоятельным предложением (см. примеры (2) и (3)).

2 + 3) Между предикативными частями ССП и между самостоятельными предложениями в ССЦ (7 употреблений):

(1) *... На Прорве слишком много помех: то за соседним кустом начнёт кричать коростель, то с пушечным гулом ударит пудовая рыба, то оглушительно выстрелит в костре ивовый прут и*

разбрызжет искры, то над зарослями начнёт разгораться багровое зарево и мрачная луна взойдёт над просторами вечерней земли (Пауст., Мещёрская сторона). – Здесь сочинённый ряд 4 предложений конкретизирует, поясняет «помехи».

(2) *Рувим хватался за голову и жаловался на дурные сны. То ему снилось, что большая щука таскает его вместе с резиновой лодкой по озеру и лодка ныряет в воду и вылетает обратно с оглушительным бульканием, то снился пронзительный разбойничий свист – это из лодки, распоротой корягой, стремительно выходил воздух, и Рувим, спасаясь, суетливо плыл к берегу и держал в зубах коробку с папиросами* (Пауст., Резиновая лодка). – Имеются дополнительные пояснительные отношения между предыдущим предложением, содержание которого предусматривает последующее пояснение содержания «дурных снов», и ССП с предикативным сочинённым рядом, выражающим разделительные отношения чередования.

(3) – *Вместо разговору всегда у вас, у старых, один карк. То рваную подошву нашла на дороге – к беде! То воробей влетел в избу – опять худо! То лошадь приснилась, – быть, значит, пожару* (Пауст., Дорожные разговоры). – В этом микротексте сочинённый ряд, поясняющий обобщающее слово, и последующие высказывания оформлены как самостоятельные предложения.

Подобное осложнение разделительных отношений пояснительными и присоединительными отношениями встречаем не только в конструкциях, выражающих отношения чередования, но и в конструкциях, выражающих значение взаимоисключения (напр.: *Судьба таких женщин часто бывает необыкновенной. Или очень печальной, или очень счастливой* (Пауст., Золотая роза)), и в конструкциях, выражающих значение неопределённого выбора (см. ниже).

Конструкции с повторяющимися разделительными союзами **НЕ ТО..., НЕ ТО, ТО ЛИ,... ТО ЛИ**, выражающими смысловые отношения неопределённого выбора, К. Г. Паустовский использует реже всего. Союз **НЕ ТО..., НЕ ТО** зафиксирован нами в 12 конструкциях, **ТО ЛИ..., ТО ЛИ** – только в одной. Например:

1) Между однородными членами (**НЕ ТО..., НЕ ТО** – 8 раз; **ТО ЛИ..., ТО ЛИ** – 1):

(1) *И мне с тех пор поэзия Есенина кажется наилучшим выражением широких закатов за Окой и сумерек в сырых лугах, когда на них ложится не то туман, не то синеватый дымок с лесных гарей* (Пауст., Золотая роза).

(2) *Несмотря на быстрый ход поезда, можно было заметить под ними мгновенные отблески звёзд в тёмной – не то болотной, не то речной – воде* (Пауст., Золотая роза). – Здесь имеются дополнительные отношения пояснения, так как сочинённый ряд является вставной конструкцией.

(3) *Они несколько раз уже слышали рассказ Семёна и об актёрке Анне и о дочери Семёна, тихой девушке Анне, но никогда его не остававляли – то ли от лени, то ли от деревенской своей любви к длинным и складным житейским историям* (Пауст., Аннушка). – Разделительные отношения осложнены пояснительно-мотивирующими (отношениями причины). Сочинённый ряд отделён на письме от предыдущей части предложения тире, а в устной речи – паузой.

Как и при отношениях чередования, ССП и ССЦ с повторяющимся разделительным союзом неопределённого выбора между единицами сочинённых рядов можно рассматривать как синкретическую структуру, сочинённые ряды в них поясняют, конкретизируют представленный в предыдущем предложении обобщающий компонент. Таким образом, формально предыдущее предложение может быть предикативной единицей в составе усложнённой конструкции с последующим сочинённым рядом предикативных частей либо оно оформлено как самостоятельное предложение. Например:

2 + 3) Между предикативными частями ССП и между самостоятельными предложениями в ССЦ (4 употребления):

(1) *Как прошёл этот день, Варвара Яковлевна не помнила. Он был тёмный, бурный, сырой – такие зимние дни проходят быстро. Не то они были, не то их и вовсе не было* (Пауст., Робкое сердце).

(2) *На базарной площади было очень пусто, знойно; извозчицы лошади дремали около водоразборной будки, и на головах у них были надеты соломенные шляпы. Дед перекрестился.*

— *Не то лошадь, не то невеста – шут их разберёт!* — *сказал он и сплюнул* (Пауст., Заячьи лапы).

(3) *Однажды возникло смутное воспоминание о золотой розе. Не то Шамет видел эту выкованную из почернелого золота грубую розу, подвешенную к распятью в доме старой рыбачки, не то он слышал рассказы об этой розе от окружающих* (Пауст., Золотая роза).

Фактическое отсутствие в идиостиле К. Г. Паустовского союза *ТО ЛИ...*, *ТО ЛИ* связано, как и в случае отсутствия в его идиостиле союза *ЛИБО*, с талантом писателя чувствовать скрытые смыслы внутренней формы слов. В. Н. Завьялов считает, что заявляемая в некоторых работах «синонимия значений *не то... не то...* и *то ли... то ли...* не абсолютная: этому препятствует внутренняя семантика элементов их морфологических структур». В конструкциях с *НЕ ТО ... НЕ ТО* есть скрытое самоотрицание, а в конструкциях с *ТО ЛИ ... ТО ЛИ* – скрытая вопросительность [6, с. 75]. Ещё раньше И. Н. Кручинина охарактеризовала *не то... не то...* как союз, выражающий «предположение-отрицание ('не то?)'», а *то ли... то ли...* как союз, «в котором преобладает значение предположения-сомнения ('то ли?')» [7, с. 179]. Значит, К. Г. Паустовский в стремлении к гармонии человека с природой допускал поиск ответов на запросы натурфилософии через отрицание (*НЕ ТО...*, *НЕ ТО*), однако стремился не оставлять неясности, нерешённых вопросов (*ТО ЛИ...*, *ТО ЛИ*), которые стоят в одном ряду с непонятными словами. «Одно непонятное слово может разрушить для читателя самое образцовое построение прозы. Нелепо было бы доказывать, что литература существует и действует лишь до тех пор, пока она понятна. Непонятная, тёмная или нарочито заумная литература нужна только её автору, но никак не народу» (Пауст., Золотая роза).

Выводы. Таким образом, мы систематизировали выбранные из произведений К. Г. Паустовского конструкции с разделительными сочинительными союзами по структурно-синтаксическому признаку и по типу выражаемых смысловых отношений; определили частоту использования разделительных союзов разных семантических групп и организованных этими союзами сочинительных конструкций; охарактеризовали художественно-выразительные особенности конструкций с разделительными союзами, установили их место и роль в художественной картине мира писателя.

Из 50 рассказов и 3 повестей мы выбрали 310 конструкций с разделительными союзами. Из них 268 (86,5 %) – сочинённые ряды однородных членов предложений; 25 (8 %) – конструкции сложносочинённых предложений; 17 (3,5 %) – сложные синтаксические целые с разделительной связью между самостоятельными предложениями. Доминирует в художественной речи К. Г. Паустовского, как и в речи большинства носителей русского языка, неповторяющийся союз *ИЛИ*: 216 (69,7 % конструкций); затем по частоте использования следует повторяющийся союз чередования *ТО...ТО*: 61 (19,7 %). Повторяющийся союз взаимоисключения *ИЛИ...ИЛИ* употребляется нечасто: в 20 конструкциях (6,5 %); ещё реже – повторяющийся союз неопределённого выбора *НЕ ТО... НЕ ТО* 12 конструкций (3,9 %). Всего однажды зафиксирована конструкция с повторяющимся союзом неопределённого выбора *ТО ЛИ...ТО ЛИ* (0,2 %). Полное отсутствие как одиночного союза *ЛИБО*, так и повторяющегося *ЛИБО... ЛИБО* свидетельствует о том, что К. Г. Паустовский тонко чувствовал семантические различия передаваемых союзами *ИЛИ* и *ЛИБО* отношений. Во всех ситуациях, предусматривающих отношения взаимоисключения, он предпочитает компромиссность (*ИЛИ*) сопоставляемых понятий категоричности (*ЛИБО*) их противопоставления.

В тексте мы выделили многие другие особенности художественной выразительности разделительных конструкций в идиостиле К. Г. Паустовского. Отметим, что конструкции чередования и неопределённого выбора, организованные предикативными единицами, в текстах писателя выполняют, как правило, дополнительную функцию пояснения. По нашему мнению, причиной этого является сознательное стремление автора к ясности, понятности изложения, созданию литературы для народа, а не для избранных.

Список використаних джерел

1. Ананьева О. А. Полипредикативные разделительные предложения с союзом «ИЛИ»: строение и семантика : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Самара : СГПУ, 2005. – 222 с.
2. Антипов Н. П. Художественный мир К. Г. Паустовского как плодотворный этап эстетического развития литературы // К. Г. Паустовский. Материалы и сообщения : сб. / Московский литературный музей-центр К. Г. Паустовского. – М. : Мир Паустовского, 2002. – Вып. 2. – С. 53–58.
3. Боброва И. М. Средства создания и стилистическая роль экспрессивного тона в малых жанрах К. Паустовского : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Иркутск : ИГУ им. А. А. Жданова, 1970. – 17 с.
4. Виноградов В. В. Из истории изучения русского синтаксиса (от Ломоносова до Потемни и

- Фортунатова). – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1958. – 400 с.
5. Грамматика русского языка : в 2 т. / АН СССР; ред. В. В. Виноградов и др. – Москва : АН СССР, 1960. – Т. II. – Ч. 2. – 440 с.
 6. Завьялов В. Н. Морфологические и синтаксические аспекты описания структуры русских союзов : монография. – Хабаровск : ДВГГУ, 2008. – 242 с.
 7. Кручинина И. Н. Структура и функции сочинительной связи в русском языке : монография. – 2-е изд. – М. : УРСС, 2009. – 432 с.
 8. Куликова И. С. Семантико-стилистическая характеристика атрибутивных именных сочетаний (на материале световых и цветовых прилагательных в произведениях К. Г. Паустовского и М. М. Пришвина) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ленинград : ЛГПИ, 1966. – 20 с.
 9. Люлько Н. П. Цвет в пейзажах К. Г. Паустовского // Русская речь. – Москва, 1967. – № 6. – С. 33–37.
 10. Падучева Е. В. Опыт логического анализа значения союза «ИЛИ» // Философские науки. – Москва, 1964. – № 6. – С. 145–148.
 11. Пастухова Л. С. Одоративная лексика в произведениях К. Г. Паустовского // Язык и стиль произведений В. П. Катаева, К. Г. Паустовского и Л. И. Славина : сб. науч. трудов. – Одесса : ОГУ, 1987. – С. 82–87.
 12. Паустовский К. Г. Собр. соч. : в 8 т. – Москва : Худож. лит., 1967–1970.
 13. Попов К. Г. Лексические особенности как средство образной выразительности в языке К. Паустовского // Годишник на Софийския университет «Св. Климент Охридски», Факултет по славянски филологии. – София, 1970. – Т. 63. – Вып. 2. – С. 4–74.
 14. Сапрыгина Н. В. Приёмы толкования слов в художественном тексте (на материале повести К. Г. Паустовского «Золотая роза») // Язык и стиль произведений В. П. Катаева, К. Г. Паустовского и Л. И. Славина : сб. науч. трудов. – Одесса : ОГУ, 1987. – С. 87–91.
 15. Слободянюк Е. Цветовая и световая динамика в прозе К. Г. Паустовского // Воскресенск литературный. – 13.01.2011 г. – С. 11.
 16. Тулина Т. А., Харитоновна М. М. Компрессивные конструкции с согласованными определениями в романах и повестях К. Г. Паустовского // Язык и стиль произведений В. П. Катаева, К. Г. Паустовского и Л. И. Славина : сб. науч. трудов. – Одесса : ОГУ, 1987. – С. 5–12.
 17. Хегай В. М. Разделительные отношения и средства их выражения в современном русском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Москва : МГУ, 1981. – 184 с.
 18. Холодов Н. Н. Сложносочинённое предложение в современном русском языке : в 2 ч. – Смоленск : Изд-во СГПИ, 1975.
 19. Чень Ш. Особенности функционирования соединительных союзов в рассказах К. Г. Паустовского // Наукові записки Луганського національного університету. Серія «Філологічні науки». Дискурсологія : мова, культура, суспільство. – Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – № 2 (38). – С. 163–178.
 20. Чень Ш. Конструкции с противительными союзами в рассказах К. Г. Паустовского // Мова : науково-теоретичний часопис з мовознавства. – Одеса : Астропринт, 2013. – № 19. – С. 153–157.
 21. Чень Ш. Выражение градационных отношений в конструкциях союзной связи (на материале рассказов К. Г. Паустовского) // Мова : науково-теоретичний часопис з мовознавства. – Одеса : Астропринт, 2014. – № 22. – С. 220–224.
 22. Чень Ш. Конструкції із сурядними сполучниками у творах К. Г. Паустовського : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.02. – Одеса : ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2018. – 208 с.
 23. Шишов В. Ф. Некодифицированная лексика в повести К. Г. Паустовского «Время больших ожиданий» // Язык и стиль произведений В. П. Катаева, К. Г. Паустовского и Л. И. Славина : сб. науч. трудов. – Одесса : ОГУ, 1987. – С. 63–70.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Алексєєнко Тетяна Миколаївна**, старший викладач кафедри мовної підготовки 1; Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна.
- Біденко Лариса Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мовної підготовки іноземних громадян; Сумський державний університет; l.bidenko@drl.sumdu.edu.ua
- Богиня Лариса Вікторівна**, керівник навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян; Українська медична стоматологічна академія; lvboginya@meta.ua
- Боголюбова Марина Михайлівна**, старший викладач кафедри іноземних мов та соціально-гуманітарних дисциплін; ПВНЗ «Київський медичний університет»; Astoret2015@gmail.com
- Бондар Юлія Олександрівна**, викладач кафедри мовної підготовки; Запорізький державний медичний університет; iu.bondar2016@ukr.net
- Веселовська Наталія Василівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та перекладу; Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу; ves_natali@ukr.net
- Гайдук Лідія Проконівна**, старший викладач Центру підготовки іноземних громадян; Запорізький державний медичний університет; gayduk.lp@zsmu.zp.ua
- Гладир Яна Станіславівна**, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки; Криворізький національний університет; izumskyshlah@gmail.com
- Глобіна Людмила Вікторівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства та гуманітарної підготовки; Українська медична стоматологічна академія; lyudmila.globina@gmail.com
- Голованенко Євгенія Олександрівна**, старший викладач мовної підготовки іноземних громадян; Сумський державний університет.
- Гриневич Віктор Сергійович**, кандидат фізико-математичних наук, професор кафедри економічної кібернетики та інформаційних технологій, начальник відділу міжнародного співробітництва; Одеський національний університет імені І.І. Мечникова; grinevich@onu.edu.ua
- Дементьєва Тетяна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мовної підготовки; Харківський національний університет радіоелектроніки; tetiana.dementieva@nure.ua
- Демченко Вікторія Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки; Харківський національний університет радіоелектроніки; vika-demchenko@ukr.net
- Дергхам Бассам**, студент кафедри кібербезпеки; Дніпровський університет митної справи та фінансів; Bassam.computer@hotmail.com
- Дочинець Дмитро Іванович**, кандидат фармакологічних наук, доцент кафедри аналітичної хімії, декан I міжнародного факультету; Запорізький державний медичний університет.
- Дядченко Ганна Вікторівна**, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян; Сумський державний університет; h.dyadchenko@drl.sumdu.edu.ua
- Зозуля Ірина Євгеніївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства; Вінницький національний технічний університет; irazozulya15011985@gmail.com
- Іванова Наталія Георгіївна**, кандидат філологічних наук, доцент іноземних мов гуманітарних факультетів РГФ; Одеський національний університет імені І. І. Мечникова; Nat-iva@ukr.net
- Карпаш Максим Олегович**, доктор технічних наук, професор кафедри технічної діагностики і моніторингу університету, проректор з науково-педагогічної роботи; Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу; mkarpush@gmail.com
- Кірик Тамара Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов і соціально-гуманітарних дисциплін; Київський медичний університет; imsd@kmu.edu.ua
- Кіришо Світлана Михайлівна**, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки; Одеський національний економічний університет; fotonika16@ukr.net
- Кліпатська Юлія Олексіївна**, старший викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян; Сумський державний університет; y.klipatska@drl.sumdu.edu.ua
- Колмикова Олена Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін; Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»; happysteinbock@mail.ru

- Коновальчук Надія Олександрівна**, старший викладач кафедри мовної підготовки II міжнародного факультету; Запорізький державний медичний університет; nadia.konovalchuk@gmail.com
- Косенко Юлія Григорівна**, викладач кафедри іноземної мови; Сумський національний аграрний університет; write2yulia@ukr.net
- Кулішенко Людмила Анатоліївна**, доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян; Сумський державний університет.
- Кучеренко Олена Федорівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян; Харківський національний університет будівництва та архітектури; kucherenkoef@gmail.com
- Кушнір Ірина Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної підготовки I ІМО; Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна; irina.kushnir.83@gmail.com
- Лесик Ганна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри філологічних та природничих дисциплін; Національний авіаційний університет; lesykganna@gmail.com
- Литвин Ірина Петрівна**, викладач української мови підготовчого відділення для іноземних громадян, заступник директора Центру міжнародної освіти; Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу; Lytvyn_i_wat2006@yahoo.com
- Луценко Валентина Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології та мовної комунікації; Національний технічний університет «Дніпровська політехніка»; astra4965@gmail.com
- Любецька Вікторія Валеріївна**, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців; Одеський національний університет імені І. І. Мечникова; hour.mirgorod@gmail.com
- Михайленко-Зото Олена Олександрівна**, старший викладач кафедри слов'яно-балканських мов; Тиранський університет (м. Тирана, Албанія)/ аспірант кафедри російської мови; Одеський національний університет імені І. І. Мечникова; olena.zoto@gmail.com
- Мойсєнко Наталія Григорівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри граматики англійської мови; Одеський національний університет імені І. І. Мечникова; natalymoïswx@gmail.com
- Наєнко Михайло Кузьмович**, доктор філологічних наук, професор кафедри слов'янської філології; Київський національний університет імені Тараса Шевченка; naenko@voliacable.com
- Онкович Ганна Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов та соціально-гуманітарних дисциплін; Київський медичний університет; onkan@ukr.net
- Пахалкова-Соїч Тетяна Володимирівна**, доцент кафедри мовної підготовки факультету навчання іноземних громадян; Харківський національний університет радіоелектроніки; p-soich@rambler.ru
- Погорєлова Альона Михайлівна**, магістр технологічної освіти, викладач загально-технічних дисциплін; Ізмаїльський державний гуманітарний університет; alonaamp@gmail.com
- Рева-Лєвшиакова Людмила Володимирівна**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців; Одеський національний університет імені І. І. Мечникова; revalv2017@gmail.com
- Рогальська-Якубова Інна Іванівна**, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри лінгвістичної підготовки; Одеська національна академія зв'язку імені О.С. Попова; iiryua@ukr.net
- Семироз Ніна Григорівна**, кандидат архітектури, доцент кафедри основ архітектури та архітектурного проектування; Київський національний університет будівництва і архітектури; semyroz@bigmir.net
- Сізова Любов Володимирівна**, старший викладач кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців; Одеський національний університет імені І.І. Мечникова.
- Снежицька Оксана Сергіївна**, старший викладач кафедри російської та білоруської мов; Гродненський державний медичний університет; oksana.snezhitskaya@mail.ru
- Стадній Алла Сергіївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовознавства; Вінницький національний технічний університет; stadniy.alla@ukr.net
- Степанов Євгеній Миколайович**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри російської мови; Одеський національний університет імені І. І. Мечникова; stepanov.odessa@gmail.com
- Степанова Світлана Євгеніївна**, викладач кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки; Одеський національний економічний університет; fudimkaa@mail.ru

Турлак Людмила Петрівна, старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін; Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»; *n.turlak@ukr.net*

Ушакова Наталя Ігорівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри мовної підготовки 1; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна; *ushakova.khnu@gmail.com*

Федотова Світлана Ігорівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської та татарської мов; Казанський державний медичний університет; *smerechina@mail.ru*

Філевська Людмила Миколаївна, науковий співробітник МННФТЦ; Одеський національний університет імені І. І. Мечникова; *lfilevska@gmail.com*

Фокіна Світлана Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри світової літератури; Одеський національний університет імені І. І. Мечникова; *svetlana_fokina@ukr.net*

Чевела Ольга Всеволодівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської та татарської мов; Казанський державний медичний університет; *olga-chevela@mail.ru*

Чень Шаосюн, кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської філології; Хучжоуський університет; *aljosh@126.com*

Черкашина Жанна Віталіївна, кандидат педагогічних наук, методист підготовчого факультету; Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого; *zhanna_cherckazhina@ukr.net*

Чорна Юлія Володимирівна, старший викладач Центру підготовки іноземних громадян; Запорізький державний медичний університет.

Шадурська Людмила Іванівна, викладач кафедри білоруської та російської мов; Білоруський державний медичний університет; *ludmila3366915@mail.ru*

Шачнева Євгенія Юріївна, кандидат хімічних наук; Південно-Російський державний політехнічний університет; *evgshachneva@yandex.ru*

Швець Ганна Дмитрівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та російської мов як іноземних; Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка; *hannash@meta.ua*

Шиляєва Тетяна Володимирівна, викладач кафедри англійської мови та перекладу; Ізмаїльський державний гуманітарний університет; *izm.tatyana1965@gmail.com*

Юнаш Марина Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри білоруської та російської мов; Білоруський державний медичний університет; *m16yunash@mail.ru*

Янушевська Ірина Борисівна, викладач Центру підготовки іноземних громадян; Запорізький державний медичний університет; *diona.irina@gmail.com*

Яременко Людмила Миколаївна, старший викладач мовної підготовки іноземних громадян; Сумський державний університет; *Ludmila_yaremenko@ukr.net*

Ярмоленко Марія Іванівна, доктор історичних наук, професор; Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»; *mariayarmolenko62@gmail.com*

Наукове видання

**Міжнаціональна комунікація –
полілог культур**
(актуальні питання навчання іноземців)

Збірник наукових праць

(українською, російською мовами)

За редакцією авторів

Підп. до друку 10.06.2019. Формат 60x84/8.
Ум.-друк. арк. 24,65. Тираж 50. Зам. № 1962.

Видавець і виготовлювач
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4215 від 22.11.2011 р.
Україна, 65082, м. Одеса, вул. Єлісаветинська, 12
Тел. (048) 723-28-39. E-mail: druk@onu.edu.ua