

ВИПУСК 6

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИКЛАДАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК
ІНОЗЕМНОЇ**

Випуск 6

Львів
Видавничий центр
ЛНУ імені Івана Франка
2011

ББК Ш 141. 14-313я73

Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб. наук. праць. – Львів, 2011. – Вип. 6. – 284 с.

Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language: Anthology of Scholarly Articles. – Lviv, 2011. – Fourth Edition. – 284 p.

У збірнику вміщено наукові статті, присвячені теоретичним питанням і практичним проблемам викладання української мови як іноземної. Розглянуто особливості організації процесу навчання української мови в чужомовній аудиторії, висвітлено деякі лінгвокраїнознавчі аспекти, з'ясовано проблеми міжкультурної комунікації та особливості викладання фонетики, лексики, граматики, стилістики української мови, розкрито роль тексту, проаналізовано засоби формування комунікативної компетенції в процесі викладання української мови як іноземної.

This is a collection of technical articles devoted to the theoretical questions and practical problems related to teaching Ukrainian as a foreign language. The articles examine unique aspects of organizing the process of studying Ukrainian for a foreign language audience. Various language and country studies aspects are illuminated; in addition, problems in cross-cultural communication are discovered, as well as particularities of teaching the phonetics, lexica, grammar, and stylistics of Ukrainian. The role of the text is revealed, and means of forming communicative competence in the process of teaching Ukrainian as a foreign language are analyzed.

Редакційна колегія:

Ірина КОЧАН (головний редактор)
доктор філологічних наук, професор

Флорій БАЦЕВИЧ
доктор філологічних наук, професор
Людмила ВАСИЛЬСВА
доктор філологічних наук, професор
Галина МАЦЮК
доктор філологічних наук, професор
Олександра СЕРБЕНСЬКА
доктор філологічних наук, професор
Мар'ян СКАБ
доктор філологічних наук, професор

Зиновій ТЕРЛАК
кандидат філологічних наук, доцент
Ніна СТАНКЕВИЧ
(заступник головного редактора)
кандидат філологічних наук, доцент
Зоряна МАЦЮК
(заступник головного редактора)
кандидат філологічних наук, доцент
Олександра АНТОНІВ
(відповідальний секретар) асистент

Адреса редакційної колегії:

79000 Львів, вул. Університетська, 1
Львівський національний університет імені
Івана Франка, кафедра українського
прикладного мовознавства
Тел. 239-43-55; e-mail: ukrinos@franko.lviv.ua

Editorial address:

Ivan Franko National University of Lviv
Ukrainian Applied Linguistics Department
Universytets'ka Str. 1
UA-79000 Lviv, Ukraine
Tel. 239-43-55; e-mail: ukrinos@franko.lviv.ua

Рекомендувала до друку

Вчена Рада Львівського національного університету імені Івана Франка.

Свідоцтво про державну реєстрацію серія КВ №15572-4044Р від 20 липня 2009 року.

ISSN 2078-5119

© Кафедра українського
прикладного мовознавства, 2011
© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2011

I. УКРАЇНСЬКА МОВА У СВІТІ : ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ

УДК 811.161.2'27 : 39 : 37.016

ДЕРЖАВНА МОВА ЯК ПРЕДМЕТ В НАЦІОНАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Надія Бабич

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
кафедра історії та культури української мови,
вул. Коцюбинського, 2, 58013 Чернівці, Україна
тел.: (037) 258 48 00
ел. пошта.: ikum-dpt@chnu.edu.ua*

Запропоновано методика навчання, визначено особливості навчального матеріалу, а також засоби забезпечення якості спілкування при навчанні державної української мови в освітніх закладах з національними мовами навчання, які підпорядковуються основній меті – навчити державної мови на такому рівні, щоб забезпечити носіям інших національних мов рівні можливості подальшої національної освіти і праці за фахом в українському суспільстві.

Ключові слова: спілкування, пізнавальна активність, психологічні і методичні чинники, етнокультура, мовна етика, особливості навчального матеріалу.

Українську мову в Україні вивчають: 1) як рідну – українці та представники інших національностей, які вважають українську мову другою рідною; 2) як державну – представники етносів, що проживають на території України і навчаються в школах з національними мовами навчання; 3) як іноземну – громадяни інших держав, які здобувають середню спеціальну або вищу освіту в Україні і потребують засвоєння державної мови для полегшення процесу навчання або й наступного працевлаштування в нашій країні. Зрозуміло, що методика навчання для цих трьох категорій учнів (у широкому змісті цього слова, тобто тих, хто вчиться: учні, студенти, слухачі тощо) повинна бути різною, хоч мета є спільною – оволодіти мовою для якісного, результативного спілкування з високим рівнем мовленнєвої культури. Тобто кожна методика повинна передбачати результат, який у всіх темах з мовної системи презентуватиме її мовленнєві аспекти.

Лише за умови поваги етносів, що мешкають в Україні, до державної української мови, до культури, звичаїв народу, історії та спільних з цим народом планів удосконалення і розвитку всіх форм суспільного життя, так само як за умови створення державою для цих етносів комфортних умов життя, можлива гармонізація суспільства.

Особливими мусять бути підходи до викладання державної мови в освітніх закладах України з національними мовами навчання. І ця особливість у тому, що випускники таких навчальних закладів (ЗОШ, коледжів, національних академічних груп на окремих факультетах ВНЗ) повинні мати рівні умови і рівні можливості для продовження навчання у будь-якому ВНЗ з державною мовою викладання й атестації їхніх знань державною мовою, а також для працевлаштування на всій території

України, а не лише в місцях компактного проживання етносу, до якого вони належать.

Таким чином, для таких учнів повинні рівноцінно реалізовуватися мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна лінії програми з української мови, щоправда, з посиленням акценту на мовленнєву лінію.

„Комунікативний аспект теорії мовленнєвої діяльності полягає в тому, щоб розглядати мову не просто як засіб передачі інформації, а звертати увагу на те, що ця передача інформації відбувається в конкретній мовленнєвій ситуації між конкретними учасниками і що на неї впливають контекст і фактори прагматичного характеру”, – зауважує Н. Гуйванюк [5: 203]. „Це повинні бути уроки зацікавлення красою мови, на яких би одна за одною розкривалися ”таємниці слова”, адже глибоке вивчення мови пов’язане з високою культурою мислення” [5: 201].

Зазначені чотири лінії чітко схарактеризовані навчальними програмами, а щодо методики їх реалізації є значна за обсягом література, яка визначається як загальнонавчальними положеннями, так і індивідуально-авторським підходом до вирішення ключової проблеми – навчити вільно і на високому рівні культури володіти державною мовою. Пропонуємо своє бачення вимог до навчального матеріалу, змісту вправ як способу формування навичок, а також до особливостей засобів, які забезпечують якість спілкування з урахуванням міркувань з цих питань відомих педагогів минулого й сучасності.

Дослідники, зокрема Т. Чмут, виділяють три взаємопов’язані функції спілкування:

комунікативну – обмін інформацією між індивідами та її уточнення, розвиток з метою досягнення передбачуваних результатів;

інтерактивну – організація взаємодії суб’єктів, які спілкуються, тобто обмін не тільки знаннями, думками, ідеями, але й діями, зокрема при виробленні спільної стратегії;

перцептивну – процес взаємного сприймання і розуміння співрозмовників, пізнання ними одне одного [11: 54].

Процес навчання – це мовленнєва діяльність, метою якої є не лише нові знання, а й нові відчуття світу речей, і світу людей, і себе в цих світах. У цьому процесі важлива роль належить особистості відправника інформації – учителю. Адресат (учень, студент) спочатку тільки переробляє отриману інформацію відповідно до своїх інтелектуальних, психічних і моральних можливостей. Проте цілком ймовірно, що і в педагогічній діяльності можливе уточнення й розвиток адресатом отриманої інформації.

Усі три функції спілкування передбачають елементи психологічного взаємовпливу відправника інформації (мовця) і адресата (співбесідника).

Спілкування – це активна взаємодія обох його суб’єктів, що активізує проблему міжособистісної взаємодії, яка може виявлятися як співробітництво чи кооперація, суперництво чи конкуренція. Сприйняття та розуміння одне одного, зауважує Т. Чмут, залежить від ряду чинників, зокрема, від установок щодо співрозмовника і об’єкта мовлення (налаштованості одного співрозмовника до іншого, до предмета мовлення тощо), від обсягу інформації про інших осіб, які опосередковано згадуватимуться, різних ефектів і афектів тощо [11: 59].

Виникнення в учня інтересу не до зовнішнього, цікавого боку предмета, а до внутрішніх, змістових його особливостей пов’язане, як вважає Т. Савельєва, перш за

все з оволодінням методом аналізу, тобто способом самостійно відкривати й оцінювати те, що становить специфічні особливості предмета вивчення [7: 101].

Процес учіння складається з певних дій, від яких залежить, за спостереженнями педагогів-практиків і психологів, від того місця, яке займає учень у тій чи іншій педагогічній ситуації. А функції ці такі:

1. *Пасивного сприйняття* і засвоєння знань та умінь, які подаються у готовому вигляді. У цій функції учень не розвиває творчого мислення, не відчуває радості від "добування" знань, зате якщо йому пощастить на вчителя, який буде творчою особистістю, то учень зможе накопичувати різнобічні знання, їх у нього вкладатиме вчитель (викладач, наставник).

2. *Активного самостійного пошуку*, виявлення і використання інформації. Це творча діяльність учня, яка стимулюється правильно поставленими запитаннями, добре дібраними завданнями, запропонованими вперше або вже відомими загальними принципами пошуку інформації, проблемною ситуацією в аудиторії чи в позааудиторних формах (навчальній) роботи. У цілому ж – це стимулювання власних знань, процес самоучіння.

3. *Пізнавальної активності учня*, яка спрямовується, скеровується ззовні і має на меті виявлення і використання інформації. Така діяльність потребує методів експериментальних, відбувається шляхом спроб і помилок, методом відбору необхідних понять (детальніше див. 4).

Відповідною до цих функцій учня і є роль вчителя: він або "видає" учневі певними порціями інформацію із власного „глека знань” для наповнення учнівської інтелектуальної скарбнички або ж навчає їх набувати потрібну інформацію з комірок колективної, суспільної пам'яті, чим створює для учня психологічну ілюзію творення цих знань, ілюзію відкриття, у якій не розчаруєшся. Щоправда, можливі й реальні відкриття, коли до вирішення якоїсь давно розв'язаної наукою проблеми учень приходить своїм шляхом.

Жодна із зазначених функцій учня у процесі навчання не є лише єдиною – раціональне підпорядкування поставленій меті викладання і самоучіння сформує бажаний для обох учасників процесу навчання результат.

Щоб збудити увагу і спонукати до засвоєння матеріалу, треба залучити як психічні, так і методичні чинники, що працюють обов'язково „у парі”. На заучування впливають різні властивості навчального матеріалу:

1. Зміст матеріалу – фактичні відомості, нові для учня поняття; зв'язок із суміжними дисциплінами; кількість і науковий рівень правил або дискусійна тема та ін.

2. Форма матеріалу: а) *предметна*: технічне оснащення, унаочнення, тексти тощо; б) *образна*: відео-, аудіоматеріали, картини, фото, інші зображення; в) *мовленнєва*: усне чи писемне мовлення, діалог чи монолог, рідна мова чи чужа; г) *символічна*: формули, схеми, графіки, комп'ютерні символи тощо (тобто мова символів, графіків, схем тощо).

3. Складність (трудність) матеріалу – це не лише науковість, високий ступінь абстрагованості, а й той контекст, який знайомить учня з новими поняттями, термінами: будова фрази, її компонентний обсяг, структура синтагми, тобто тієї частини фрази, яка містить логічно повний обсяг інформації; абсолютна новизна тексту без компонентів відомих студентові знань.

4. Значення, важливість матеріалу: а) *пізнавальне* (гносеологічне); б) *практичне* – придатність для використання у якій-небудь справі; в) *етичне* –

незнання матеріалу свідчатиме про невихованість, обмеженість; г) *соціальне*, точніше, *суспільне*, тобто таке, що допоможе суспільній практиці, матиме попит у певній сфері суспільного життя; д) *естетичне* – навчить пізнавати, а потім і творити красу; е) *виховне* (педагогічне) – формуватиме особистість, суспільно ціннісні риси характеру й індивідуальні нахили та здібності.

5. Осмисленість (усвідомленість) матеріалу – це наявність у вже набутих учнями знаннях понять і навичок до певних дій, необхідних і для того, щоб сприйняти і зрозуміти елементи нового матеріалу, встановити між відомою і новою інформацією зв'язки, що допоможуть перетворити приблизні уявлення в цілісні, чіткі й переконливі знання.

6. Структура матеріалу – *індуктивний* (від часткових, одиничних випадків до загального висновку) чи *дедуктивний* (від загальних суджень до часткових або інших загальних висновків) метод пізнання нової інформації, тобто особливість логічної організації тексту; *семантична* (змістова) структура – залежить і від лексичного складу тексту, наявності чи відсутності в ньому образних засобів, кількості лексичних одиниць тощо; *синтаксична організація* – особливості **теми** (та частина речення, яка становить предмет усвідомлення, відправну точку для передачі нового) і **реми** (те нове, що повідомляється у речення, один з його змістових центрів), використання стилістичних фігур (градації, анафори, епіфори, повтору, тавтології, періодів), структура надфразних єдностей, довжина тексту в межах абзаців, порядок слів, спосіб організації рядів однорідних членів речення, відокремлення як спосіб логічного виділення слова чи групи слів і т.д.

Важливо і те, чи це текст рідної мови чи чужої, яка має іншу синтаксичну структуру.

7. Обсяг матеріалу – його по-різному визначають психологи і педагоги залежно від інтелектуального потенціалу і окремого учня, і учнівського колективу як певного соціально-психологічного організму, від навчальної програми, яка є однаковою на теренах державних навчальних закладів. Індивідуальний підхід мусить певним чином урівноважити ці два аспекти, оскільки учень запам'ятовує не те, що він почув на занятті або що написано в підручнику, а те, що в нього „залишається” як результат власного мисленнєвого опрацювання тексту і відтворення цього результату в термінах і синтаксичних структурах власного досвіду

Обсяг матеріалу легко встановити, коли йдеться про заучування напам'ять (вірша, уривку прози, правила тощо), але непросто це зробити, коли необхідне смислове заучування, при якому в голові учня відбувається мисленнєва перебудова отриманої інформації.

8. Емоційні особливості матеріалу – його здатність викликати певні почуття і переживання, створювати настрій, звичайно, позитивний. Мова володіє значними ресурсами для надання текстові емоційності, але важливо не допустити перенасиченості, за якою може „задрімати” розум. Катехити кажуть, що вчитель повинен бути привітним, усміхненим, бо від похмурої людини „годі чекати доброї звістки”. Але привабливість не повинна відтіснити на другий план гносеологічну цінність матеріалу, принаймні кінцевий результат повинен бути інтелектуально важливим.

Зазначені особливості навчального матеріалу, в основу опису яких ми поклали тези авторів „Вікової і педагогічної психології” [4], потребують виділення компонентів процесу навчання, метою якого є оволодіння знаннями і вміннями їх застосування. Ці компоненти такі:

1. Демонстрування учням різних предметів, явищ певного класу або відбір ними самими таких предметів (цей компонент є провідним у всесвітньо відомій педагогічній системі Монтесорі, і в нашій молодшій школі він добре „працює”).

2. Спостереження учнів за цими предметами чи явищами з метою встановлення їхніх зовнішніх прикметних ознак, а також властивостей, взаємозв'язків, дій і т. ін. Цей компонент навчає систематизувати, типізувати, розвиває сенсорні навички, що спираються на чуттєву орієнтацію учня.

3. Порівнювання – способом зіставлення і протиставлення виявлених властивостей з метою їх синтезу для перегрупування предметів або явищ у межах класу, для встановлення підкласів, груп тощо.

4. Абстрагування виявлених (виділених) властивостей способом закріплення їх у відповідних термінах, формулюваннях у правило.

5. Узагальнення поняття через застосування терміна до інших об'єктів, яким властиві раніше встановлені ознаки [3: 187].

Вправи вважають обов'язковим компонентом процесу засвоєння і вироблення навичок. Вправи – це не лише граматичні або правописні завдання, це вправляння в різноманітних видах інтелектуальної праці з виучуваним матеріалом.

Практичні психологи і методисти вважають, що вправи повинні відповідати таким вимогам:

1) необхідно точно знати мету вправи (завдання), яких результатів необхідно досягти, тому умова повинна формулюватися чітко, однозначно, небагатослівно; якщо дається кілька завдань, то вони повинні бути доречними, а не нераціональним витрачанням часу;

2) треба стежити за точністю виконання на всіх етапах, щоб не закріпити помилки, якщо вона виникне; спостерігати за результатами виконання вправи, порівнюючи свої дії з еталоном, якщо такий є, або з аналогічним зразком; осмислювати, що вже виконано успішно, а на яких недоліках треба зосередитись, щоб їх ліквідувати;

3) раціонально обирати кількість вправ, яка повинна бути достатньою для вироблення навички, але не пригнічувати (не неволити) індивідуально-психологічні особливості учнів;

4) вправи не повинні бути випадковим набором однотипних дій – у їх основу має бути покладена певна система, чітко спланована послідовність у напрямі до поступового ускладнення;

5) вправи не можуть перериватися на тривалий час, увага не повинна часто переключатися на інші види діяльності – зволікання і відволікання затримує формування навичок.

Д. Богоявленський вважав, що вправи будуть успішно виконані й даватимуть практичні результати, якщо:

1) вправа активізуватиме мислення завданням-проблемою, вирішення якої вимагає звернення до відомих знань і набуття нових, коли жоден новий крок не буде можливим без успіху в попередньому;

2) у вправах будуть удосконалюватися і закріплюватися прийоми або способи розумової праці над застосуванням правил, законів, формул і т. ін.;

3) будуть домагатися різноманітності дидактичного матеріалу – повторюватися можуть ті розумові операції, які спеціально пристосовані для найбільш раціонального й успішного вирішення однорідних, але не тотожних завдань;

4) навчання та учіння повинні бути систематизованими – і в часі (постійними), і в змісті – набувається система знань, а не їх фрагменти;

5) буде забезпечено послідовність у порядку матеріалу – від базових, основних знань до широких узагальнень у межах системи (що не виключає в процесі роботи методу дедуктивного);

6) повторюватимуться раніше засвоєні знання, бо це функція не лише мислення, а й пам'яті [див. 3].

Таким чином, теоретики і практики вбачають у вправах (вправляннях) і задачах (завданнях) основну форму роботи в процесі засвоєння і закріплення нових знань. Варто, очевидно, уточнити зміст цих трьох понять:

вправа – це 1) розвиток певних якостей, навичок постійною, систематичною роботою; 2) завдання, що виконується для набуття певних навичок або закріплення певних знань [8: т. I: 754];

завдання – це 1) наперед визначений, запланований для виконання обсяг роботи; 2) мета, до якої прагнуть, те, що хочуть здійснити [8: т. III: 40];

задача – це 2) *розм.*, рідко доручення, завдання [8: т. III: 103].

Як бачимо, семантична спорідненість цих слів має й функціональну близькість – яку б назву виду діяльності задля набуття і закріплення знань ми не обрали, в ній буде присутній психологічний компонент „прагнення до...”.

Не викликає заперечень рекомендація досвідчених педагогів прагнути того, щоб учні не отримували знання в готовому вигляді, а досягали їх самостійною активною роботою думки. Звичайно, треба диференціювати та індивідуалізувати процес навчання, розумно ускладнювати його з урахуванням психічних особливостей як учнівського колективу в цілому, так і окремих учнів.

Кожне знання виховується за такою схемою: 1) сприйняття і зрозуміння нового матеріалу; 2) заучування його; 3) закріплення на прикладах; 4) застосування на практиці.

Т. Ушакова сформулювала висновки про особливості співвідношення „дійсність – мова – мислення” у мисленневих процесах молодших і старших школярів. Ці висновки заслуговують на увагу в аспекті психолого-педагогічних рекомендацій щодо навчання мови. Дослідниця пише: „Зміст дитячого мовлення складає звичайно враження дитини про навколишню дійсність, яка обіймає і саму дитину. Ці враження, згідно з прийнятою в когнітивній психології точкою зору, викликають певні репрезентації в когнітивній сфері дитини: об'єктам відповідають образи, їх відношенням – схеми, подіям – скрипти” (записи, лат. *scriptor* – переписувач, писець. – *Н.Б.*)... Доросліша дитина, **а ще більше доросла людина** (виділено нами – *Н.Б.*), крім називання об'єктів дійсності (тобто своєрідного відтворення раніше встановленого зв'язку між об'єктом і його іменем), має здатність викликати у мовленні результат мисленневого акту, новий психологічний продукт” [9: 15], тобто проводити евристичні операції з допомогою мовного матеріалу.

Безсумнівно, що, добираючи дидактичний матеріал з новою для учнів інформацією, а також формулюючи завдання і підпорядковуючи їх певній навчальній меті, кожен учитель буде враховувати психологічні характеристики кожного учня і класу в цілому, творчо підходитиме і до загальнодержавної програми, і до стандартного підручника – в сучасній школі учитель може обирати свої методи реалізації освітніх і виховних цілей. Але апробовані десятками попередніх поколінь учителів, видатних педагогів і психологів минулого прийоми і методи мусять бути своєрідним підґрунтям для психолого-педагогічної діяльності й на початку XXI

століття. Без цього підґрунтя навряд чи з'явилися би комп'ютери, обчислювальна техніка й суперсучасні засоби зв'язку – без самостійної праці інтелект дремає.

У школі і в дорослому житті не варто забувати просту, як правда, настанову Софії Русової: „Як нема в садку двох кущів однаковісінських, так нема в класі двох дітей з однаковими почуттями, думками, здібностями. Перший обов'язок кожного вчителя – добре познайомитися із своїми учнями, з обставинами їхнього життя, дізнатися, який є свідомий капітал щодо їхнього обмеженого поля спостережень, помалу додавати нове, єднати розірване, освітлювати близькі відносини різних речей” [6: 208].

І ще раз прислухаймося до К. Ушинського: „Якщо ми визнаємо, що на думку дитини та напрям її розвитку можуть вплинути навколишня природа, люди, що її оточують, і навіть картина, що висить на стіні в її дитячій кімнаті, навіть іграшки, що ними вона грається, то невже ми можемо не визнати впливу такого пройнятого своєрідним характером явища, як мова того чи іншого народу, цей перший тлумач і природи, і життя, і ставлення до людей, ця тонка, що обіймає душу, атмосфера, кризь яку дитина все бачить, все розуміє й почуває?” [10: т. I: 126]. Такою „дитиною” є кожен, хто пізнає іншу, аніж рідна, мову. Відмінність від справді дитини в тому, що дорослий нову мову вивчає, маючи досвід пізнання світу мовою рідною.

Якість спілкування мовними засобами забезпечується:

1. Самою мовою. Людина відрізняється від природи, предметів, реального світу своїм інтелектом, тобто здатністю мислити, а засобом вираження і передачі думок є мова. Уже сама наявність звукової мови передбачає реалізацію її змісту в акті мовлення.

2. Ступенем (рівнем) володіння мовою. Залежно від того, наскільки мовець добре володіє мовою, той самий зміст він виражає більш або менш вдало (зрозуміло, виразно, гарно), більш або менш правильно (з помилками чи без них), у більш чи менш узвичаєному режимі (темпі мовлення), емоційно чи ні.

3. Функціонально-стилістичною метою мовлення. Передбачає добір оптимальних мовних і мовленнєвих засобів із загальнонаціонального арсеналу мови відповідно до потреб висловлювання: усну чи писемну форму, діалог чи монолог, стиль, його колорит тощо.

4. Соціально-психологічними умовами взаємин мовця і співрозмовника (залежно від різниці у віці, соціального становища, знання етичних норм, психологічного сприйняття один одного тощо).

5. Психологічним станом одного із співрозмовників. Цей стан зумовлює вибір варіанта висловлювання відповідно до того експресивного навантаження, що покладається на дібраний мовний засіб для реалізації психологічної ситуації спілкування.

6. Індивідуальними особливостями мовленнєвого досвіду. Чим цей досвід більший, тим самобутнішим, оригінальнішим буде мовлення – без мовних штампів, повторів, плеоназмів, тавтологій; мовлення буде творчим, формованим безпосереднього у процесі спілкування.

7. Мовленнєвим контекстом. Він повинен враховуватися з метою уникнути невинуватих повторів власних одиниць або необґрунтованого копіювання чужого мовлення, для забезпечення інформаційної повноти, емоційної гармонійності тощо.

8. Мовленнєвою ситуацією. Від неї залежить форма мовлення – усна чи писемна, його темп, тон, паузи, синтаксична організація, обсяг, зміст тексту і т.д.

9. Суспільними функціями мови. Фактичне активне й рівноцінне функціонування мови в усіх сферах суспільно-виробничої, освітньої, дипломатичної, юридичної, науково-дослідної та інших видів діяльності сприяє розвиткові виражальних засобів мови.

10. Естетичними потребами і можливостями суспільства. Емоційність мовлення – явище індивідуальне й ситуативне, невимушене або зумовлене, доречне або недоречне, проте завжди притаманне людині, здатній „відчувати” світ і себе в ньому.

Досягти бажаної мети у процесі спілкування можна лише за умови вправності мовця у застосуванні всіх наведених „стимулів” доброго мовлення.

На жаль, вік комп’ютеризації, вивільнивши пересічну людину від багатьох складних розумових операцій, „вивільнив” її і від „муки” слова, без якої неможливо відчуття форми і зміст „серцем”. Ми не в захопленні від червоної хвилястої лінії під словом, яка сигналізує про допущену в ньому помилку, ліквідувати яку можна не пригадуванням правила, а кнопкою електронного „мозку” комп’ютерного коректора.

Ми не в захопленні від успіхів стандартизації мови і зменшення винятків у правописних правилах, бо це збіднює варіантні ресурси мови, які її уточнюють, увиразнюють.

То ж чи здатна така мова бути „мовною картиною світу”? І якого світу? Чи ж буде така мова душею народу? І якого народу? А душею окремої людини, якщо вона не буде вихована на кращих зразках колективної національної пам’яті народу, мови, яку вона вивчає?

Це риторичне запитання підтверджує гостроту проблеми обсягу знань з етнології та етнопсихології українців, мова яких як титульної нації закономірно визнана державною мовою. Надання таких знань тим, хто вивчає державну мову, передбачає особливі вимоги до дидактичного матеріалу, добору текстів для читання і заучування напам’ять, характеру міжпредметних зв’язків (з історією народу, історією культури, зокрема етнічної, історією літератури та її сучасним змістом і формами), дозування інформації та її хронології, до вибору форм і методів сучасних інтерактивних методів навчання і т.д. І чи не найважливіше – усвідомлення учнем доцільності вивчення мови, бачення ним перспективи застосування набутих знань.

1. Бабич Н. Д. Психологічні основи викладання і вивчення української мови / Н. Д. Бабич // Укр. мова і літ. в школі. – 1990. – № 8. – С. 26–31.
2. Бабич Н.Д. Лінгво-психологічні основи навчання і вивчення мови / Н. Д. Бабич – Чернівці : Рута, 2000. – 176 с.
3. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1966. – 306 с.
4. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1979.
5. Гуїванюк Н. В. Комунікативний підхід до викладання української мови у школі та вищому навчальному закладі // Гуманітарна освіта: фактор світової інтеграції: матеріали міжнародної науково-практичної конференції / Наук. ред. М. Г. Марчук. – У 2-х ч. – Ч. I. – Чернівці, 1997. – С. 200–204.
6. Русова С. Нова школа // Русова С. Вибрані твори. – К. : Освіта, 1996. – С. 207–218.
7. Савельева Т. М. Психологические вопросы овладения русским языком. – Минск, 1983. – 142 с.
8. Словник української мови : в 11-ти т. – К. : Наук. думка. – 1970–1980. – Т. 1–11.
9. Ушакова Т. Н. Психология речи и психолінгвістика / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. – Т. 12. – 1991. – № 6. – С. 12–25.

-
10. Ушинський К. Д. Рідне слово // Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. – К., 1983.
11. Чмут Г. Культура спілкування / Г. Чмут. – Хмельницький: ХІРУП, 1996. – 346 с.

STATE LANGUAGE AS A SUBJECT UNDER STUDY AT NATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

Nadiia Babych

Teaching methodology, specificity of curriculum as well as means of provision for communication quality while studying Ukrainian language in educational institutions with minor languages of instruction meet the main objective which is to teach the national language at such a level of language proficiency as to provide minorities with equal opportunities of further education and career opportunities in Ukrainian society.

Key words : communication, cognitive activity, psychological and methodological factors, ethnoculture, speech ethics, specificity of curriculum.

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЯЗЫК КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В НАЦИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ

Надежда Бабич

Предложена методика обучения, определены особенности учебного материала, а также средства обеспечения качества общения при обучении государственному украинскому языку в образовательных заведениях с национальными языками обучения, которые подчиняются основной цели – обучить государственному языку на таком уровне, чтобы обеспечить носителям других национальных языков равные возможности для дальнейшего специального образования и работы по специальности в украинском обществе.

Ключевые слова : общение (коммуникация), познавательная активность, психологические и методические факторы, этнокультура, языковая этика, особенности учебных материалов.

Стаття надійшла до редколегії 1.03.2011
Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243 : 378.016

ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СВІТІ: ДОСВІД МЕТОДИЧНОГО ЦЕНТРУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ¹

Маруся Петришин, Віталій Шиян

*Методичний центр української мови
Канадський інститут українських студій
Альбертський університет
зал Пембіна, кімн. 430, T6G 2H8, Едмонтон, Альберта, Канада
тел: 17804922904
ел. пошта: marusia.petryshyn@ualberta.ca
ел. пошта: shyuan@ualberta.ca*

Висвітлено досвід підтримки викладання української мови як іноземної в канадській провінції Альберта Методичним центром української мови. Подано короткий опис ресурсів, заходів підвищення професійної кваліфікації освітян та плянів на майбутнє.

Ключові слова: українська мова як іноземна, Методичний центр української мови, освітні ресурси, підвищення професійної кваліфікації.

Методичний центр української мови (МЦУМ) при Канадському інституті українських студій університету Альберти продовжує працювати у сфері українсько-англійської двомовної освіти дітей шкільного віку. Із часу заснування центру до мандату повноважень належали такі пункти:

1. Створювати і розвивати навчальні ресурси для української двомовної програми, а також співпрацювати у створенні і координації нових навчальних ресурсів спільно з Міністерством освіти провінції Альберта, шкільними радами та іншими представниками освітньої системи.

2. Створювати і розвивати навчальні ресурси для інших рівнів і видів викладання української мови (початкового університетського рівня тощо) і координувати участь громади у підготовці таких матеріалів.

3. Підтримувати, заохочувати і проводити постійні дослідження у сфері двомовної освіти загалом і проблем українсько-англійської двомовності зокрема.

4. Задовольняти потреби підготовки і професійного розвитку викладачів і вчителів української мови.

5. Підтримувати у належному стані і розвивати колекцію освітніх україномовних матеріалів, що зберігаються в Канадському інституті українських студій.

6. Підтримувати зв'язки з українською громадою та іншими професійними установами.

Працю МЦУМу координує директор Маруся Петришин, а до проєктів центру залучені д-р Віталій Шиян, Галина Клід та Марко Мальований. Наш центр займається науковими дослідженнями, присвяченими викладанню української мови, утримує бібліотеку україномовних педагогічних ресурсів та збільшує свою

¹ У тексті збережено правопис авторів

присутність у віртуальному просторі, наприклад, на веб-сайтах www.oomroom.com, www.shkola.ca та у мережі Facebook. Також більша частина нашої діяльності присвячена виданню освітніх ресурсів, проведенню заходів підвищення професійної кваліфікації освітян та співпраці з нашими партнерами в Альберті, інших провінціях Канади та в Україні.

Освітні ресурси

Серед усіх пунктів мандату повноважень МЦУМу видання основних ресурсів для української двомовної програми за останні десятиліття було, мабуть, найважливішим. Заснування МЦУМу збіглося з підготовкою серії навчальних ресурсів під назвою „Нова”, створеного д-ром Оленкою Білаш, яка співпрацювала з колегами-спеціалістами з української двомовної програми в Альберті.

Нова методика. Нова серія універсальних матеріалів для викладання української мови „Нова”, розроблена д-ром Оленкою Білаш для української двомовної програми в Канадських преріях, базувалася на інноваційному методичному підході. „Нова” стала першою серією навчальних матеріалів, які можна було використовувати в початковій школі з учнями, для яких українська мова не була рідною. Базовою концепцією програми було створення клясного середовища, максимально наближеного до того, в якому дитина вперше вивчає рідну мову вдома. Розробники нових матеріалів не вбачали в оволодінні мовою кінцевої самоцілі. Вивчення мови розглядалося радше як засіб, завдяки якому учні зможуть вдосконалити свої творчі навички, розширити світогляд і навчитися глибше пізнавати світ. Також зверталася значна увага на писемність. Дітям треба було навчитися читати і писати, аби оволодіти мовою, з якою вони пізніше працюватимуть у художній літературі і підручниках. Щоб досягти цієї мети і розробити інноваційні матеріали для вивчення української мови, д-р Білаш постановила для себе зробити програму якнайдосконалішою на той час. Для цього вона адаптувала методику цілісного вивчення мови з наголосом на розумінні значень, а не на зазубрюванні, а також методику „природного” вивчення мови, суть якої полягає у підсвідомому оволодінні мовними навичками в межах комунікативної ситуації. Крім того д-р Білаш урахувала досвід із французькомовних програм, побудованих на ідеї „занурення” в автентичне мовне середовище й інші корисні методи викладання другої мови в Канаді. Використовуючи цей досвід і вже наявні методи в оригінальний спосіб, д-р Білаш додала до свого нового і натхненного комплексу відданість духу творчості й інтелектуально-стимулюючої діяльності.

До матеріалів збірки „Нова” входили такі компоненти:

Діалоги. Цей компонент є, безсумнівно, ключовим в оволодінні українською лексикою і здобутті мовної компетенції загалом. У цій секції учні мають змогу виконати 19 різних видів діяльності, розвиваючи навички від аудіювання, перегляду, співу, рольових ігор, розмовного мовлення до етапу читання і написання діалогів. Як вид діяльності діалог закладає основу для усного мовлення, в той час як відповідна лексика допомагає учням удосконалювати компоненти читання і письма. У МЦУМі вийшла друком пробна, а згодом була опублікована й остаточна версія діалогів для 1, 2, 3, 4, і 5-тої кляс. Кожний комплект містив у собі 10–13 діалогів разом з 10–12 ілюстраціями. Завдяки новітнім технологіям діалоги для четвертої і п'ятої кляс було виконано в кольорі. Для шостої кляси діалоги було вдосконалено, скомпоновано у книгу і розділено на розділи. У четвертому комплекті „Нова”, методику з діалогами

було переведено в електронну форму, доступну для вчителів, батьків і учнів за цією електронною адресою: <http://www.oomroom.ca/resources/n4-dialogue-centre>.

Співанки-руханки. Навчання за допомогою пісень є доволі ефективним. Збірки пісень для 1–3 клас були опубліковані разом з касетами та компакт-дисками. Кожна збірка пісень містила близько 65 дитячих пісеньок, спеціально дібраних, щоб учні могли вивчити важливі слова і фрази, а також збагатити досвід про культуру України.

Повтор- імітація. Цей ресурс складається з простого тексту і супровідних ілюстрацій, що зображають процес або послідовність дій. Завдяки цьому ресурсові учні можуть вивчати нову лексику під час фізичної діяльності, розвиваючи також кмітливість. Класи з першої по шосту мають комплект із 10–13 завданнями такого типу.

Усна література. Збірка „Нова” включала також книги для щоденного читання учням уголос і збагачення їхнього мовного досвіду. Художні книги становлять значний інтерес для учнів і написані мовою, якої зазвичай неможливо навчитися у класі. Цей вид діяльності закладає важливу підвалину для розвитку української писемності серед учнів. У першій класі 13 книг із 52 оповідань були видані у формі розмальовок. У другій класі 7 книг містили 28 оповідань, спрямованих на розширення понятійного багажу учня/учениці. У третій класі для учнів розроблено 7 читанок-сходинок для читання вголос і згодом для самостійного читання. Мова цих книжок спеціально адаптована, щоб підготувати учня/ученицю до читання автентичної літератури. Загалом ці книги містили близько 28 оповідань. У четвертій класі в електронному варіанті було опубліковано 34 заголовки усної літератури (за адресою <http://www.oomroom.ca/resources/n4-listening-centre>) разом із кольоровими ілюстраціями й аудіододатками.

Книги вправ для розвитку усного мовлення. Книги вправ використовуються для повторення лексики зі всіх компонентів збірки „Нова”, розширення словникового запасу за допомогою синонімів/антонімів, розвитку потягу до літератури, а також для співпраці з іншими учнями. Підручники із вправами було видано для 13 розділів збірки „Нова 2” і для 10 розділів, відповідно, для „Нова 4, 5, і 6”. Крім того вправи до „Нова 2” було видано на мультимедійному компакт-диску.

Ігрові таблиці. Збірка також містила ігрові таблиці для повторення і розширення словникового запасу. Вони були розроблені з відповідних до теми ілюстрацій (скажімо, звірі чи їжа) разом з лексичними флеш-картами і ключем відповідей. Для „Нова 1” було опубліковано 12 ігрових таблиць, а для „Нова 2” – 26.

Вірші, скоромовки, ребуси. Вірші, скоромовки і ребуси були включені до збірки для подальшого розвитку усних навичок учнів. Як свідчить практика, деякі учні легко використовують мову в деклямації. Поезія дає учням відчуття ритму мови і високохудожніх зворотів, а також збагачує культурний досвід. Три комплекти поезії були опубліковані у великому форматі для візуального використання українських текстів у класі. Видано 13 таблиць для першої класи. Для другої і третьої клас поезію видано у вигляді великих плакатів. Кожний розділ представлено двома або трьома простими дитячими віршиками, що стосуються основних тем розділу. Учні вивчають їх повільно за допомогою щоденної деклямації.

На допомогу вчителів – матеріали для планування занять. Програма „Нова” використала багато вже розроблених українських ресурсів, які разом з новими завданнями згруповані у додатку до кожної збірки „Нова 1–6” під назвою „На допомогу вчителів – матеріали для планування занять”. Він містить вірші із

лексикою до кожного розділу, загадки як засіб заохотити дитину до активного усного мовлення з розширенням понятійного апарату та закріпленням основної лексики, моделі для складання власних оповідань, та багато інших вправ і видів діяльності. У кожному з цих допоміжних комплектів діалоги і повтор-імітацію подано у зменшеному форматі. Вчитель/вчителька може зробити фотокопії цього матеріалу індивідуально для кожного учня/кожної учениці щоб він/вона створив/створила для себе від 26–32 книжечок кожного навчального року.

Довідник для вчителя. Довідник для вчителя подає детальний виклад методики, використаної у серії „Нова” й описує прийоми оволодіння українською мовою. Рукопис довідника підготувала д-р Оленка Білаш із допомогою інших учителів української двомовної програми. За порадою Джона Соколовські та Деніса Гардифа, тодішній директор відділу мовних послуг Ейдріан Бусьєр придбав довідник для управління освіти провінції Альберта. Незадовго по тому Джон Соколовські очолив групу, яка підготувала матеріали для випробування їх у школах провінції. Перевищивши звичні темпи розвитку й апробації текстів будь-яких навчальних посібників у Канаді, Соколовські і його група протестували шість комплектів матеріалів упродовж трьох років. Д-р Оленка Білаш та Кеті Сосновські працювали штатними консультантами на місцях і безпосередньо проводили тестування. Анна Биско, Маруся Петришин та Ірина Тарнавські були консультантками, відповідальними за підготовку матеріалів пробної збірки «Нова» від першої до шостої клас. Серед тих, що корегували і впорядковували матеріали були: Кеті Сосновські, Галина Яремко, Мелоді Костюк, Тереня Ільків, Мирослава Фодчук, Ірина Тарнавські та Лариса Бомбак. Галя Цар була місцевим редактором та асистентом Джона Соколовські.

На додачу до серії „Нова” та таких інших базових ресурсів, як „Коляж” для середньої школи та „Будьмо” для вищої школи, МЦУМ долучається до розроблення методичних видань, одним з яких є анотована бібліографія українських культурологічних ресурсів для освітян, видана у травні 2010 року. Ця бібліографія під назвою „Culture Resources for Ukrainian Language Arts K-12: General Outcome 7” була зібрана д-ром Віталієм Шияном з метою сприяння учителям при підготовці навчальних занять (передшкільня-12 класа), що розвивають знання про українську культуру та розуміння і навички міжкультурної компетенції.

У процесі укладання бібліографії було зібрано 188 друкованих, аудіовізуальних та електронних ресурсів. До кожного джерела додаються анотація, бібліографічна інформація та класифікація відповідно до формату, загального результату, теми, користувача та шкільного рівня. Бібліографія містить англійські, українські та двомовні ресурси, а також два додатки (перелік джерел за шкільним рівнем та за форматом). До пошуку літератури був застосований міждисциплінарний підхід, який уможливив нагромадження ресурсів з інших різних сфер (наприклад, глобального громадянства, групового навчання, багатокультурності та ін.), які збагачують процес пізнання культури. Деякі ресурси можуть використовуватися на кількох шкільних рівнях, відповідати кільком компонентам „загального результату 7” і стосуватися низки навчальних тем. У процесі пошуку літератури були також виявлені прогалини – недостатня кількість культурологічних матеріалів, що відповідають таким компонентам „загального результату 7”, як усвідомлення значення двомовності/міжкультурності (для нижчого початкового та вищого початкового шкільних рівнів), дослідження та розуміння багатоетнічності (для нижчого початкового шкільного рівня) та дослідження і розуміння культурних змін

(для нижчого початкового шкільного рівня). В освітній сфері також бракує навчальних плянів уроків, які ефективно ґрунтуються на цих ресурсах. Незабаром освітяни матимуть доступ до електронної версії бібліографії. Пошукові можливості електронної бази даних дадуть змогу вчителям працювати з ресурсами, користуючись ключовими словами та термінами бібліографії.

Підвищення професійної кваліфікації освітян

МЦУМ продовжує активну працю у сфері підтримки професійного розвитку освітян. У лютому 2010 року на конференції, присвяченій вивченню іноземних мов, д-р Віталій Шиян провів сесію на тему „Культурознавство на уроках мови: Анкета міжкультурного розвитку для освітян”. Ця сесія була зосереджена на дослідженні культури як невід’ємної складової процесу опанування мови, а також на дискусії про міжкультурну компетенцію. Освітяни були ознайомлені з різними стадіями міжкультурного розвитку, і їм були запропоновані стратегії для збільшення рівня міжкультурної компетенції учнів. Лейтмотивом сесії було ознайомлення з анкетною міжкультурного розвитку, розробленою Мілтоном Бенетом та Мітчем Гамером, яка вимірює емпіричний рівень міжкультурної компетенції окремих людей або групи осіб. Численні відвідувачі та позитивні відгуки освітян свідчать про потребу подібних заходів у майбутньому, особливо беручи до уваги зростання кількості представників інших культур на теренах багатонаціональної Канади.

Ще один захід, спрямований на підвищення професійної кваліфікації освітян, д-р Віталій Шиян провів для спілки вчителів української мови у квітні 2010 року. Тема цього семінару – „Використання інтерактивної дошки на уроках української мови”. На запрошення долучитися до групи доповідачів на семінарі відгукнулися такі спеціалістки зі сфери освіти: Леся Лісова, Яніна Виговська, Дарія Порохівник та Романа Бедрій. Усі учасниці семінару поділилися різними методами та стратегіями використання інтерактивної дошки на уроках української мови у передшкільні-12 класі та продемонстрували зразки вправ, розроблених для цієї нової технології. На цьому заході були також розглянуті стратегії, що поліпшують слухові навички учнів на уроках української мови. У жовтні 2010 року Леся Лісова та Мелодія Костюк провели ще один семінар, присвячений використанню інтерактивної дошки, на конференції, спонсорованій Радою іноземних мов та міжкультурності. Оскільки вчителі української мови в Альберті зацікавлені у навчальних матеріалах та методичних підходах до використання інтерактивної дошки та інформаційної технології загалом, МЦУМ продовжуватиме роботу у цій педагогічній сфері.

До проектів підвищення професійної кваліфікації освітян загально-національного рівня належить вебінар із бюджетних питань, який розробила Маруся Петришин і провів д-р Віталій Шиян для вчителів та адміністраторів Рідних шкіл Канади на початку жовтня 2010 року. Захід був зосереджений на питаннях бюджету та грантових ресурсах шкільного фінансування. До групи доповідачів на вебінарі ввійшли Ірина Коломийчук і д-р Микола Сорока з Альберти та Оксана Левицька з Онтаріо, які поділилися начвними схемами формування бюджету і ресурсів. Вчителі та адміністратори Рідних шкіл на сході та заході Канади змогли ознайомитися з ідеями створення бюджетів та поповнення фінансових фондів. Учасникам було запропоновано опрацювати схему праці з бюджетом Рідної школи. Цей вебінар із виступами та обговоренням у прямому етері був першим такого роду. Всі зацікавлені у можливості отримувати грантів, зразках бюджету та інших фінансових проблемах

та способах їх вирішення незадовго матимуть можливість ознайомитися зі змістом вебінару в електронній мережі.

Освіта про Голодомор

Деякі проєкти МЦУМу мають ширші масштаби і спрямовані і на видання навчальних ресурсів, і на підготовку кваліфікованих освітян. До таких проєктів належить наш зачин, що має на меті розвивати освіту про український Голодомор-геноцид 1932–1933 років. На базі цього проєкту створено Національний комітет освіти про Голодомор – альбертське представництво, який опікуватиметься основними стадіями проєкту, а саме: виданням освітніх матеріалів про Голодомор, проведенням семінарів для освітян та створенням веб-сайту, який міститиме ресурси про Голодомор для представників освіти та громадськості. Комітет також долучатиметься до інших ініціатив, присвячених Голодомору, зокрема подальшого нагромадження ресурсів про геноцид, підтримки наукових досліджень та належного вшанування жертв Голодомору.

На першому етапі проєкту ми плянуємо видати навчальний збірник матеріалів про Голодомор, до якого ввійдуть як першоджерела, що висвітлюють цю трагедію українського народу у ХХ столітті, так і навчальний посібник для вчителів, який розробила Валентина Курилів – очільниця Національного комітету освіти про Голодомор. Очікується, що ці матеріали будуть затверджені Міністерством освіти Альберти і рекомендовані для вживання на провінційному рівні. До веб-сайту, створеного для нагромадження подібних освітніх матеріалів, увійдуть ресурси різноманітних призначень та форматів, наприклад, у текстових чи аудіовізуальних форматах, у форматі PowerPoint чи у форматі використання на інтерактивній дошці. У майбутньому також плянується перекласти ці матеріали з англійської мови на французьку та українську і зробити їх доступними для всіх, хто цікавиться висвітленням цієї теми в Канаді та на міжнародній арені.

Другий етап проєкту буде зосереджений на проведенні семінару-майстерні для освітян і громадськості, на якому обговорюватимуться зміст навчальних матеріалів про Голодомор і методичні підходи до викладання цієї теми. Ще одним завданням цього заходу буде розроблення навчальних ресурсів, які відповідали б вимогам навчальної програми Альберти, що розглядає Голодомор як геноцид, спричинений ультра націоналізмом. Семінар буде проведений навесні 2011 року Валентиною Курилів за участю д-ра Богдана Кліда, історика Канадського інституту українських студій університету Альберти. З метою постійного підвищення професійної кваліфікації освітян-знавців проблематики Голодомору ми маємо намір продовжити проведення подібних семінарів у майбутньому вже під проводом місцевих учителів (зокрема і з неукраїнських громад, щоб якомога більше поширити висвітлення цієї теми).

Співпраця на міжпровінційному та міжнародному рівнях

Важливою засадою продуктивності МЦУМу є співпраця на між-провінційному та міжнародному рівнях на засадах відкритості до нових зовнішніх ініціатив і поширення результатів нашої праці за межами Альберти. Зокрема, МЦУМ був представлений на кількох сесіях та зібраннях одного з визначних заходів міжпровінційного та міжнародного рівнів – ХХІІІ Конгресу українців Канади в м. Едмонтон у листопаді 2010 року. Серед зібрань, присвячених міжнародним освітнім проєктам була зустріч у рамках Консорціуму освітян Канадсько-української фундації,

яку провів д-р Роман Петришин від університету імени Гранта МакГона і в якій взяли участь освітяни з різних провінцій Канади та з України. Учасники зібрання мали змогу обмінятися новинами про нові освітні проекти, які проводяться в Альберті, інших провінціях Канади та в Україні.

Здобуття Україною незалежності спричинило значне поживлення у сфері україномовної діяльності в Канаді. Хоч нові перспективи і здавалися спокусливими, МЦУМ звертався в Україну по досвід поступово, щоб спершу завершити весь масив роботи з ресурсами, наявними в Канаді. Незважаючи на це, міжнародна співпраця завжди була невід'ємною частиною діяльності Центру. Вона розпочалася ще у 1989 році до часів української незалежності з проекту обміну публікаціями з дитячим видавництвом „Веселка” у Києві. На жаль, проект не протривав довго. Того ж року МЦУМ виступив одним із спонсорів презентації Джона Соколовські про перспективи розвитку навчальних матеріалів під час української освітянської конференції у Філадельфії.

У 1990 році делегація Міністерства освіти України у складі заступника міністра освіти Володимира Лугового та ректора Луцького педагогічного інституту Богдана Заброварного відвідала Едмонтон, і зокрема МЦУМ, із науково-дослідницьким візитом. Того року д-р Володимир Кульчинський, доцент кафедри сучасних мов Державного Університету Парани, що в Бразилії, відвідав МЦУМ у межах тритижневої стипендії для ознайомлення з викладацьким складом та навчальними ресурсами в Едмонтоні. Передбачалося, що перейнятий досвід допоможе запровадити українську мову в систему державної освіти Парани. Шість місяців потому д-р Оленка Білаш та Джон Соколовські разом із викладачами Університету Парани прочитали повноцінний університетський курс для аудиторії 48 учителів української мови в Парані. Матеріали серії „Нова” були адаптовані для використання в Бразилії Магдаліною Лозовою. Того ж року Наталка Макогон з Австралії адаптувала матеріали „Нова” для використання у своїй „рідній школі”.

У 1990 році Дарія Порохівник отримала невеликий грант від МЦУМ для дослідження проблем обміну вчителів з України. У серпні 1991 року Анна Биско представляла МЦУМ на першій освітній конференції, у якій брали участь викладачі та освітяни з України та Канади. Сесії цієї конференції проводилися у Києві, Івано-Франківську, Чернівцях та Львові. Джорд Жеребецький, консультант з питань культурного плюралізму управління освіти провінції Саскечеван, відповідав за організаційні аспекти конференції від канадської сторони. До 1994 року стосунки з Україною поглибилися. Леся Вороніна, дитяча письменниця та редактор дитячого журналу „Соняшник”, приїхала до Канади працювати над компонентом усного мовлення в серії „Нова 4, 5, 6”. Вона зі своїм сином Євгеном провела в Едмонтоні 4 місяці.

У 1997 році МЦУМ співпрацював із новоствореною Фундацією Канада-Україна над освітніми секціями семінарів, що спонсорувала Канадська агенція міжнародного розвитку (CIDA). Того ж року МЦУМ приєднався до освітнього комітету Фундації Канада-Україна. Маруся Антонюк працювала для Фундації, досліджуючи проблеми і потреби розвитку тривалого співробітництвами межи школами-побратимами. Зрештою комітет Фундації вирішив започаткувати деякі освітні проекти у Львові. У 2000 році Маруся Петришин провела свою осінню академічну відпустку у Львові. За цей час було створено освітній центр під егідою Фундації Канада-Україна у співпраці з Львівською освітньою радою. Програму у Львові очолила Ліда Андрушко, а її асистенткою була Ірина Демкоу. Проект

Фундації Канада-Україна у Львові був спрямованим на каталогізування і збір усіх україномовних ресурсів в Україні. Всі українські видавці отримали інформацію про ресурси, необхідні для української двомовної програми в Альберті. Вони, своєю чергою, подали публікації, які вважали потрібними для програми. Двоє вчительок з Альберти, Кеті Сосновські та Дарія Порохівник, ознайомилися зі всіма матеріалами і відібрали найбільш відповідні книги для канадських шкіл, де викладають українську мову. Такі акції відбулися знову в 2001 та 2003 роках. Центр навчальних ресурсів придбав затвержені книги для розповсюдження в школах Альберти.

Під час перебування у Львові директор МЦУМу разом з Фундацією Канада-Україна організував конференцію для освітян Львова про можливості фінансування від Канадської агенції міжнародного розвитку (CIDA). У 2002 році Ліда Андрушко відвідала Канаду, щоби продовжити інформувати канадських вчителів про курси в Україні, а також пропагувати ідею шкіл-побратимів і програм освітнього обміну. У 2006 році Джон Соколовські від імени МЦУМу та Фундації Канада-Україна брав участь у діяспорній конференції за підтримки Львівської Політехніки, на якій виступив із доповіддю про питання співпраці Канади і України у сфері освіти.

У відповідь на клопотання делегацій Асоціації вивчення української мови в Альберті щодо більшої підтримки української мови як однієї з мов міжнародного спілкування уряд Альберти погодився додати до свого списку міжнародних мовних консультантів з Китаю, Німеччини, Японії та Іспанії також консультанта з України. Минуло немало років, поки зав'язалися сталі стосунки між канадськими та українськими школами. Проте на сучасному етапі немає жодних перешкод на шляху до розвитку і процвітання цих стосунків у майбутньому. Для канадських учнів – це чудова нагода вдосконалювати як знання української мови, так і навички міжкультурного спілкування.

Одним із міжнародних проєктів, започаткованих у 2006 році, над яким і надалі співпрацює МЦУМ, є екзамен з української мови як іноземної. Цей екзамен був розроблений науковцями Львівського університету імени Івана Франка і ґрунтується на Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти. Екзамен проводять для випускників Альбертських шкіл з метою оцінювання рівня знань української мови як іноземної відповідно до міжнародних стандартів. Учні, які успішно склали екзамен, мають змогу навчатися у Львівському університеті імени Івана Франка та інших вишах України. Серед інших причин популярності екзамену відзначимо престиж, якого додає включення успішних екзаменаційних результатів до професійних портфоліо учнів, демонстрацію рівня знань української мови як засобу розуміння та опанування інших мов східно-центральної Європи, відчуття академічно-професійного здобутку для учнів та зростання привабливості та конкурентоспроможності української двомовної програми в Альберті.

Екзамен складається з двох частин – усної та письмової. Науковці Львівського університету імени Івана Франка перевіряють екзаменаційні результати, аналізують їх та створюють звіт про успішність учнів (анонімно), зосереджуючись на позитивних та негативних компонентах результатів. Такі звіти є корисними для освітян Альберти, оскільки останні мають змогу пересвідчитися, де їхній навчальний процес є успішним, а де цьому процесові потрібно приділяти більше уваги. Сьогодні триває праця над аналізом результатів екзамену, проведеного у 2010 році, та підготовкою до проведення екзамену 2011 року. З нашими партнерами зі сходу

Канади ми обговорюємо можливість запровадження такого екзамену в школах Онтаріо.

Наостанок варто згадати наших друзів та меценатів, без чиєї фінансової підтримки засобом контрактів та грантів наша праця не була б можливою. Це Міністерство освіти Альберти, Альбертська фундація сприяння українській освіті, Українсько-канадська фундація імени Тараса Шевченка, Канадська фундація українських студій, Консорціум освіти українською мовою і Конгрес українців Канади. Відзначимо, що МЦУМ брав участь і в інших наукових проєктах за підтримки інших організацій, але ці ініціативи потребують окремого висвітлення.

TEACHING UKRAINIAN AROUND THE WORLD: WHAT THE METHODOLOGICAL CENTER FOR UKRAINIAN LANGUAGE HAS LEARNED

Marusya Petryshyn, Vitaliy Shyyan

The Methodological Center for Ukrainian Language's support of teaching Ukrainian as a foreign language in the Canadian province of Alberta is described. A short description of resources, continued education events for educators, and future plans are provided.

Key words: Ukrainian as a foreign language, Methodological Center for Ukrainian Language, educational resources, continued education.

ПРЕПОДАВАНИЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА В МИРЕ: ОПЫТ МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

Маруся Петришин, Віталій Шиян

Описан опыт поддержки преподавания украинского языка как иностранного в канадской провинции Альберта Методическим центром украинского языка. Дано краткое описание ресурсов, мероприятий повышения профессиональной квалификации работников образования и планов на будущее.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, Методический центр украинского языка, образовательные ресурсы, повышение профессиональной квалификации.

Стаття надійшла до редколегії 14.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 80(=161.2) : 378.4(497.223)

УКРАЇНІСТИКА В СОФІЙСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Ірина Огієнко

*Інститут мистецтвознавства, фольклористики
і етнології ім. М. Т. Рильського НАН України,
відділ мистецтва та народної творчості зарубіжних країн,
вул. Грушевського, 4, 01001 Київ, Україна
тел.: +380973872687
ел. пошта: ogiyenko@ukr.net*

Описано виникнення і становлення спеціальності „Українська філологія” в Софійському університеті імені Климента Охридського, охарактеризовано основні досягнення і здобутки болгарських українців.

Ключові слова : українська філологія, Софійський університет.

У 1994 році у Софійському університеті імені Климента Охридського на факультеті слов'янської філології було відкрито спеціальність „Українська філологія”. Цьому посприяли зусилля і наполегливість доцента Л. Терзійської. Ще з 60-х рр. ХХ ст. Л. Терзійська читала у Софійському університеті факультатив з української мови, неодноразово намагалася зробити українську філологію основною спеціальністю, однак всі спроби були марними аж до 1994 року.

Протягом перших трьох років існування українська філологія була другою спеціальністю, а з 1996 року стала основною спеціальністю. Перші чотири роки (1996 – 1999) набір студентів відбувався щорічно, надалі – через рік. За свідченням А. Стаменової, головного асистента кафедри слов'янського мовознавства Софійського університету, за весь час у відділенні україністики навчалося понад 50 студентів, близько 30 з яких успішно закінчили навчання. Зараз на відділенні україністики навчається 13 студентів на 1 курсі, 7 студентів на 3 курсі і 5 студентів на 5 курсі. Історичну граматику української мови, теоретичні курси з фонетики, морфології і синтаксису викладають В. Гешев і А. Стаменова, історію української літературної мови А. Стаменова. Практичні заняття з української мови проводять А. Стаменова, Р. Камберова, В. Драгулева. Лекції з української літератури і країнознавства читає Л. Терзійська, а практичні заняття з української літератури проводить А. Горінова. Крім цього, Софійський університет має можливість приймати лекторів з України. Значний внесок у заснування і становлення української філології як спеціальності у Софійському університеті зробив проф. І. А. Стоянов, який працював тут з 1992 до 1998 року. Також українську мову для болгарських студентів читали: В. С. Червоножко (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 1999), О. Т. Сливинський (Львівський національний університет імені Івана Франка, 2003), Н. Д. Григораш (Львівський національний університет імені Івана Франка, 2006), Л. І. Прокопенко (Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, 2007–2008), О. Б. Сорока (Львівський національний університет імені Івана Франка, 2009–2010).

Студенти відділення україністики мають змогу їздити на стажування в Київський університет імені Тараса Шевченка і Львівський університет імені Івана Франка, з якими укладені угоди. На цей час на стажуванні в Київському університеті болгарські студенти побували чотири рази (2003, 2005, 2007, 2009), а у Львівському університеті один раз (2009). На стажування у Львівський університет їздили А. Стаменова у 2002 році і Р. Камберова у 2007 році.

У 2003 році А. Стаменова захистила дисертацію на тему „Лексичні давньоболгаризми у сучасній українській літературній мові (з оглядом на їхню історію)”. А. Стаменова розробляє питання, пов’язані як з історією української мови, так і з її сучасним станом. Значним є доробок, присвячений семантиці давньоболгаризмів, які функціонують у сучасній українській мові. Тут варто згадати такі її розвідки, як: „Деякі спостереження над давньоболгаризмами у сучасній українській літературній мові” (Збірник, присвячений пам’яті проф. Й. Заїмова. Софія, 2001), „Семантичні зміни давньоболгаризмів у сучасній українській мові” (Щорічний збірник факультету слов’янської філології Софійського університету. Софія, 2002), „Давньоболгарська лексична спадщина в сучасній українській мові” (Проблеми слов’янознавства. Львів, 2005. Вип. 55). Також А. Стаменова має низку досліджень, присвячених словотворенню: «Продуктивність деяких болгарських словотворчих формантів у сучасній українській мові» (Славістичні читання. Софія, 2004), „Спроба відновлення однієї словотворчої моделі у староболгарській мові за матеріалами сучасної української мови” (Проблеми порівняльної семантики. Київ, 1999), „Давньоболгарські іменники з абстрактним значенням з префіксом -ость у сучасній українській мові” (Староболгаристика / Paleobulgarica. 1999. XXIII. 4). У роботах „Адаптація давньоболгаризмів у сучасній українській літературній мові” (Вісник Львівського університету. Львів, 2004. Вип. 34. Част. II), „Давньоболгарська лексична спадщина в сучасній українській літературній мові з огляду на її історію” (Динаміка мовних процесів: історія і сучасність. Збірник наукових праць до 75-річчя проф. П. Філкової. Софія, 2004). розглядаються давньоболгаризми на різних етапах розвитку української мови. Робота над дисертацією надихнула А. Стаменову на деякі етимологічні розвідки, зокрема „Чи було у староболгарській мові слово радоша” (Кириломефодіївські читання. Софія, 1999) і „Чи було у старослов’янській мові слово лэпоша” (Кириломефодіївські читання. Софія, 2000). А. Стаменова цікавиться станом періодичних видань в Україні в XIX ст. Про це свідчать її доповіді, виголошені на Славістичних читаннях у Софійському університеті у 2006 р. і в 2008 р. – „Періодичні видання в Болгарії і Україні до 1878 р.” і „Періодичні видання у Болгарії і Україні в останню чверть XIX ст. ”. Останнім часом дослідницю почали захоплювати проблеми, пов’язані з історією розвитку і сучасним станом українського правопису. Протягом 2009 р. вона підготувала три статті – „Розвиток українського правопису до Першої світової війни” (Мовний світ. Благоевград, 2009. Т. 7. Кн. 1. С. 47-57), „Український правопис у XX столітті” (подано до друку у щорічний збірник, що видається на факультеті слов’янської філології Софійського університету), „Короткий огляд сучасного стану і історії українського правопису” (www.slav.uni-sofia.bg/lilijournal/index.php/issues/spring-2009/142). У кінці 2009 р. А. Стаменова закінчила роботу над розвідкою з історії української мови, яка стане підрозділом колективної монографії з історії слов’янських мов, яку готує кафедра слов’янського мовознавства Софійського університету.

Р. Камберова, випускниця першої групи україністів, у червні 2009 року успішно захистила дисертацію на тему „Лексеми з семантикою відчуття в творчості

українських символістів”. Має широке коло інтересів, цікавиться як проблемами української мови, так і літератури. На сьогодні Р. Камберова підготувала такі розвідки, присвячені проблемам семантики: „Семантика лексем зі значенням звуку в творчості П. Тичини” (VI Міжнародний конгрес україністів. Донецьк, 2005), „Лексеми з семантикою звуку у творчості П. Тичини і ранній творчості О. Олеся” (Славістичні читання „Слов’яни. Балкани. Європа”. Софія, 2006), „Семантика лексем пов’язаних зі значенням звуку в поетичній мові молодомузівців” (XVI Міжнародний славістичний колоковіум. Львів, 2007), „Маркована лексика як спосіб вираження в художніх текстах українських символістів” (IX національні славістичні читання, присвячені 120-річчю славістики у Софійському університеті. Софія, 2008). Досліджувала трилогію Б. Лепкого „Мазепа” і постать І. Мазепи в українській історії, має низку публікацій, зокрема „Інший бік історії. Мазепа – зрадник чи герой” (Література і критичні практики. Збірник доповідей студентської наукової конференції. Софія, 2003), „Трилогія Богдана Лепкого і розвінчування міфів” (Славістична конференція у Одеському національному університеті імені І. Мечникова. Одеса, 2001). Також Р. Камберова писала про П. Тичину і його творчість, що представлено у статті „Сонячні кларнети і Павло Тичина” (V Славістичні читання у Софійському університеті. Софія, 1999). Брала участь у Першій навчальній сесії Міжнародної школи перекладачів-інтерпретаторів текстів „Перекладацька майстерня”, організованій Львівським національним університетом імені Івана Франка, що проходила 21-27 серпня 2000 року в Яремчі. Тут виступила з доповіддю „Українська мозаїка в Болгарії”, яка була опублікована в посібнику „Записки «Перекладацької майстерні 2000–2001” (упор. Н. Бічуя, М. Габлевич. Т. 1. Львів, 2001). Захоплення Р. Камберовою перекладами спричинило написання статей „Проблеми перекладу” (XVI Міжнародний славістичний колоковіум. Львів, 2007) і „Станіславський феномен у сучасній українській літературі” (Славістика на початку XXI ст. Традиції і очікування. Софія, 2003). Р. Камберова є ініціатором засідання в університетському клубі „Благодатна середя”, що збирає шанувальників української культури з метою перегляду українських фільмів, обговорення книг, зустрічей з людьми, пов’язаними з Україною. За її ідеєю зараз розробляється інтернет-сторінка спеціальності „Українська філологія”, яку планують відкрити у травні 2010 р. Також Р. Камберова рецензувала книгу Ю. Бачі „З історії української літератури Закарпаття та Чехословаччини” (Пряшів, 1998).

Результати своїх досліджень А. Стаменова і Р. Камберова неодноразово апробували на конференціях, які проводяться в Україні. Зокрема, на таких, як „Проблеми порівняльної граматики” (Київ, 1999), V, VI, VII Конгресах україністів (Чернівці, 2002; Донецьк, 2005, Київ, 2008), XVI Міжнародний львівський колоковіум (Львів, 2004).

У 2008 році А. Стаменова і Р. Камберова написали і видали перший в Болгарії підручник з української мови (Стаменова А., Камберова Р. Украински език за български. Част I. Българска, първо издание / Албена Стаменова, Райна Камберова. – София: Мико Дизайн ЕООД, 2008. – 179с.). Підручник складається з 10 розроблених уроків і 7 додатків. У першому уроці подано алфавіт, охарактеризовано особливості голосних і приголосних звуків, подано основи українського правопису. Теоретичний виклад чергується з вправами, які базуються на багатому лексичному матеріалі. Кожен з наступних уроків підручника має таку структуру: текст, граматика і вправи. У підручнику представлено тексти про перші дні навчання, про географічну характеристику України, про Софію Київську, Львів, Київ, спорт України, історію

грошей в Україні та ін. Граматична частина підручника охоплює детальну інформацію про особливості кожної частини мови. Опис української граматики зроблено так, щоб носіям аналітичної мови, якою є болгарська, було легко сприймати і розуміти особливості флективної мови. Окрему увагу слід звернути на вправи, які є цікаві, самостійні та абсолютно співвідносні з положеннями, викладеними в теоретичній частині. У додатках подано таблиці зі зразками відмінювання іменників, прикметників, займенників; таблиця прийменників і їх вживання з різними відмінками; перелік іменників, що закінчуються на –р; основні значення дієслівних префіксів; найуживаніші префікси і суфікси для утворення дієслів доконаного і недоконаного виду; тексти, в яких іменники слід поставити в необхідному відмінку. Зараз А. Стаменова і Р. Камберова працюють над двома іншими частинами підручника.

А. Горінова досліджує українську літературу XIX ст. Вона працює над дисертацією на тему „Іділія в українській літературі XIX ст. ”. Також А. Горінова цікавилася міжмовною омонімією болгарської, російської і української мов („Мовна спорідненість і міжмовна омонімія у болгарській, російській і українській мовах” // Мова і література в період глобалізації. Софія, 2002). Ц. Сарафову-Петрову цікавить українська література періоду модернізму. У 2000 році вона захистила кандидатську дисертацію на тему „Творчість Ольги Кобилянської і Лесі Українки в контексті українського модернізму”. Дослідження Л. Терзійської останнім часом зорієнтовані на вивчення діяльності М. Драгоманова в Болгарії і з'ясування його впливу на болгарську літературну науку.

Починаючи з 2006 р., чотири роки поспіль напередодні початку навчального року проводиться наукова конференція „Драгоманівські студії”. Перша конференція відбулася 18 вересня, три інші – 30 вересня. Дату 30 вересня обрано не випадково, адже в цей день 1841 року народився Михайло Драгоманов. Минулого року вийшов перший збірник „Драгоманівські студії”, основу якого склали матеріали доповідей, які звучали на I, II III конференціях. У збірник ввійшли статті Л. Терзійської про внесок М. Драгоманова у розвиток болгарської науки, Р. Камберової про перший підручник з української мови для болгар, О. Коцєвої про Болгарію в житті і творчості Лесі Українки, А. Якімової про розвиток традицій київської історико-філологічної школи у Софійському університеті та про внесок українців в освіту та науку Болгарії, В. Пейчева про голодомор в Україні та болгарську меншину, В. Жуківського про українську громаду в Болгарії, розповіді В. Драгулевої про українців в Болгарії в 60–80 роки XX ст., Л. Жикової про голодомор, С. Атанасової про Петка Атанасова та ін.

На конференції у 2009 році виголошувалися доповіді А. Якімової про українські недільні школи, Н. Караїванова про відомих українців, які жили і працювали в Болгарії, Р. Камберової про літературну ситуацію в Україні в кінці XIX – на початку XX ст. і її зв'язок з літературою інших слов'янських народів, О. Петкової про перекладацьку діяльність В. Петкової, В. Пейчева про те, як українці в Болгарії зберігають свою національну ідентичність, В. Жуківського про Сергія Юзефовича, О. Конової про українські організації в Болгарії та ін. Видання збірника з доповідями планується у 2010 році.

21 лютого 2009 року з нагоди Міжнародного дня рідної мови був проведений круглий стіл на тему „Як парость виноградної лози, плекайте мову”. Його організували і провели Посольство України у Болгарії, Українська недільна школа і фундація „Мати-Україна”. Учасники круглого столу виступали з доповідями на українознавчу тематику, дискутували про проблеми функціонування української

мови, обговорювали труднощі, які виникають у процесі викладання української мови в Болгарії. Активну участь у цьому заході взяли викладачі відділення україністики Софійського університету імені Климента Охридського.

Останнім часом у Болгарії з'являються переклади творів сучасної української літератури. У 2005 році у двох випусках літературного часопису „Факел” було представлено огляд останніх творів сучасних українських письменників. Зокрема, уривок з роману „12 обручів” і есе „У пошуках Dreamland” Ю. Андруховича, вірші та уривок з роману „Anarchy in the Ukr” С. Жадана, вірші та есе „Постапокаліптичний ангел” О. Сливинського, оповідання „Обід”, „Вишитий світ”, спогад „У вічному полоні Різдва”, есе „Казки про свободу” Ю. Винничука, вірші А. Бондара, відкритий лист „Безкнижкова нація є бомбою майбутнього” та есе „Апологія жертвоприношення” О. Забужко, роман „Остання любов президента” А. Куркова, есе „Дві України” М. Рябчука, есе „Ще раз про трагедію Центральної Європи” Н. Білоцерківцев. Переклали ці твори А. Стаменова, М. Петкова, Р. Камберова, З. Петрова. Крім цього, до часопису ввійшли інтерв'ю з О. Забужко, М. Рябчуком, А. Курковим, стаття О. Гнатюк та ін. У 2006 р. вийшов роман І. Карпи „Перламутрове порно (Супермаркет самотності)” у перекладі А. Стаменової і Р. Камберової. У 2007 році один з випусків часопису про іноземну літературу і мистецтво перекладу „Панорама” також був присвячений здобуткам української літератури. До нього ввійшли уривок з поеми „Берестечко” і есе „Гуманітарна аура нації, чи дефект головного дзеркала” Л. Костенко, уривок з повісті „Казка про Калинову сопілку” О. Забужко, есе „Центрально-Східні ревізії” Ю. Андруховича, оповідання „Пояснювальна записка” і „Роверандум” С. Андрухович, оповідання „Кароліна” Є. Кононенко, уривок з повісті „Відчуття присутності” Т. Прохаська, оповідання „Особливості контрабанди внутрішніх органів” С. Жадана, уривок з роману „Мальва Ланда” Ю. Винничука, есе „Роздуми” П. Загребельного, вірші Д. Павличка, І. Драча, Б. Олійника, А. Малишка, публіцистика А. Матвієнка, А. Погрібного, В. Яворівського. Над перекладами працювали А. Стаменова, Р. Камберова, М. Петкова, Н. Вилчев, Х. Попов, П. Кинєва, Я. Дімов. Також Р. Камберова перекладала вірші і есе „Самопоглинання тексту” О. Сливинського, які вийшли у „Літературній газеті” у 2007–2008 роках., а також есе „Свобода і її протилежність” Ю. Андруховича і оповідання „Криза місця” Т. Малирчук, які були надруковані у журналі „Лик” у 2008 р. В. Петкова переклала збірку інтимної лірики „Золота яблуня” Д. Павличка. У вересні минулого року у видавництві „Парадокс” вийшла „Московіада” Юрія Андруховича у перекладі А. Стаменової і Р. Камберової. До його виходу уривки з роману друкувалися у „Літературній газеті”. У цьому році планують видати романи „12 обручів” Ю. Андруховича і „Весняні ігри в осінніх садах” Ю. Винничука, роботу над перекладами яких А. Стаменова і Р. Камберова уже завершили.

1. Атанасова В. Университетски преподавател и цветарка в промежутъците...Коя е тя? [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http // www.dnes.bg/print.php?id=57759](http://www.dnes.bg/print.php?id=57759)
2. Данков Б. Мария Петкова: Преводачиският труд заслужава по-голямо признание [интервю] / Б. Данков // Дума, 26 април 2007 г.
3. Жуківський В. Шароварщина повинна поступитися чомусь радикальному / В. Жуківський // Пороги. Часопис для українців у Чеській республіці. – Грудень 2006; січень 2007. – №4. – С. 22–23.
4. Кюмюрджиева А. Доктор по украински продава китки / А. Кюмюрджиева [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.paper.standartnews.com

5. Стаменова А. Університетська україністика в Болгарії // Доповідь на Конгресі україністів 2008 р.
6. Стоянов І. А. Україністика в Болгарії // Українознавство: стан, проблеми, перспективи розвитку: Матеріали першої міжнар. конф. „Роль вищих навчальних закладів у розвитку українознавства”. – К., 1993. – С. 46–51.

UKRAYINISTYKA IN ST. SOPHIA UNIVERSITY

Iryna Ogiyenko

In this article describes the emergence and development of specialty „Ukrainian philology” at Sofia University Kliment Ohridski, described the main achievements of Bulgarian Ukrainian Studies.

Key words : Ukrainian Philology, Sofia University.

УКРАИНИСТИКА В СОФИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Ирина Огиенко

Описано возникновение и становление специальности „Украинская филология” в Софийском университете имени Климента Охридского, охарактеризованы основные достижения болгарских украинистов.

Ключевые слова : украинская филология, Софийский университет.

Стаття надійшла до редколегії 2.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 80(=161) : 378.4.096(091)(439)

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-УКРАЇНІСТІВ У НІРЕДЬГАЗЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ: ІСТОРІЯ СТВОРЕННЯ КАФЕДРИ, СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Світлій пам'яті
професора Іштвана Удварі

Єлизавета Барань

*Ніредьгазька Вища Школа,
кафедра української і русинської філології,
Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék
Sóstói út, 31/B 4400 Nyíregyháza, Magyarország
тел. +36 42 599 480
ел. пошта: baranye@nyf.hu*

Розглянуто історію створення кафедри української та русинської філології у Ніредьгазькій Вищій Школі, вказано на мету запровадження україністичних студій, проаналізовано їхній сучасний стан, визначено перспективи подальшого розвитку.

Ключові слова : ніредьгазька україністика, кафедра української та русинської філології, підготовка студентів-україністів.

Короткий огляд історії створення кафедри української та русинської філології

Ніредьгазька Вища Школа розташована в центрі Сабольч-Сатмар-Березької області в місті Ніредьгаза, на помежів'ї з українською етнічною територією. Створення в 1992 році кафедри української та русинської філології в Ніредьгазькій Вищій Школі (попередник Педагогічна Вища Школа ім. Дьєрдя Бешеньєї) мало як державне, так і регіональне, а також місцеве значення. Ініціатором, засновником та першим завідувачем кафедри став доктор Угорської Академії наук, професор Іштван Удварі. Після отримання ліцензії від Міністерства освіти Угорщини у лютому 1992 року була створена вишівська кафедра, на якій через рік, у 1993 році, розпочалася підготовка угорських студентів-україністів. До 1999 року студенти здобували диплом бакалавра, а в 1999 році після успішної акредитації отримано дозвіл на видання дипломів ступеня магістра філології за спеціальністю „Українська мова та література”.

Професор Іштван Удварі був здібним організатором навчального процесу. Його заслуги Василь Німчук назвав історичними у зв'язку із заснуванням „чи не першої в повоєнній Угорщині вишівської кафедри, де українській мові відведено належне місце” [10]. Завідувач кафедри ознайомлював угорських студентів-україністів із граматику української мови, українською діалектологією, історичною граматику української мови, українсько-угорськими міжмовними контактами, залучав їх до словникарства та перекладацької діяльності.

Професор Удварі був не лише здібним організатором, а й відомим у славістичному світі науковцем. Його вклад у сферу дослідження історії української

мови, української історичної діалектології, угорської україністики, українсько-угорських міжмовних контактів, виявлення, дослідження та видання давніх східно- та південнослов'янських писемних пам'яток неоціненний. Саме він повернув науці імена та творчі здобутки забутих мовознавців, істориків, діячів культури тощо. За редакцією Іштвана Удварі видана шеститомна база даних українсько-угорського словника (Ніредьгаза, 2000–2003) та двотомний угорсько-український словник (Ніредьгаза, 2005–2006). „Мусимо згадати, – наголосив Василь Німчук, – що Іштван Удварі, як ніхто більше в Угорщині в той час, інформував широко угорську наукову громадськість про новини в українській науці (і не тільки в лінгвістичній)” [10].

Професор Удварі був завідувачем кафедри до 2005 року, до часу, поки смерть не обірвала його життя саме в розквіті творчих сил. До п'ятої річниці пам'яті вченого колеги зібрали повну бібліографію його наукового доробку і видали біобібліографічний покажчик Іштвана Удварі, який разом із рецензіями на праці науковця нараховує більш ніж 1500 позицій [26]. „Завдяки науково-організаційній діяльності Іштвана Удварі Ніредьгазька Вища Школа здобула міжнародну репутацію своєрідного центру славістичних досліджень, подальше функціонування якого на досягнутому раніше рівні стало справою честі і в той же час нелегким завданням для його колишніх колег. Ми повинні усвідомлювати кількість і наукову цінність праць професора Іштвана Удварі”, – так висловився Андраш Золтан [26: 6].

У 2006 році кафедру очолив професор Будапештського університету Андраш Золтан з неповним тижневим навантаженням. Ім'я його відоме в слов'янському науковому світі. Учений регулярно виступає на з'їздах славістів, був учасником міжнародних конференцій майже в 20 країнах світу. Неодноразово брав участь і в конгресах україністів (Львів, 1993; Харків, 1996; Одеса, 1999; Чернівці, 2002, Донецьк, 2005). За стараннями науковця у 2006 році кафедра видала найдавнішу пам'ятку, написану на території сучасного Закарпаття „Нягівські Повчання” [11].

Професор Золтан сприяє популяризації української мови в Угорській Республіці: неодноразово на україністичних конференціях читав доповіді з питань історії української мови, етимології угорських слів українського походження, проблем українсько-угорських міжмовних та літературних контактів, історії україністичних студій та досліджень в Угорщині тощо. У процесі освітницької діяльності учений, окрім інших слов'янознавчих дисциплін, веде курси з історичної граматики української мови, порівняльно-історичної граматики слов'янських мов та історії угорської україністики, заохочує угорську молодь до вивчення української мови.

Професорсько-викладацький склад кафедри

Із часу заснування кафедри для викладацької діяльності були запрошені науковці з України: кандидат філологічних наук, доцент С. С. Панько, кандидат філологічних наук, літературознавець, А. Гедеш, випускник Ужгородського національного університету Андраш Шолтес. Активно співпрацювали з кафедрою лектори української мови з Дебреценського університету: кандидат філологічних наук, перекладач і фольклорист Л. Г. Мушкетик, кандидат педагогічних наук, доцент Н. О. Шовгун, кандидат філологічних наук, доцент С. Ю. Мельник. Для наукової діяльності були запрошені відомі українські вчені: доктор педагогічних наук, професор Л. М. Паламар, доктори філологічних наук, професори О. О. Тараненко, М. М. Сулима та І. П. Мегела.

Зараз на кафедрі працює п'ять викладачів : завідувач кафедри професор Андраш Золтан, кандидат філологічних наук, професор Михайло Капраль, доктори

філософії (PhD) (в галузі мовознавства), ад'юнкти Андрея Абоні та Єлизавета Барань і лектор української мови Рената Романюк. До найважливіших дослідницьких тем кафедри належать українсько-угорські, русинсько-угорські та німецько-русинські мовні й культурні контакти, східнослов'янські етимології, виявлення, дослідження та видання давніх українських та інших східнослов'янських писемних пам'яток, циркулярів та наукових праць, українська та русинська діалектологія, українсько-угорська та угорсько-українська лексикографія. Перелік публікацій викладачів кафедри разом з коментарями до кожного видання до 2003 року вміщено в окремий збірник [25]. Викладачі презентують результати своїх досліджень на угорських та міжнародних наукових конференціях, симпозиумах, семінарах тощо, публікують статті у фахових журналах Угорщини, України та інших країн.

Заходи, організовані кафедрою

За часи функціонування кафедра організувала дві міжнародні та декілька міжвузівських конференцій. Перша міжнародна конференція (16–17 червня 1993 року) була присвячена різнобічній науковій діяльності члена Угорської Академії Наук, відомого історика, краєзнавця, мовознавця, першого президента Подкарпатського Общества Наук Антонія Годинки. Збірник матеріалів конференції на честь Антонія Годинки містить 35 статей науковців та дослідників про діяльність вченого, яка довгий час замовчувалась [22]. Ще в 1991 році видано русинсько-угорський словник дієслів Антонія Годинки, який пролежав у рукописі майже 70 років [24]. Пізніше було опубліковано інші окремі його рукописи [23]. А в 1993 році з'явилися наукові дослідження на честь Антонія Годинки [21], пізніше репринтом було видано декілька праць науковця [5; 6].

25–25 травня 2010 року кафедра організувала міжнародну конференцію, присвячену світлій пам'яті засновника і першого завідувача цієї кафедри професора Іштвана Удварі (1950–2005). Головний організатор цього форуму професор Андраш Золтан про заслуги Іштвана Удварі сказав так: „Його видання писемних пам'яток, монографії, наукові статті, лексикографічні праці стали основою як для угорських, так і зарубіжних славистів”. Професор Іштван Удварі сприяв розвитку наукових зв'язків з україністичними та русиністичними інституціями у світі (Пряшів, Ужгород, Тернопіль, Київ, Новий Сад, Краків). Тому організатори конференції вважали необхідним запросити науковців різних країн, колег професора Удварі на вшанування його світлої пам'яті. На дводенну конференцію прибули науковці з Австрії, Канади, Польщі, Словаччини, Сербії та України. Проголошені доповіді охоплювали питання українського та русинського мовознавства, літературознавства, історії та фольклору. Проголошені доповіді будуть видані в збірнику, присвяченому 60-літтю від дня народження Іштвана Удварі. Учасники конференції мали змогу поїхати в село Торньошпалца Саболч-Сатмар-Березької області до могили професора Іштвана Удварі, аби хвилиною мовчання вшанувати світлу пам'ять видатного науковця. Вважаємо, що організація конференцій, присвячених пам'яті визначного угорського слависта Іштвана Удварі, має перерости в традицію.

Підготовка студентів-україністів

Із 1993 року студенти-україністи навчалися за системою спарених спеціальностей. Окрім спеціальності „Українська мова і література”, вони паралельно навчалися ще на одній спеціальності за власним вибором. Тому після закінчення чотирирічного терміну навчання (а з 1999 року – п'ятирічного) студенти

отримували диплом із двох спеціальностей, наприклад, з української та російської мов та літератур, чи української та англійської мов та літератур, української та німецької мов та літератур тощо).

Із 2007 року згідно з болонською системою, студенти здобувають диплом бакалавра за 3 роки навчання і повинні виконати 180 кредитів з основного профілю. За цей період, починаючи з другого курсу, вони мають можливість обрати ще одну спеціальність і, виконавши 50 кредитів, здобути диплом бакалавра з другої спеціальності. Навчання в магістратурі студенти можуть проходити в Будапешті або в Сегеді, де функціонує магістратура з україністики.

За трирічний період навчання на здобуття диплома бакалавра студенти вивчають такі дисципліни фахового профілю: слов'янське країнознавство, історія слов'янознавства, вступ до української філології, вступ до українського літературознавства, старослов'янська мова, український фольклор, аналіз художнього тексту, граматики української мови, практичний курс української мови, описова граматики української мови, історична граматики української мови, теорія і практика перекладу, українсько-угорські міжетнічні та мовні контакти.

Навчально-методичне забезпечення кафедри

Бібліотечний фонд кафедри досить значний. Найбільші труднощі, які постали перед угорськими навчальними закладами, були викликані тим фактом, що викладання української мови як іноземної в Україні та за її межами не мало глибоких традицій, практично повністю були відсутні навчально-методичні матеріали [25: 67]. На початковому етапі функціонування кафедри не було підручників, посібників, ані словників, які сприяли б успішному навчальному процесу. Отож постало першочергове завдання – створення необхідних умов для успішного засвоєння української мови. Викладачі кафедри написали і редагували підручники, посібники та різні допоміжні матеріали з фонетики та граматики української мови [8; 9; 18], розвитку зв'язного мовлення [7; 13; 14; 15], практичного курсу української мови [17], української літератури [1; 2; 3; 16]. З ініціативи професора Іштвана Удварі було укладено і видано шеститомну базу даних українсько-угорського словника [20] та угорсько-український двотомний словник [19].

Перспективи розвитку наукових досліджень кафедри

Викладачі кафедри продовжують працювати в руслі досліджень з україністики та русиністики. Професор Андраш Золтан редагує збірник на честь професора Іштвана Удварі, який вийде друком у червні 2011 року. Універсальний словник села Великі Лази Ужгородського району Закарпатської області готує до друку професор Михайло Капраль. Ад'юнкт Андрея Абоні працює над монографією про німецько-русинські міжмовні контакти; ад'юнкт Єлизавета Барань готує до видання дисертаційне дослідження на тему „Угорсько-українські міжмовні контакти: гунгаризми на угорсько-українському мовному помезжів'ї (на основі літературних творів)”. Викладачі кафедри працюють над створенням двотомного українсько-угорського словника, маючи на меті залучити до його реєстру близько 70 000 слів.

Із часу першого випуску диплом українського філолога здобули близько 130 студентів. Більшість випускників успішно влаштувалися на роботу за фахом. Деякі із них працюють перекладачами, викладачами, менеджерами, секретарями, влаштувалися у торговельній та дипломатичній сферах, займаються підприємницькою діяльністю в Угорщині, Україні та в інших країнах. Троє випускників

кафедри займаються науковою діяльністю, закінчили докторську школу слов'янського мовознавства та літературознавства в Будапештському університеті ім. Лоранда Етвеша. Двоє з них захистили дисертації і отримали звання нового кандидатського типу (PhD).

Після введення болонської системи освіти кількість студентів-україністів значно зменшилася. Ця проблема виникла щодо всіх гуманітарних спеціальностей Ніредьгазької Вищої Школи. Однак сподіваємось, що зацікавленість україністичними студіями надалі зростатиме і вивчення мов, у тому числі й української, знову стане престижним.

1. Гедеш А. Az ukrán irodalom története. I–II / Szerkesztette: R. Rományuk, I. Udvari. – Історія української літератури. I–II. / Ред.: Р. Романюк, І. Удварі. – Nyíregyháza, 2003.
2. Гедеш А. Az ukrán irodalom története. Folklor, a régi és új ukrán irodalom. XIX. század első évtizedeinek irodalma. – Історія української літератури. Фольклор, давня та нова українська література. Література перших десятиліть XIX ст. / А. Гедеш. – Nyíregyháza, 1995.
3. Гедеш А. Розділи з історії української літератури. I. – Nyíregyháza, 1997; II. – Nyíregyháza, 1997; III. – Nyíregyháza, 1998.
4. Годинка А. Час гурше ги вода... Русинські тексти / Матеріал зібрав, упорядкував, коментарі додав та вступне слово написав Михайло Капраль // Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia 16. – Nyíregyháza, 2005.
5. Годинка А. Як наши духовники проживали... Русинські тексти II / Матеріал зібрав, упорядкував, коментарі додав та вступне слово написав Михайло Капраль // Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia 19. – Nyíregyháza, 2006.
6. Едень Соқырницкий Сирохмань, Утцюзнина, газдуство и прошлость южнокарпатських русинувъ (репринт). – Nyíregyháza, 2000.
7. Капраль М. Beszéljünk ukránul! Főiskolai jegyzet ukrainista hallgatók számára. – Розмовляймо українською! Посібник для угорських україністів / М. Капраль. – Nyíregyháza, 1998; 2-ге вид., доп. – Nyíregyháza, 2000; 3-тє вид. – Nyíregyháza, 2002.
8. Мельник С. Az ukrán morfológia alapjai. – Початки української морфології : посібник для угорських україністів / С. Мельник. – Nyíregyháza, 1999.
9. Мельник С., Шевченко М. Az ukrán fonetika alapjai. – Початки української фонетики / С. Мельник, М. Шевченко. – Ніредьгаза, 2000.
10. Німчук В. Іштван Удварі – історик української мови : зб. статей, присвячений 60-літтю Іштвана Удварі.
11. Няговские Поучения. Факсимильное воспроизведение текста по изданию А. Л. Петрова с вводной статьей Ласло Дэже / Под ред. и с предисловием А. Золтана. – Nyíregyháza, 2006.
12. Паламар Л., Удварі І. Gyakorlati ukrán igeszótár. – Практичний словник дієслівних форм української мови / Л. Паламар, І. Удварі. – Nyíregyháza, 1995; 2-е вид. – Nyíregyháza, 1999.
13. Панько С. Ukrán nyelvkönyv. – Українська мова : посібник для філологів / С. Панько. – Ніредьгаза, 1995.
14. Софілканич Ю. Tanuljunk ukránul! – Вивчаймо українську мову! / Ю. Софілканич. – Nyíregyháza, 2004.
15. Софілканич Ю. Tanuljunk ukránul! 2. – Вивчаймо українську мову! 2 / Ю. Софілканич. – Nyíregyháza, 2009.
16. Сулима М. Український футуризм. Вибрані сторінки / М. Сулима. – Nyíregyháza, 1996.
17. Сучасна українська мова. Практичний курс : зб. текстів для домашнього читання на підвищеному етапі (з лексичними коментарями) / Упорядкування, адаптація, пояснення слів, технічна редакція С. Панько. – Nyíregyháza, 1994.
18. Тараненко О. O. Ige- és névszóragozás az ukrán nyelvben. – Словозміна української мови / О. О. Тараненко. Glossarium Ukrainicum 8. – Nyíregyháza, 2003.

19. Udvari I. Magyar–ukrán szótár. I–II. – Угорсько-український словник. I–II / I. Udvari. – Nyíregyháza, 2005–2006.
20. Udvari I. Ukrán–magyar szótári adatbázis I–VI. – Українсько-угорський словник. I–VI / I. Udvari. Glossarium Ukrainicum 2–7. – Nyíregyháza, 2000–2003.
21. Dolgozatok Hodinka Antal tiszteletére. – Наукові дослідження на честь Антонія Годинки / Szerkesztette U. István. Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia 1. – Nyíregyháza, 1993. – 92 p.
22. Hodinka Antal Emlékkönyv. Tanulmányok Hodinka Antal tiszteletére. – Ювілейний збірник, присвячений пам'яті Антонія Годинки / Szerkesztette I. Udvari. – Nyíregyháza: Bessenyei György Tanárképző Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszéke – Szent Athanas Görög Katolikus Hittudományi Főiskola Nyelvi Tanszéke, 1993. – 458 p.
23. Hodinka Antal válogatott kéziratai. – Окремі рукописи Антонія Годинки / Матеріал зібрав і зредагував I. Udvari. Vasvári Pál Társaság Füzetei 11. – Nyíregyháza, 1992. – 199 p.
24. Hodinka A. Ruszin–magyar ígétár. – Годинка А. Глаголниця. Сборка всех глаголов пудкарпатсько-русинського языка. Kiadásra előkészítette, szerkesztette Udvari István / До видання підготував і ред. I. Udvari. – Nyíregyháza, 1991. – 436 p.
25. Káprály Mihály, Pischlöger Christian, Abonyi Andrea, Az Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék. Kiadványok: 1993–2003. – Кафедра української і русинської філології. Публикациі: 1993–2003. Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia 13. – Nyíregyháza, 2003.
26. Udvari István élete és munkássága. – Иштван Удвари: Биобиблиографический указатель / Под ред. А. Золтана. Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia 26. – Nyíregyháza: Kiadja a Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszéke, 2010. – 238 p.

**UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER TRAINING IN
THE COLLEGE OF NYÍREGYHÁZA : THE HISTORY OF FOUNDATION OF
THE DEPARTMENT, THE DEPARTMENT NOWADAYS AND ITS
DEVELOPMENT IN THE LONG RUN**

Ielyzaveta Baran

The paper deals with the history of foundation of the department of Ukrainian and Rusyn philology in the college of Nyíregyháza. The author points out the aims of establishing Ukrainian language and literature courses, analyzes their state nowadays, describes the future perspectives of development.

Key words: Ukrainistic in Nyíregyháza, the department of Ukrainian and Rusyn philology, Ukrainian language and literature teacher training.

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-УКРАЇНИСТОВ В НИРЕДЬГАЗСКОЙ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ КАФЕДРЫ, СОВРЕМЕННОЕ
СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Єлизавета Барань

Рассматривается история создания кафедры украинской и русинской филологии в Ниредьгазской Высшей Школе, указаны цели введения украинистических студий, проанализировано их современное состояние, определены перспективы дальнейшего развития.

Ключевые слова: ниредьгазская украинистика, кафедра украинской и русинской филологии, подготовка студентов-украинистов.

Стаття надійшла до редколегії 3.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243 : 378.016(44)(072)

**ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У
ФРАНЦУЗЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.
МЕТОДИЧНІ ПОСІБНИКИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Наталія Шевченко

*Університет Люм'єр Ліон-2,
факультет іноземних мов,
кафедра безперервної освіти
вул. Пастера, 86, 69007 Ліон, Франція
ел. пошта: Natalya.Shevchenko@univ-lyon2.fr*

Розглянуто проблеми викладання української мови у вищих навчальних закладах Франції. Запропоновано вибірково опис методик з української мови та культури, опублікованих у Франції за останні 15 років.

Ключові слова: українська мова як іноземна, французькі вищі навчальні заклади, методики викладання української мови як іноземної.

Викладання української мови: історія і сучасність

Викладання української мови у Франції тісно пов'язане з українською діаспорою. Українська діаспора нараховує близько 10 мільйонів мовців по всьому світу. Головними країнами так званої західної еміграції є Сполучені Штати Америки, Канада, Австралія, Аргентина та Бразилія. Українська діаспора в Європі менш поширена. Згідно з даними урядового порталу виконавчої влади України, Франція нараховує 40 тис. жителів українського походження, Велика Британія – 30 тис., Німеччина – 25 тис. [8].

Перша українська організація у Франції „Гурток українців у Парижі” виникла в 1908 р. У 1910 р. вона нараховувала вже 120 членів і мала свої мовні курси. Це були перші курси української мови у Франції [2]. У 1938 р. мова Шевченка вперше включена до навчальної програми вищого навчального закладу – Національного інституту східних мов (INALCO).

Після подій 1991 р. загальний інтерес до української підвищився, і мову почали викладати у семи французьких університетах: Париж-1, Париж-2, Париж-4 (Сорбонна), Париж-8, Бордо-3, в університеті Пуатьє та в Національному інституті східних мов [2, 1: 136].

Сьогодні лише чотири вищі навчальні заклади країни пропонують вивчення української мови своїм студентам: Національний інститут східних мов (INALCO), Сорбонна (Paris 4), Париж-8 (Paris 8) і університет Люм'єр Ліон-2 (Université Lumière Lyon 2). У французькій початковій та середній школі українську мову взагалі не викладають.

Особливості викладання української мови в Інституті східних мов

Українську мову викладають в INALCO від 1938 р. У 1966 р. у ньому створено кафедру української мови та українознавства, яка успішно працює і донині.

Українська є однією з 17-ти мов департаменту Центральної та Східної Європи, поряд з албанською, боснійською-хорватською-сербською¹, болгарською, естонською, фінською, сучасною грецькою, угорською, латвійською, литовською, македонською, польською, циганською, словацькою, словенською, румунською та чеською.

Згідно з Болонською реформою ЛМД (ліцензіат-магістратура- докторантура), впровадженою у 2006–2007 рр., вищі навчальні заклади Франції пропонують відтепер три навчальні цикли тривалістю „три+два+три” роки відповідно. Вивчення української мови в INALCO можливе на кожному з трьох циклів [4]. Це єдиний вищий навчальний заклад не лише у Франції, а й у Європі, який пропонує національні дипломи з української мови. Це також єдиний французький університет, у якому курс української мови гармонійно вписується до загального вивчення східних європейських мов.

Програма ліцензіату (Licence) триває три роки. Протягом цього часу студенти слухають базові курси з мови, перекладу, літератури, культури та історії, отримують фундаментальну підготовку з методології, інформатики, лінгвістики, економіки та європейської літератури. Курс поділено на семестри, по два у кожному році навчання. У межах курсу вивчають такі предмети:

- теоретичну граматику,
- граматичні вправи,
- усне та письмове мовлення,
- французько-український та українсько-французький переклад,
- усне спілкування,
- переклад на українську мову та написання творів,
- мову мас-медіа,
- практичну граматику,
- українську літературу XIX ст.,
- географію та історію України від початку існування до початку XVIII ст.,
- історію України з кінця XVIII ст. до 1991 р.

Закінчивши три роки навчання, студент отримує диплом ліцензіата. Цей диплом з української мови має на меті забезпечити студентів фундаментальними і фаховими знаннями та підготувати їх до подальшого навчання за дворічною магістерською програмою „Магістр” (Master) за спеціальністю „Європейські студії”. Студенти можуть вибрати магістерську програму з науково-дослідницьким спрямуванням (лінгвістика, література, історія та культура) або магістерську професійно орієнтовану програму, спрямовану на переклад.

До програми „Магістр-1” включено вивчення української літератури XX ст. та курс „Сучасна Україна: соціально-культурна та політична інформація в текстах”. У програмі „Магістр-2” вивчають сучасну літературу і новітній український театр 1920–1930 рр.

Навчання в аспірантурі (Doctorat) відбувається протягом трьох років. Науково-дослідницькі студії можуть висвітлювати будь-яку тематику, пов’язану з Україною: лінгвістику, літературу, переклад, історію, географію, культуру тощо.

Вивчення української мови, окрім лінгвістичного та культурного інтересу, надає можливості цікавого працевлаштування у галузі письмового й усного

¹ Ці мови викладають саме таким єдиним блоком і вважають за одну на сайті INALCO [4].

перекладу, а також на підприємстві. Українська мова є однією з мов тестування на посаду секретаря у Міністерстві закордонних справ Франції (Східний сектор).

Особливості викладання української мови в університеті Париж-4

Сорбонна, або університет Париж-4, пропонує спеціальну освіту для славистів на базі факультету слов'янських студій [5]. Це один з найважливіших науково-дослідницьких центрів славистики в Європі. Факультет пропонує поглиблений курс вивчення російської, польської, сербської-хорватської-боснійської² та чеської мов з національними дипломами ліцензіата і магістра, а також оглядове вивчення болгарської, білоруської та української мов з університетським дипломом (DU = diplôme universitaire).

Отже, українську мову тут можна вивчити як факультативну дисципліну в одному з головних дипломів або в межах дворічної програми університетського диплома.

У межах трирічної підготовки ліцензіата студенти мають такі курси:

1-й рік

- українська граматика й усні та письмові вправи,
- розмовна практика: вивчення простих текстів та усне мовлення,
- українська історія і культура,
- українська література;

2-й рік

- аналіз тексту та українська граматика,
- усний та письмовий переклад;

3-й рік передбачає поглиблене вивчення курсів другого року навчання.

У межах дворічного університетського диплому курс розраховано головню на початківців. Лекції тривають 26 тижнів на рік по 6 годин на тиждень:

1-й рік

- вивчення тексту, прикладна граматика,
- переклад,
- мовна практика,
- культура;

2-й рік

- вивчення тексту і граматичні вправи,
- переклад,
- вивчення преси, літературних творів, мовна практика,
- поглиблене вивчення морфології та синтаксису.

Дипломи Сорбонни також спрямовані на перекладацьку та викладацьку діяльності і на роботу на спільних франко-українських підприємствах.

Особливості викладання української мови в університеті Париж-8

У цьому університеті українська мова запропонована лише для початківців як факультативна мова в департаменті слов'янських мов [7]. Студенти можуть вивчати її протягом чотирьох семестрів: три семестри мови та один – культура й історія. При успішному завершенні цього факультативного курсу студент отримує європейські кредити і сертифікат з української мови.

² У Сорбонні ці мови також викладають разом.

Особливості викладання української мови в університеті Ліон-2

Українську мову почали викладати вперше в університеті Люм'єр Ліон-2 у 2009 р. на кафедрі безперервної освіти [6]. Це єдина на сьогодні кафедра безперервної освіти, яка пропонує курс української мови та культури у Франції. Його впровадження зумовлене великим попитом з боку української діаспори у регіоні Рон-Альп. Зазначимо, що ліонці вже мали змогу вивчати рідну мову своїх батьків та прадідів, коли викладачі INALCO запропонували членам діаспори заочне вивчення мови, культури та історії України. Цей проєкт тривав два роки: з 1987 до 1989, але не зміг поширитися, бо в той час бракувало ще усіх наявних сьогодні новітніх технологій і особливо Інтернету, і заочне навчання було не найкращим засобом вивчення такої екзотичної для французів мови. До того ж, за словами учасників проєкту, курс, запропонований INALCO, був скоріше теоретичним, дуже насиченим і складним.

Повертаючись до сучасної пропозиції в Ліоні-2, зазначимо, що навчальний курс української мови розраховано на 50–60 годин на рік, по 2 години на тиждень. Це передусім мовні курси, але з елементами культури, з оглядом національних традицій, літератури, історії. Оцінку знань ведуть згідно з Загальноєвропейською шкалою CEFR³ рівнів володіння мовою: A1, A2, B1, B2, C1, C2 [3].

У 2009–2010 рр. у групі було 12 осіб. У 2010–2011 рр. залишилося 8 студентів віком від 25 до 65 років. Більшість із них – друге чи третє покоління українців, які виїхали із Західної України до або після Другої світової війни. Всі вони народилися вже у Франції, але в їхніх родинах підтримують мову і національні традиції історичної батьківщини. Є в групі й люди, які, крім лінгвістичного та культурного інтересу, жодного стосунку до України не мають.

Майбутнє цього проєкту залежить від попиту та фінансових можливостей університету, бо підтримувати групу з малою кількістю студентів не завжди виявляється можливим у державних установах.

Перспективи

Зацікавленість українською мовою і культурою з боку французького суспільства очевидна, але для поглибленого вивчення мови треба мати серйозні підстави особистого чи професійного плану. Флюїдна поява і зникнення мовних курсів в різних університетах Франції, на мою думку, свідчать про недостатню вмотивованість тих, хто на ці курси записується. Мені часто доводиться чути від людей різних професій, з різними мотиваціями, що вивчення української може бути лише як додаток, але не є необхідною умовою для перебування, підтримування будь-яких відносин і навіть для роботи в цій країні, особливо якщо людина вже володіє російською мовою. Але треба визнати, що ситуація поступово змінюється, і сьогодні ми, наприклад, можемо вже почути українську мову від службовців Французького посольства – чого не було ще кілька років тому.

Тож необхідність вивчення української мови у Франції чи в будь-якій іншій країні цілком залежить від мовної політики України.

Методичне забезпечення процесу вивчення української мови для франкомовної публіки

За останні 15 років у Франції було опубліковано декілька методик вивчення мови, історії та культури України, що підтверджує загальну зацікавленість країною і потребу у методичній документації щодо викладання мови. Подамо вибірково

³ CEFR = Common European Framework of Reference for Languages.

аналіз найвдаліших, на думку автора, методик. Їх можна умовно поділити на суто лінгвістичні методики й методики з історичним та культурним спрямуванням. Цікаво, що всі ці методики опубліковані у видавництві „L'Armatan”, яке за кількістю виданих назв є найбільшим сучасним французьким видавництвом.

Лінгвістичні методики

– Danylchenko O. L'Ukrainien. Cours d'initiation pour francophones. – Paris : L'Harmattan, 2000. – 300 p. [Данильченко О. Українська мова. Початковий курс для франкомовної публіки]⁴.

Підручник розраховано на початківців. Він слугує основою вивчення української мови самостійно або за допомогою викладача. Підручник складається з 37 уроків. Кожен урок починається з розмовної теми (діалогу або тексту): „Вітання. Давайте познайомимось”, „Телефонна розмова”, „Котра година”, „Одруження” і т. д. Далі йдуть граматичні пояснення і граматичні вправи. У кожному уроці є невеличкий анекдот або уривок з народної пісні. І на завершення пропонують переклад з французької на українську на тему уроку. Усі діалоги та тексти перекладені. В кінці підручника – французько-український і українсько-французький словник на 1500 слів і таблиці відмінювання. Головні недоліки цієї методики – відсутність аудіосупроводження, що значно ускладнює самостійну роботу, та відсутність ілюстративного матеріалу.

– Yacinska O. Хвилі. Méthode d'ukrainien. Débutants +. / O. Yacinska, E. Pierrot. – Paris : L'Harmattan, 2000. – 212 p. [Ясинська О., П'єро Е. Хвилі. Український метод для дебютантів +].

Підручник розраховано на початківців, яким потрібно оволодіти основами мови за короткий термін, наприклад, перед діловою поїздкою до України. Це передусім комунікативна методика з мінімумом граматичного і максимумом розмовного матеріалу. Підручник добре проілюстровано чорно-білими фотографіями, малюнками, картами тощо. Складні граматичні моменти розкриті у таблицях. Фонетичну систему також пояснено в таблиці. Лексику, зібрану в кінці словника, подано із зазначенням сторінки підручника, де вперше з'являється те чи інше слово. До підручника додано диск з аудіозаписами вправ. Відповіді на ці вправи надані у кінці книги.

Добре опрацьована структура підручника. Він має 4 частини або „хвилі”: „Початок”, „Порівняння”, „Спілкування українською мовою”, „Українська ділова мова”. Кожна „хвиля”, своєю чергою, поділена на 4 „хвильки”:

1. В Україні. В українській сім'ї. У центрі української мови. На уроці української мови.

2. Країна. Столиця. Українські традиції. Міста та села.

3. Буденне життя. Професійне життя. Ділове життя. Інформаційне життя.

4. Фільм. Відпочинок. Візит на підприємство. Візит на кондитерську фабрику.

Методику розробили викладачі Сорбонни спільно з Інститутом міжнародних відносин Київського національного університету ім. Тараса Шевченка.

– Mykhaïlyk R. Grammaire pratique de l'ukrainien. Manuel de niveau moyen. Traduit de l'ukrainien par Iaroslav Lebedynsky. – Paris : L'Harmattan, 2003. – 160 p.

⁴ Тут і надалі переклад назв методик авторський.

[Михайлик Р. Практична граматики української мови : Підручник для середнього рівня. Пер. з укр. Ярослав Лебединський].

„Практична граматики” Роксолани Михайлик – чудова граматична основа для початкового і середнього рівнів вивчення української мови. Теоретичні виклади в ній завжди розташовані на сторінці зліва, а граматичні вправи – справа. Таким способом будь-яка граматична тема займає не більше однієї сторінки, що змусило авторку максимально спростити пояснення навіть таких складних для іноземців граматичних явищ, як види дієслова або родовий відмінок іменника. Кожний тематичний розділ починається стислим описом розглянутих у ньому явищ і завершується підсумковими вправами. У додатку подано спрощені граматичні таблиці й українсько-французький словник на 2500 слів. Єдиний недолік методики – це відсутність відповідей до вправ, що унеможливило самостійну роботу з підручником.

Змішані методики: мова та історія, мова і культура

– Pierrot E. L'Ukraine du X^e siècle au 3^e Millénaire. Méthode d'ukrainien: perfectionnement. / E. Pierrot, O. Yacinska. – Paris : L'Harmattan, 2002. [Ясинська О., П'єро Е. Україна від X століття до 3-го тисячоліття. Український метод: вдосконалення].

Цей підручник є продовженням першого підручника цих авторів – „Хвилі”, описаного вище. Він розрахований на просунутого мовця, який добре володіє граматичними і лексичними основами української мови і має на меті поширити свої знання з історії та культури України. Текст складається з чотирьох частин: золоті, героїчні, чорні та жовто-блакитні сторінки української історії, та включає в себе двомовні тексти історичного, соціального та культурного змісту. Підручник дає змогу поліпшити розмовні навички та значно поповнити лексичний запас мовця.

– Koptilov V. Parlons Ukrainien. Langue et culture. – Paris : L'Harmattan, 1995. – 256 p. [Коптілов В. Розмовляймо українською. Мова і культура].

Праця Віктора Коптілова – це оригінальне бачення української мови, традицій, історії. Вона написана французькою мовою з відповідним перекладом усіх українських текстів. Це, скоріше, інформативна книжка, для поширення загальної культури, ніж навчальна, для вивчення мови. Вона складається з шести розділів. Перший розділ розглядає історичне минуле України, другий – мовну систему, третій – складається з кількох розмовних тем для повсякденного спілкування, четвертий розглядає українські культуру і традиції, п'ятий становить невеличку добірку українських релігійних, політичних, історичних, художніх та поетичних текстів, перекладених на французьку мову, шостий – це французько-український і українсько-французький словничок.

Чудовий матеріал для усіх, хто цікавиться українською мовою, культурою та історією.

Післямова

У статті запропоноване дослідження наявних курсів української мови у вищих навчальних закладах Франції станом на 2010–2011 навчальний рік. Уся інформація здобута в Інтернеті, на сайтах університетів, про які йде мова. Пояснити зникнення певних курсів виявляється неможливим без безпосереднього контакту з викладачем, тому що цієї інформації бракує в електронних архівах. Знайти, наприклад, викладача, який вів курс української мови у 2003 р. в Пуатьє, дуже складно, тому що кафедри слов'янських мов в цьому університеті немає і російська, польська та сербська-

хорватська мови викладають як треті іноземні мови. Викладачі факультативних предметів часто змінюються, і сучасний викладач російської чи польської мови може бути абсолютно необізнаним щодо викладання української мови у 2003 р. Так, інформацію про курси заочного вивчення української мови в Ліоні неможливо знайти в Інтернеті. Інформація потрапила до мене через самих учнів того часу. Тобто аналіз усіх коли-небудь наявних курсів української мови у вищих навчальних закладах Франції потребує додаткового дослідження.

1. Koptilov V. Parlons Ukrainien. Langue et culture. – Paris : L'Harmattan, 1995. – 256 p.
2. Винниченко І. Українці у Франції [Електронний ресурс] // Заграниця. – 2003. – № 7 (164). – Режим доступу : <http://www.zagran.kiev.ua/article.php?new=164&idart=16418>
3. Загальноєвропейська шкала рівнів володіння мовою CEFR :
4. Англійською : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
5. Українською : http://premiumstudy.com.ua/ispiti_za_kordonom_shkala_ocinki_znan.html
- 4-6. Сайт Інституту східних мов. – Режим доступу : <http://www.inalco.fr/>
- 5-7. Сайт Сорбонни. – Режим доступу : <http://www.paris-sorbonne.fr/>
- 6-8. Сайт університету Ліон-2 (кафедра безперервної освіти). – Режим доступу :
<http://filtre.univ-lyon2.fr/spip.php?rubrique125>
- 7-9. Сайт університету Париж-8 (департамент слов'янських мов). – Режим доступу :
<http://www2.univ-paris8.fr/slave/spip.php?rubrique25>
- 8-10. Урядовий портал виконавчої влади України. – Режим доступу :
http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/printable_article?art_id=169709.

Формат: Список

UKRAINIAN LANGUAGE TEACHING IN FRENCH UNIVERSITIES. UKRAINIAN TEACHING METHODOLOGIES.

Natalya Shevchenko

This paper is about Ukrainian language teaching in French universities. A brief selective description of Ukrainian teaching methodologies published over the last 15 years in France is also proposed.

Key words: Ukrainian teaching, French universities, Ukrainian teaching methodologies for a foreign public.

ПРЕПОДАВАНІЄ УКРАЇНСЬКОГО ЯЗЫКА В ВИСЬИХ УЧЕБНИХ ЗАВЕДЕНІЯХ ФРАНЦІЇ. МЕТОДИЧЕСЬКІЄ ПОСОБІЯ ПО УКРАЇНСЬКОМУ ЯЗЫКУ

Наталья Шевченко

В статье рассмотрены проблемы преподавания украинского языка во французских вузах, а также предложено краткое выборочное описание методик преподавания украинского языка и культуры, вышедших во Франции за последние 15 лет.

Ключевые слова: преподавание украинского языка как иностранного, французские вузы, методики преподавания украинского языка как иностранного.

Стаття надійшла до редколегії 3.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 81'246.2'27 : 37(71=161.2)(073)

**ЛІНГВІСТИЧНА МЕНШИНА ТА ЇЇ МОВА:
СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКИХ ОСВІТНІХ
ПРОГРАМ В АЛЬБЕРТІ**

Світлана Мельник

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Інститут філології,
кафедра української філології для неспеціальних факультетів
бульв. Тараса Шевченка, 14, кімн. 221, м. Київ, Україна
тел.: (044) 239 34 23
ел. пошта: szvitlana@yahoo.com*

Розглянуто історичний розвиток україномовної освіти у канадській провінції Альберта у соціолінгвістичному контексті.

Ключові слова: лінгвістична меншина, українські програми, двомовність, мультикультуралізм.

Збереження, підтримка та розвиток української мови та українського шкільництва в Альберті зумовлені кількома вагомими чинниками, серед яких найважливішими є:

- наявність (чи відсутність) законодавства, яке б визначало статус мов і можливість їхнього упровадження в освітню систему;
- соціолінгвістична ситуація у громаді, намагання громади зберегти свою мову і звичаї;
- певні історичні та соціальні чинники, які впливали на формування політики багатомовності і полікультурності (ставлення до нових іммігрантів з боку місцевого населення, тривалість української імміграції в Канаді, історичний розвиток освіти українською мовою тощо);
- компактне чи дисперсне проживання представників української громади та її кількісний склад.

Дослідники визначають чотири хвилі української імміграції до Канади: 1) кінець XIX століття – Перша світова війна, 2) період між Першою і Другою світовими війнами, 3) час після Другої світової війни, 4) період після перебудови [3: 33].

Соціолінгвістична ситуація Альберти сприяла розвитку українського шкільництва. Українська імміграція до Альберти має тривалу історію, і розпочалася вона ще в кінці XIX століття. Альберта належить до тих провінцій, де проживає значний відсоток українського населення. За даними канадського перепису 2006 року, представники українського етносу у Альберті становили 10%. Представники першої хвилі еміграції виїжджали до Канади з Галичини та Буковини, і значна кількість їх осіла на західних територіях, зокрема у провінціях Манітоба, Саскачеван та Альберта. Українська іммігрантська громада в Альберті сформувалась як лінгвістична меншина досить давно. Перші поселенці не знали англійської, а тому намагалися зберегти рідну мову.

Полікультурний та багатомовний профіль Канади формувався упродовж тривалого часу, і спочатку політика мультикультуралізму викликала спротив канадського англomовного суспільства. Перші дебати щодо багатомовності, які виникли наприкінці XIX століття, стосувалися насамперед статусу французької мови в англomовних західних провінціях, але згодом ці дебати торкнулися і мов іммігрантів. Деякі політики і громадські діячі того часу проголошували необхідність утвердження однієї канадської національності та однієї офіційної мови, якою мала бути англійська. Дебати щодо лінгвістичних прав кінця XIX століття закінчилися визнанням одномовності „англійська перша” (English first) в освіті та „тільки англійська” (English only) в урядових інституціях [5: 38]. Значного впливу набула теорія асиміляції, яка у соціолінгвістичній літературі одержала метафоричну назву ‘плавильний казан’ (melting pot). Ця теорія заперечувала плюралізм і багатокультурність і визначала канадське суспільство як уніфіковану спільноту.

Однак нові іммігранти створювали свої етнічні товариства і послідовно заявляли про свої мовні права. Тому деякі провінційні уряди пішли на поступки і почали запроваджувати вивчення інших мов у шкільну систему. У Манітобі і Саскачевані, наприклад, викладання української мови було підкріплене певними законодавчими актами, натомість у Альберті склалася дещо інша ситуація. У цій провінції викладання мов іммігрантів не підкріплювалося законодавством і українська громада доклала значних зусиль, щоб переконати провінційний уряд у необхідності запровадження української в освітній сфері. Як наслідок, у 1913 році у Вегревілі було відкрито Англійську школу для іноземців, де могли навчатися учні українського походження. Українську мову викладали у цій школі в позаурочний час, після занять [4: 97]. Організовували і приватні школи. Виникнення приватних українських шкіл тісно пов’язане з діяльністю церкви, бо при церквах священники відкривали мовні класи для дітей. У 1915 році Законодавча асамблея Альберти засудила двомовність в альбертських школах [2: 48]. Мережа українських приватних шкіл почала активно створюватися тільки після того, як викладання українською мовою було вилучене з державних шкіл. Такі рідні школи працювали переважно в позаурочний час або як недільні школи. Програми в рідних школах включали викладання української мови, літератури, історії, географії, народних звичаїв. Окрім рідних шкіл, українська громада організувала так звані бурси, громадські освітні заклади, у яких учні мешкали і вчилися. Так, у 1919 році на території Альберти такі заклади діяли в Едмонтоні та Вегревілі. Окрім звичайних шкільних предметів, передбачених навчальною програмою, учні вивчали українську мову, історію та релігію [4: 99].

Під час другої хвилі української імміграції українське населення збільшилося майже вдвічі. Важливим завданням для новоприбулих стало збереження рідної мови. У той час зросла мережа приватних шкіл. Розширенню цієї мережі сприяло і те, що серед нових іммігрантів було багато вчителів, які могли одразу працювати у школах. Після Другої світової війни українську програму було частково відновлено в деяких навчальних закладах [3: 33]. Іммігранти наступної хвилі також докладали значних зусиль для збереження української мови, однак вже наприкінці 60-х років зменшилася кількість учнів, які вивчали українську мову, оскільки відбулася значна мовна асиміляція і зсув у бік англійської мови у юного покоління, яке народилося та зросло в Канаді [4: 102]. Поширенню багатомовності не сприяла і тогочасна політика канадського уряду. Однак поступово ситуація поліпшувалася. Так, у 1958 році уряд Альберти дозволив відновити українську мову як навчальний предмет у державних

школах [1: 73; 3: 33]. Значних змін мовне планування зазнало після 1971 року, коли прем'єр-міністр П'єр Еліот Трюдо проголосив політику багатокультурності. Того ж таки року завдяки зусиллям Клубу українських професіоналів і підприємців Едмонтону у Шкільний акт Альберти (the Alberta School Act) внесли поправки, які дозволили викладати будь-якою мовою до половини шкільного дня [2: 55]. Це законодавство сприяло відновленню української двомовної освіти. У 1974 році Міністерство освіти Альберти у співпраці з католицькою та державною шкільними радами Едмонтону заснувало українську двомовну програму як експериментальний проект. Спочатку така програма розроблялася для учнів 1–3 класів, але вже у 1976 році вона поширилася на 4–6 класи, тобто охопила всю початкову школу. У 1980 році програма поширилася на середні класи (7–9), а в 1983 році – і на старші класи (10–12) [2: 56].

Сьогодні вивчення української мови та культури відбувається у різних формах і в різних типах навчальних закладів. Це українські двомовні програми, дитячі садки, курси українознавства (суботні школи), курси української мови для дорослих. Є також дистанційне навчання. Крім того, українську мову, літературу та культуру викладають в Університеті Альберти на факультеті сучасних мов і культур. При університеті існує також і Центр українського фольклору, який має свою аспіранську програму. Кількісний склад українських освітніх програм відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Кількісний склад українських освітніх програм
у Альберті у 2009–2010 навч. р. (за даними методичного кабінету
української мови Канадського інституту українських студій)**

Програма	Кількість слухачів
Українська двомовна програма	895
Українська мова та культура	402
Дошкільні заклади	99
Рідна школа, курси (суботня школа)	96
Курси для дорослих	53
Дистанційне навчання	38
Культурологічні класи	20
Університетські навчальні курси з української мови, культури, літератури	141
Університетські навчальні курси з українського фольклору	27
	Усього: 1771

Українські двомовні програми пропонують у Едмонтоні та його околицях, їх підтримують як державні школи, так і католицькі. Такі програми є у шести початкових школах (Elementary schools, 1–6 класи), їх викладають у трьох школах для учнів середніх класів (Junior High schools, 7–9 класи) та у трьох школах для учнів старших класів (High schools, 10–12 класи).

Таблиця 2

**Динаміка кількісного складу українських освітніх програм
(за даними методичного кабінету української мови
Канадського інституту українських студій)**

Навчальний рік	Кількість слухачів
2004–2005	2098
2005–2006	1945
2006–2007	1913
2008–2009	1839
2009–2010	1771

Дані таблиці 2 свідчать про зменшення кількості слухачів українських освітніх програм. Можна виокремити кілька важливих чинників, які визначають цю тенденцію:

- демографічні: попри значну загальну кількість, в українській громаді переважають представники старшого покоління;
- соціолінгвістичні: небажання батьків і дітей підтримувати вивчення української мови, що особливо чітко виявляється у нових русифікованих іммігрантів з України;
- соціально-прагматичні: деякі батьки намагаються одразу віддати дітей до англійських шкіл, щоб вони якомога швидше опанували англійську, влилися в канадське суспільство і здобули певний соціальний статус.

Позитивно те, що українські освітні програми мають повну структуру: від дошкільної до університетської освіти. Українське відділення в Університеті Альберти – найбільший центр українознавства у Північній Америці. Після відкриття Канадського інституту українських студій у 1976 році інтелектуальні дослідження у царині історії також перемістилися до Альберти.

Українське шкільництво в Альберті пройшло тривалий шлях становлення і стало успішним насамперед завдяки намаганням української громади зберегти свою мову та ідентичність. Попри певні виклики і труднощі, які постають перед лінгвістичною меншиною, україномовна освіта і далі буде розвиватися завдяки наполегливості представників української спільноти.

1. Саварин П. Українська мова в провінційних школах Альберти / П. Саварин // Західноканадський збірник. – Едмонтон : Наукове товариство імені Тараса Шевченка, 1973. – С. 71–128.
2. Соколовський І. Мовна освіта: Альберта і Канада / І. Соколовський // Західноканадський збірник. – Едмонтон : Наукове товариство імені Тараса Шевченка, 2000. – Ч. 4. – С. 46–59.
3. Тищенко О. Українська мова в контексті канадської білінгвальної програми (Едмонтон, провінція Альберта) / О. Тищенко // Дивослово. – 2010. – №12. – С. 33–38.
4. Chumak-Horbatsch R. The Ukrainian Language in Canada / R. Chumak-Horbatsch // Heritage language and education: the Canadian experience. – Oakville ; New York ; London : Mosaic Press, 1993. – P. 93–105.
5. McLeod K. Bilingualism, multilingualism and multiculturalism: a retrospective of Western Canada since the 1870 s / K. McLeod // Heritage language and education: the Canadian experience. – Oakville ; New York ; London : Mosaic Press, 1993. – P. 33–52.

**LINGUISTIC MINORITY AND ITS LANGUAGE: FORMATION AND
DEVELOPMENT OF THE UKRAINIAN EDUCATIONAL PROGRAMS IN
ALBERTA**

Svitlana Melnyk

The article considers the historical development of the Ukrainian language education in Alberta in sociolinguistic context.

Key words: linguistic minority, Ukrainian programs, bilingualism, multiculturalism.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ МЕНЬШИНСТВО И ЕГО ЯЗЫК: СТАНОВЛЕНИЕ И
РАЗВИТИЕ УКРАИНСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В АЛЬБЕРТЕ**

Светлана Мельник

В статье рассматривается историческое развитие украинского образования в Альберте в социолингвистическом контексте.

Ключевые слова: лингвистическое меньшинство, украинские программы, двуязычие, мультикультурализм.

Стаття надійшла до редколегії 12.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

II. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

УДК 811.161.2'243

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Софія Соколова

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
Інститут української філології
кафедра української мови
вул. Тургенєвська, 8/14, 01601 Київ, Україна
тел.: 066 298 92 96*

Розглянуто концептуальні основи організації курсів підвищення кваліфікації для викладачів української мови як іноземної, проаналізовано комплекс навчальних програм для курсів.

Ключові слова: українська мова як іноземна, концепція підвищення кваліфікації спеціалістів, навчальні дисципліни.

Україна початку ХХІ століття має реальні можливості стати повноправною європейською державою, вийти на достойний світовий рівень розвитку не тільки через географічне розташування, а завдяки потужному економічному й культурному потенціалу, який потребує ще усвідомлення нами та клопіткої праці кожного. Щороку Україна все більше розширює коло політичних, економічних та культурних можливостей взаємодії з іншими державами. Освіта й наука є одними з актуальних напрямків співпраці. За спостереженнями дослідників [4], нині відповідно до міжнародних угод про співробітництво в галузі освіти, близько 50 тисяч іноземних студентів навчаються у понад 226 вищих навчальних закладах України. Найбільшим попитом користуються такі спеціальності, як психологія, соціологія, міжнародні відносини, журналістика, філологія, генетика, медицина, кібернетика та ін. Для забезпечення виконання таких угод досить зладжено у вищих навчальних закладах України діє система навчання іноземних студентів, окреслена в Наказі Міністерства освіти і науки України № 260 від 04.04.2006 року «Про вивчення української (російської) мови іноземними студентами і аспірантами» та в Листі Міністерства освіти і науки України № 1/9–354 від 31.05.08, де зазначено, що українська мова є обов'язковою в усіх вищих навчальних закладах, а рівень володіння українською мовою випускників підготовчих відділень має бути достатнім для безперешкодного засвоєння програм навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах [9].

Окрім виконання функцій, пов'язаних з освітою й наукою, українська мова, культура є основою ідентичності українців, як в Україні, так і в діаспорі. Очевидним є те, що, підтримуючи мовно-культурні комунікації зі світовим українством, українці й самі вдосконалюються, переходять на вищий рівень самоповаги та самосвідомості.

Це, зокрема, інтелектуальний обмін, що виявляється як у мистецьких комунікаціях, так і в реалізації навчальних програм. Так, Інститут української філології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова організовує широкий спектр культурних заходів, які розкривають найважливіші аспекти сучасної української культури, здійснює організацію освітнього та культурно-просвітницького туризму. Багато років Інститут підтримує науково-методичні зв'язки з Пряшівським університетом (Словаччина): професори та студенти цього навчального закладу щороку приїздять до Києва на стажування. Викладачі Інституту української філології постійно працюють на кафедрі україністики в Сегедському науковому університеті (Угорщина), Московському лінгвістичному університеті (Російська Федерація), у Талліннському і Тартуському університетах, а також в українських недільних школах Естонії.

Стійкий інтерес іноземців до української мови, запровадження вивчення української мови як іноземної в навчальних закладах світу, зацікавлення іноземних громадян туризмом та освітою в Україні актуалізують необхідність розширення мережі навчання української мови як іноземної, зокрема як на підготовчих відділеннях українських університетів, так і на різноманітних мовних курсах.

Сучасні напрацювання з української лінгводидактики засвідчують активний пошук методів і прийомів, визначення основних змістових ліній у навчанні української мови як іноземної. До питань бутності української мови звертаються науковці й викладачі вищих навчальних закладів України та зарубіжжя – систематичними стали наукові й науково-практичні конференції, семінари, круглі столи, щороку з'являються нові підручники й навчальні посібники для студентів-іноземців, давно назріла необхідність законодавчого вирішення питання сертифікації української мови як іноземної, яке послідовно й аргументовано висвітлене у статті Зоряни Мацюк «Україна на шляху до сертифікації української мови як іноземної» [10: 9–11] та деклароване в Ухвалі Міжнародної наукової конференції «Мова як іноземна: проблеми сертифікації за європейськими стандартами» (Львів, 23–24 квітня 2009 року) [17: 19]. Однак існування української мови як іноземної і тепер потребує осмислення, узагальнення та систематизації на науковому й державному рівнях. Разом із тим, актуальними залишаються проблеми, зумовлені відсутністю усталеної методики навчання української мови як іноземної, невідповідністю потребам навчання кількості та якості підручників.

Але основна – це проблема підготовки фахівців-викладачів і учителів української мови як іноземної. Перший крок і продовження титанічної праці в цьому напрямку належить Львівському національному університету імені Івана Франка, який першим в Україні окреслив Концепцію підготовки фахівців для викладання української мови в іншомовній аудиторії [13]. Хоча актуальною залишається необхідність неперервного професійного зростання викладачів української мови як іноземної, постійного оновлення напрямів, змісту і форм навчання відповідно до потреб соціального розвитку України, її інтеграції в Європейське та світове співтовариство. Болюбаш Я. Я. [1: 3] зазначає, що державна політика в галузі освіти спрямована на досягнення українською освітою сучасного світового рівня, відродження й подальший розвиток національних науково-освітніх традицій, оновлення змісту, форм і методів навчання, примноження інтелектуального потенціалу суспільства. «Розбудова системи освіти, її докорінне реформування, – наголошується в національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), – мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу

вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національне відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні».

Провідною ідеєю організації і розвитку європейської освіти XXI століття стала концепція неперервної освіти, яка базується на ідеї навчання людини протягом усього її свідомого життя. У системі безперервної освіти України постійно діючою ланкою є післядипломна освіта, яка забезпечує фахове удосконалення громадян, поглиблення, розширення і оновлення професійних знань, умінь і навичок. Вона забезпечує одержання нової кваліфікації, нової спеціальності на основі здобутого раніше рівня освітньої та професійної підготовки і набутого практичного досвіду, а також індивідуальне самостійне навчання людини незалежно від віку. У Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки [6] визнана необхідність створення ефективної системи підготовки і перепідготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів, їх атестації та професійного удосконалення; пункти 1.7 і 3.11.3 Типового положення про атестацію педагогічних працівників [16] зазначають, що умовою чергової атестації педагогічних працівників є обов'язкове проходження не рідше одного разу на п'ять років підвищення кваліфікації, а педагогічний працівник визнається таким, що відповідає займаній посаді, якщо пройшов підвищення кваліфікації.

Загальнотеоретичні проблеми післядипломної освіти та підвищення кваліфікації кадрів висвітлено в наукових роботах А. Бик, Н. Білик, В. Воронцової, Л. Гранюк, Л. Зазуліної, Н. Клокар, Л. Кравченко, М. Красовицького, А. Кузьміна, В. Маслова, О. Наумця, В. Олійника, М. Скрипник, Т. Сущенко та ін. Але аналіз наукової та навчально-методичної літератури свідчить про відсутність в Україні фундаментальних теоретико-методологічних праць з проблем організації та методичного забезпечення підвищення кваліфікації викладачів української мови як іноземної.

Процес створення і впровадження системи підвищення кваліфікації фахівців для викладання української мови як іноземної включає такі **етапи та концептуальні підходи**:

- 1) аналіз потреб освітнього сектору навчання української мови як іноземної в кадрах;
- 2) спеціалізація навчальних закладів і вдосконалення відповідної матеріальної та організаційно-методичної бази;
- 3) встановлення партнерських стосунків із навчальними закладами України та інших держав, де проводиться навчання української мови як іноземної для обміну досвідом;
- 4) перепідготовка кадрів фахівців для викладання української мови як іноземної;
- 5) залучення освітніх закладів до впровадження нових освітніх систем.

Відповідно до сутності післядипломної освіти, визначеної Законом України «Про вищу освіту» (ст. 10) [2], **сутність курсів підвищення кваліфікації** викладачів української мови як іноземної визначаємо як спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки такого викладача шляхом поглиблення, розширення й оновлення його професійних знань, умінь і навичок. Тоді, як базова педагогічна освіта, за словами А.І. Кузьмінського [8: 29], забезпечує формування загальної та професійної культури педагога, післядипломна – її збагачення, розширення й поглиблення. У цьому контексті післядипломна педагогічна освіта набуває якісної

визначеності й спрямовується на професійний розвиток особистості педагогів, їх професійно-особистісне самоутвердження.

Відповідно до Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні [7], основними **принципами організації** курсів є:

- гуманізація, демократизація, науковість, єдність, комплексність, диференціація, інтеграція, неперервність та наскрізність;
- органічна єдність із системою підготовки фахівців, зв'язок з процесом ринкових перетворень, різних форм власності і господарювання, реструктуризацією економіки;
- орієнтація на актуальні та перспективні сфери трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці;
- відповідність державним вимогам та освітнім стандартам;
- впровадження модульної системи навчання з урахуванням індивідуального підходу до кожної особи та за потребою.

На виконання законодавства України та у світлі Рекомендації NR (98) 6 Комітету міністрів Ради Європи «Про сучасні мови», ухваленої Комітетом міністрів на 623-му засіданні заступників міністрів від 17 березня 1998 р. [12] Інститут української філології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова провадить такі **освітні стратегії**:

1) здійснює освітню діяльність, що дає можливість забезпечення доступності відповідних ресурсів, як людських, так і матеріальних, для поліпшення викладання української мови як іноземної у межах освітньої системи настільки, щоб задовольнити зростаючі вимоги до міжнародного спілкування й розуміння (реалізація пункту А.1.III Рекомендації);

2) сприяє широкій багатомовності, підтримуючи розвиток зв'язків і обмінів з установами й представниками різних рівнів освіти в інших країнах з тим, щоб ознайомлювати всіх зі справжнім мовним і культурним досвідом України (реалізація пункту А.2.VI Рекомендації) та сприяючи вивченню мов протягом усього життя, надаючи для цього відповідні ресурси (реалізація пункту А.2.VII Рекомендації);

3) сприяє професійно орієнтованому вивченню української мови, забезпечуючи баланс між професійним, культурним і особистим розвитком, пропонуючи мовні курси, що поєднують загальний і професійний компоненти (реалізація пункту D.17 Рекомендації);

4) в освіті дорослих сприяє розвитку відповідних сприятливих умов, які давали б дорослим можливість підтримувати й розвивати далі мовні навички, а також заохочувати тих, хто має невеликий попередній досвід вивчення української мови як іноземної або не має жодного, з метою набуття вміння спілкуватися українською мовою (реалізація пункту E.19 Рекомендації);

5) вживає заходів для забезпечення в процесі підготовки майбутніх учителів тісної співпраці між освітніми органами влади, університетами, освітніми дослідними центрами (наприклад, Інститут української мови НАН України та Інститут мовознавства імені О.О. Потебні НАН України, Інститут літератури імені Тараса Шевченка НАН України, Науково-дослідний інститут українознавства МОН України та ін.) та закордонними навчальними закладами (реалізація пункту H. 33 Рекомендації);

6) сприяє на етапі розробки концепції навчальних курсів для вчителів української мови визначенню точної й послідовної мети у вигляді набору основних

знань, до якого входитимуть лінгвістичний, міжкультурний, освітній і психологічний компоненти (реалізація пункту Н.34 Рекомендації);

7) передбачає в рамках двосторонніх і багатосторонніх угод можливість для майбутніх учителів-іноземців проходити частину навчального курсу в Україні, де українська мова, яку вони викладатимуть, є мовою повсякденного спілкування (реалізація пункту Н.35 Рекомендації);

8) пропонує викладачам і вчителям української мови як іноземної підвищувати кваліфікацію, що дасть їм змогу підтримувати високий рівень знання мови та навички викладання, бути в курсі методичних новинок, розширювати та поглиблювати свій досвід і знання культури України, мову якої вони викладають (зокрема завдяки перебуванню в Україні), працює над створенням міжнародної інтерактивної мережі для спільного використання досвіду і знань, максимально сприяє впровадженню європейського виміру в освіту (реалізація пункту Н. 37 Рекомендації).

У рамках реалізації зазначених стратегій у липні 2009 року Інститут української філології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, окрім уже налагодженої наукової співпраці, задіяв методичний потенціал задля популяризації української мови серед світового українства – започаткував проведення мовних курсів для учителів української мови як іноземної [Див. 14; 15]. Першими слухачами літніх мовних курсів стали представники Асоціації українських організацій Естонії. З того часу щоліта відбуваються Літні мовні курси для вчителів-представників української діаспори на базі Інституту української філології та курси підвищення кваліфікації викладачів української мови як іноземної для громадян України – викладачів навчальних закладів України [Див. 4] на базі Інституту перепідготовки і підвищення кваліфікації Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Курси надають можливість постійного спілкування слухачів із філологами-науковцями, викладачами-практиками, студентами. Слухачі збагачують свої знання у царині сучасної української літературної мови, методики навчання української мови як іноземної, методики викладання українознавства, історії культури України, що сприяє формуванню уявлення про шлях духовно-культурного розвитку українського народу, про особливості ментальності, самобутність культури та педагогіки України. Навчальні програми [5; 11], складені для курсів, є оригінальними, відповідають потребам філологів-практиків, які навчають українській мові іноземців. Вивчений матеріал допомагає педагогам вправно використовувати потрібні мовні, методичні, культурологічні, історичні, психологічні та педагогічні знання у роботі не тільки з етнічними українцями, а й з іноземцями. Слухачі курсів також мають можливість користуватися фондами бібліотек Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та інших бібліотек м. Києва та України. Особливо зацікавлює курсантів практичне ознайомлення з яскравими скарбами української культури, зібраними в музеях України. Широка культурна програма сприяє розширенню словникового запасу, практичних навичок слухачів.

Згідно з Концепцією розвитку післядипломної освіти в Україні [7], система післядипломної освіти передбачає професійне навчання фахівців – викладачів української мови як іноземної, які відзначатимуться здатністю запроваджувати цінності демократичної, правової держави, а також професійними вміннями та навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях, критичному мисленні, здатності застосовувати наукові надбання на практиці.

Оскільки підвищення кваліфікації є різновидом андрагогіки, курси підвищення кваліфікації викладачів української мови як іноземної реалізують такі принципові положення освіти дорослих (за А.М. Зубко [3: 8]):

1) провідна роль у власній освіті належить самому фахівцеві;
 2) навчання повинно виходити із індивідуальних особливостей того, хто навчається, відповідати його індивідуальним освітнім потребам та стимулювати зростання цих потреб;

3) у процесі навчання слід використовувати внутрішні сили особистості, спиратися на природне прагнення людини до саморозвитку, самовдосконалення, активізувати суб'єктивну сферу фахівця;

4) навчальний процес відбувається у спільній діяльності тих, хто навчає, з тими, хто навчається.

Основними етапами вивчення результативності підвищення кваліфікації є:

- 1) чітке усвідомлення і формулювання задач вивчення;
- 2) добір і розробка відповідних методичних матеріалів;
- 3) визначення об'єктів вивчення;
- 4) вивчення професійної компетентності курсантів перед курсами або на початку курсової підготовки (діагностування);
- 5) вивчення ефективності навчання в процесі проведення курсів (згідно з можливостями різних форм роботи, з'ясування доцільності саме цих форм);
- 6) вивчення рівня компетентності слухачів на завершальному етапі курсової підготовки («вихідне діагностування»);
- 7) вивчення практичної діяльності колишніх слухачів.

Викладач є посередником між студентами і навчальним матеріалом у процесі навчання. Він відбирає й реалізує стимули, скеровує реакції студентів на них. Для ефективного виконання такої ролі йому слід бути готовим до виконання функцій радника, помічника, консультанта, комунікатора, партнера в спільному вирішенні навчальних проблем і завдань. Успішному виконанню зазначених функцій сприяє наявність у викладача таких якостей, як схильність до лідерства, готовність надати допомогу студентам, дружельюбність, здатність розуміти учнів, уміння активізувати в них почуття відповідальності, створити умови для вільної навчальної діяльності, готовність до змін, незадоволення досягнутими результатами і постійне прагнення досягати більшого. Тому під час проведення курсів особливу увагу звертаємо на розвиток таких професійно-особистісних якостей слухачів курсів:

- творче ставлення до своєї професійної діяльності,
- гуманістичний характер спілкування,
- прагнення до новаторства на базі сучасних наукових знань і досвіду,
- усвідомлення себе носієм національної культури.

Визначаємо, що у світлі Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні [7] загальною **метою** курсів підвищення кваліфікації є задоволення індивідуальних потреб викладачів української мови як іноземної у особистісному та професійному зростанні а також забезпечення потреб держави в кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно і відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати у навчання новітні та інноваційні технології, сприяти становленню української мови як державної, так і як самодостатньої європейської мови.

Для реалізації окресленої мети курси виконують ряд **завдань**, серед яких:

1) приведення обсягів та змісту підготовки та підвищення кваліфікації фахівців з української мови як іноземної у відповідність із поточними та перспективними потребами державної мовної політики;

2) формування змісту навчання, виходячи з його цільового спрямування, досвіду роботи, індивідуальних інтересів і потреб викладачів;

3) застосування сучасних навчальних інноваційних технологій, що передбачають диференціацію, індивідуалізацію, запровадження різних форм навчання.

Реалізація мети й завдань курсів підвищення кваліфікації викладачів української мови як іноземної відображена в їх **змісті** та відбувається в таких напрямках:

1) поглиблення знань із спеціальності;

2) отримання базових знань з педагогіки та педагогічної психології, навиків їх використання у навчальному процесі;

3) оволодіння сучасними ефективними технологіями організації навчального процесу, контролю рівня знань і умінь;

4) розширення кола умінь використання новітніх комп'ютерних технологій у навчальному процесі.

Отже, зміст курсів підвищення кваліфікації викладачів української мови як іноземної містить широкий спектр фахової, науково-методичної, соціальної, правової, організаторської підготовки тощо. Навчання забезпечує поєднання фундаментальності науково-теоретичного матеріалу з практичною спрямованістю у вирішенні конкретних завдань навчання української мови іноземців. В основу підвищення кваліфікації закладаються прогресивні технології, які стимулюють зацікавлене ставлення слухачів до теоретичних знань та передового досвіду, відбивають у формах і методах навчання цілісний і загальний зміст професійної діяльності, сприяють засвоєнню ефективних способів вирішення фахових проблем.

Зміст підвищення кваліфікації формується з урахуванням галузевої та рівневої специфіки за такими напрямками: соціально-економічний (окремі питання філософії, соціології, культурології, українознавства, етики, права, інформаційних технологій, української мови тощо); психолого-педагогічний (загальна, соціальна, професійна психологія, педагогіка, акмеологія тощо) і методичний. А реалізується у двох аспектах: науково-теоретичний (актуальні проблеми розвитку науки, культури, освіти) і практично-прикладний (здобуття певних знань, умінь та вироблення навичок, особистісне та професійне зростання);

Зміст курсів підвищення кваліфікації викладачів української мови як іноземної відображено у «Комплексі навчальних програм для курсів підвищення кваліфікації викладачів української мови як іноземної» [5]. Навчальний план курсів, вміщений у комплексі складений на підставі структурно-логічної схеми перепідготовки, відповідає меті курсів. План визначає перелік нормативних навчальних дисциплін, відведений для них обсяг часу, конкретні форми проведення аудиторних навчальних занять та їхні обсяги, форми і засоби проведення підсумкового контролю. У навчальному плані відображено також обсяг часу, передбачений на самостійну роботу. Він включає такі ключові дисципліни: сучасна українська літературна мова, методика навчання української мови як іноземної, історія культури України, основи міжнетічних комунікацій, акмеологічні основи педагогічної творчості та майстерності вчителя. Комплекс розроблено за кредитно-модульною та

модульно-рейтинговою системами відповідно до типових навчальних планів Інституту української філології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Він розрахований на слухачів курсів підвищення кваліфікації, викладачів підготовчих відділень вищих навчальних закладів для іноземних громадян та вчителів шкіл національних меншин.

До навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації включено три цілісні взаємопов'язані модулі:

- соціально-гуманітарний, до інваріантного блоку якого включено теми з таких навчальних дисциплін: філософія освіти, чинне законодавство про освіту, законодавство з охорони праці, українознавчий аспект гуманітарної освіти, соціологічні аспекти освіти та виховання, до варіативного блоку – історія освіти України, українознавство, соціологія, культурологія, екологія, політологія, релігієзнавство, економіка, українське ділове мовлення тощо (з урахуванням специфіки фаху педагогічних працівників, досвіду роботи та професійних запитів);

- професійний, до інваріантного блоку якого включено теми з таких навчальних дисциплін: нормативно-правове та методичне забезпечення викладання предмета, інноваційна педагогіка, впровадження інноваційних технологій у процесі викладання навчального предмета, психолого-педагогічний супровід навчально-виховного процесу, сучасна методика викладання предмета, допрофільна підготовка і профільне навчання, використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення предмета, організація позааудиторної роботи тощо, до варіативного блоку – спецкурси за вибором (з урахуванням специфіки фаху педагогічних працівників);

- діагностико-аналітичний модуль є інваріантним і включає настановче заняття, вхідне діагностування, захист творчих робіт чи авторських проєктів, науково-практичну конференцію, вихідне діагностування; його завданням є діагностування рівня професійної майстерності педагогічного працівника та його зростання, обмін досвідом роботи. Вхідне і вихідне діагностування допомагає коригувати, регулювати процес, вносити зміни у методи, форми і засоби навчання, наближати їх до оптимальних.

У кожній програмі навчальних дисциплін курсів визначено мету й завдання вивчення предмета, пояснювальні записки окреслюють основні аспекти розгляду проблемних питань з орієнтацією слухачів курсів на ефективне засвоєння знань та застосування їх у викладанні курсу української мови як іноземної. Навчальні програми містять тематичні плани, теми лекційних, практичних і лабораторних занять та теми для самостійного опрацювання. Подано питання для підсумкового контролю. До програм додано списки основної літератури.

Провідним у фаховій підготовці викладача української мови як іноземної є курс “Методика навчання української мови як іноземної”. Програма курсу передбачає вивчення всіх розділів курсу методики навчання української мови як іноземної з урахуванням сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень. Зміст програми, орієнтований на розкриття методичних основ формування навичок і вмінь практичного володіння українським мовленням, враховує також загальноосвітні, виховні та розвиваючі цілі вивчення української мови як іноземної.

У сучасних умовах глобалізації питання міжкультурних комунікацій набуває особливої ваги в контексті власної ідентичності, міжкультурних відносин, розвитку соціокомунікаційного інформаційного простору. Основна мета навчальної

дисципліни „Основи міжкультурних комунікацій” – засвоєння слухачами основ етнокомунікації, особливостей їх становлення, розвитку і реалізації.

За словами А. І. Кузьмінського, найактуальнішими проблемами післядипломної педагогічної освіти, пов’язаними із суспільними трансформаціями, є організація самоосвітньої діяльності педагогів, їх інформаційне забезпечення та навчання творчому використанню психолого-педагогічної інноватики [8: 31]. Тому актуальною також є спеціальна навчальна дисципліна «Інформаційні ресурси з мовознавства», в якій слухачам курсів розкривають обшир українських і зарубіжних видань, інформаційно-пошукові системи та електронні ресурси з мовознавства.

Традиційні підходи до процесу навчання, коли слухачам передаються готові знання, виявляються малоефективними. Під час проведення курсів використовуємо загальні моделі занять (вхідне й вихідне діагностування, інтерактивні лекції, лекції-дискусії, проблемні лекції, практичні заняття, семінарські заняття, лабораторні заняття, навчальні тренінги, тематичні дискусії, комп’ютерне моделювання, майстер-класи, ділові ігри, рольове й імітаційне моделювання, круглі столи, науково-практичні конференції, конференції по захисту випускних творчих робіт, розроблення й захист авторських проєктів, творчих робіт тощо) та специфічні (психотренінги, робота в дискусійних та предметних мікрогрупах та ін.).

Протягом циклу підвищення кваліфікації слухачі виконують передбачені навчальним планом і програмами види навчальної діяльності, атестаційно-випускні роботи, складають підсумковий залік.

Отже, курси підвищення кваліфікації викладачів української мови як іноземної виконують три взаємопов’язані **функції**:

- компенсаторну (ліквідація прогалів у базовій освіті),
- адаптивну (оперативна підготовка до змін у освітньому і суспільному житті),
- розвивальну (забезпечення загальнокультурного розвитку, збагачення науковими знаннями, задоволення багатогранних пізнавальних інтересів та духовних потреб особистості).

Система підвищення кваліфікації викладачів української мови як іноземної вцілому виконує такі **соціокультурні функції**:

1) забезпечує потреби українського та світового суспільства у конкурентоспроможних фахівцях з української мови як іноземної, зацікавлених у професійній самореалізації;

2) забезпечує професійну підготовку та перепідготовку кадрів, зорієнтовану на комфортну адаптацію навчального процесу відповідно до загальноєвропейських рекомендацій мовної освіти;

3) підвищує рівень базової освіти, спрямованої на загальнокультурну, гуманітарну та професійну підготовку кадрів.

У напрямку функціонування української мови як іноземної Інститут української філології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [2], практикує різні організаційні форми післядипломної освіти, серед них спеціалізація (набуття особою здатності виконувати окремі завдання та обов’язки, які мають особливості в межах спеціальності) та розширення профілю (набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов’язки в межах спеціальності) є актуальними для викладачів української мови як іноземної – громадян України; а стажування (набуття особою досвіду виконання завдань та обов’язків певної спеціальності) – проходять переважно іноземці.

Після закінченні курсів за результатами складання форм контролю слухачі отримують Сертифікат про проходження курсів підвищення кваліфікації викладачів української мови як іноземної в Інституті української філології та диплом Інституту перепідготовки й підвищення кваліфікації Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Отже, в Україні, як і за її межами ведеться, хоч і повільна, але ґрунтовна робота, спрямована на утвердження української мови на світовій арені. Але сучасні потреби становлення української мови як рівноправної в колі європейських мов обумовлюють необхідність вирішення ще цілої низки **проблем**, серед яких:

- визнання на державному рівні необхідності підготовки й підвищення кваліфікації фахівців з української мови-іноземної як обов'язкової невід'ємної складової частини становлення державної української мови і самодостатньої європейської мови та забезпечення гарантованих державою умов для організації такого навчання;

- розробка необхідної нормативно-правової бази для функціонування української мови як іноземної (затвердження державного стандарту, єдиного навчального плану, програм та інших нормативних документів органів державного управління освітою, запровадження сертифікації тощо), що сприятиме достойному функціонуванню і подальшому розвитку української мови як в Україні, так і за її межами;

- залучення професорсько-викладацьких та наукових кадрів вищої школи, академічної та прикладної науки до створення науково-методичної бази для забезпечення підготовки та підвищення кваліфікації фахівців з української мови як іноземної;

- забезпечення єдності в діяльності всіх елементів системи підготовки та підвищення кваліфікації фахівців з української мови як іноземної шляхом створення науково-практичних центрів науково-методичного забезпечення функціонування української мови як іноземної;

- необхідність стимулювання здійснення фундаментальних, пошукових та прикладних наукових досліджень для вдосконалення системи викладання української мови як іноземної;

- актуальність проведення культурно-освітньої та просвітницької діяльності серед громадськості;

- необхідність розробки та реалізації програм і проектів у галузі навчання української мови як іноземної із залученням науково-методичної, фінансової, технічної допомоги різноманітних громадських організацій, асоціацій, фондів, в т.ч. і міжнародних.

1. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. – К.: ВВП «КОМПАС», 1997.– 64с.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 № 2984-III. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – <http://zakon.rada.gov.ua/>.
3. Зубко А.М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А.М. Зубко. – К., 2002. – 18 с.
4. Ісаєнко В. Перші кроки у вивченні української як іноземної. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – http://www.ippk.npu.edu.ua/index.php?option=com_content&view

- =article&id=17%3A2010-02-01-08-45-56&catid=14%3A2010-03-09-13-04-01&Itemid=20&lang=uk.
5. Комплекс навчальних програм для курсів підвищення кваліфікації викладачів української мови як іноземної / Укладачі: А. В. Висоцький, С. В. Соколова, Я. О. Чепуренко, Н. В. Гузій, В. М. Ісаєнко, Т. В. Дудар. – К. : Ореол-Сервіс, 2010. – 75 с.
 6. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки, схвалена розпорядженням Кабінету міністрів України від 12 липня 2006 р. N 396-р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – <http://www.masters.donntu.edu.ua/talented/law/education.htm>.
 7. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – <http://www.mon.gov.ua/education/higher/topic/pdosv/knc>.
 8. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А.І. Кузьмінський. – К., 2003. – 42 с.
 9. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9–354 від 31.05.08 ректорам (директорам) вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – http://www.mon.gov.ua/laws/list_1_9_354_08.doc.
 10. Мацюк З. Україна на шляху до сертифікації української мови як іноземної // Мова як іноземна : проблеми сертифікації за європейськими стандартами. Матеріали Міжнародної наукової конференції. Львів, 23–24 квітня 2009 року / За ред. О. Антонів, А. Кравчук, Й. Тамбор. – Львів : Українська академія друкарства, 2010. – С. 9–12.
 11. Навчальні плани та програми курсів підвищення кваліфікації викладачів української мови як іноземної // Укладачі: А. В. Висоцький, С. В. Соколова, Я. О. Чепуренко, Н. В. Гузій, Т. В. Дудар, В. М. Ісаєнко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 49 с.
 12. Рекомендація N R (98) 6 Комітету міністрів Ради Європи «Про сучасні мови», ухвалена Комітетом міністрів на 623-му засіданні заступників міністрів від 17 березня 1998 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=994_725.
 13. Сокіл Б., Мацюк З. Концепція підготовки фахівців для викладання української мови в іншомовній аудиторії // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : Зб. наук. праць. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 6–12.
 14. Соколова С. В. Літні мовні курси // Педагогічні кадри. Газета Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – 2009. – № 8 (1602), жовтень. – С. 2.
 15. Соколова С. В. Світове українство: мовно-культурна комунікація (про літні мовні курси для учителів української мови як іноземної) // Освіта. Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – 2009. – № 41 (5372) від 16–23 вересня. – С. 4.
 16. Типове положення про атестацію педагогічних працівників, затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України № 930 від 06.10.2010 року, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 14.12.2010 р. за № 1255/18550. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – <http://vovse.net/zakonodavstvo/monu/89-nakaz-mon-930-vd-061010-roku.html>.
 17. Ухвала Міжнародної наукової конференції «Мова як іноземна : проблеми сертифікації за європейськими стандартами» // Мова як іноземна : проблеми сертифікації за європейськими стандартами. Матеріали Міжнародної наукової конференції. Львів, 23–24 квітня 2009 року / За ред. О. Антонів, А. Кравчук, Й. Тамбор. – Львів : Українська академія друкарства, 2010. – С. 18–19.

**CONCEPTUAL BASES OF ORGANIZATION
OF COURSES OF IN-PLANT TRAINING
FOR TEACHERS UKRAINIAN AS FOREIGN**

Sofia Sokolova

The article describes the conceptual bases of organization of courses of in-plant training for the teachers of Ukrainian as foreign and the complex of educational courses.

Key words: Ukrainian as foreign language, concept of in-plant training of specialists, educational courses.

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ КУРСОВ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Софія Соколова

Рассмотрены концептуальные основы организации курсов повышения квалификации для преподавателей украинского языка как иностранного, проанализирован комплекс учебных программ для курсов.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, концепция повышения квалификации специалистов, учебные дисциплины.

Стаття надійшла до редколегії 1.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161. 2'243 : 378.016(072)

СПЕЦКУРС „МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ” У СИСТЕМІ КОМПЛЕКСНОЇ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Галина Кузь

*Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича,
кафедра історії та культури української мови,
вул. Коцюбинського, 2, кімн. 64, 58018 м. Чернівці, Україна
тел.: 037 258 48 00
ел. пошта: kuzgala@rambler.ru*

У статті йдеться про необхідність доповнення методичної підготовки філолога – викладача української мови знаннями і навичками в галузі викладання української мови як іноземної. Представлено розроблену та апробовану на 5 курсі філологічного факультету програму оглядового лекційно-практичного спецкурсу „Методика викладання української мови як іноземної”.

Ключові слова: лінгводидактика, українська мова як іноземна, методична підготовка філолога-україніста.

Сучасні інтеграційні процеси в Європі, особливо в освітній та культурній сферах, які охоплюють також і Україну, з одного боку, створюють умови для здобуття досвіду міжкультурного спілкування, вивчення іноземних мов, а з іншого – для просування української мови, її популяризації та поступової реалізації її функцій як засобу міжнародного спілкування в Україні.

Щораз активніші міжнародні наукові та навчальні контакти на рівні Чернівецького університету, філологічного факультету і кафедри історії та культури української мови, практика студентських та викладацьких обмінів, чимала кількість студентів-іноземців, що навчаються в університеті, досвід викладання слов'янських мов студентам-україністам – все це стимулює й активізує увагу філологів-україністів до проблем викладання української мови в чужомовній аудиторії. Про актуальність цієї тематики свідчить щораз активніша участь викладачів кафедри у вузькопрофільних конференціях, наприклад, у Львові та Любліні, щорічний інтерес студентів та викладачів до літніх мовних шкіл (до речі, при Чернівецькому університеті теж функціонує така школа для слухачів з Румунії). Іншою формою роботи в цьому напрямі може бути, на наш погляд, розробка і впровадження в навчальний процес програми спецкурсу з методики викладання української мови як іноземної для студентів-філологів.

Метою цієї статті є привернути увагу до проблеми розширення методичної підготовки філолога-україніста знаннями із галузі методики викладання української мови як іноземної і на прикладі розробленої та апробованої на 5 курсі філологічного факультету Чернівецького національного університету програми спецкурсу „Методика викладання української мови як іноземної” запропонувати один із варіантів програми такого лекційно-практичного оглядового курсу.

У системі комплексної навчальної і методичної підготовки майбутнього викладача української мови лінгводидактична тематика займає вагомe місце, особливо на останніх етапах навчання, адже формує базові практичні навички застосування набутих знань, готує їх до майбутньої роботи в школі чи вищих навчальних закладах різного рівня акредитації. Іншою можливістю професійної реалізації для філолога-випускника є викладання на мовних курсах для іноземців чи проведення приватних уроків з цією ж категорією слухачів, а також викладання української мови за межами нашої країни. Оскільки програма методичної підготовки філолога-викладача української мови та літератури спрямована насамперед на його підготовку як вчителя рідної мови, то, очевидно, існує потреба заповнити цю прогалину в методичній підготовці філологів.

Ідея розробки спецкурсу з методики викладання української мови як іноземної для студентів філологічного факультету виникла як спроба підсумування п'ятирічної практики викладання української мови в Ягеллонському університеті (Польща) на кафедрі українознавства факультету міжнародних та політичних студій. Брак теоретичних знань та практичних навичок для вирішення багатьох проблем, що безперечно виникнуть в іномовній аудиторії, труднощі у процесі перелаштування, коригування педагогічного процесу під конкретну чужомовну аудиторію із визначеним рівнем знання мови та метою її вивчення, подекуди брак досвіду міжкультурної комунікації, уміння подивитися на мовний матеріал очима іноземця є вагомим аргументом за необхідністю включення такого курсу (принаймні як предмету за вибором) у програму підготовки студента-філолога.

Спецкурс „Методика викладання української мови як іноземної”, що у 2010–2011 навчальному році був запропонований студентам 5 курсу філологічного факультету Чернівецького університету, має на меті ознайомити їх з основними теоретичними проблемами методики викладання української мови в чужомовній аудиторії, з науковою та методичною літературою з цієї галузі, досвідом викладання мови як іноземної різних україністичних центрів, а також сформувати базу для подальшого вироблення самостійного творчого підходу до роботи з мовним матеріалом у практичному курсі української мови як іноземної. Матеріал спецкурсу тісно пов'язаний із дисциплінами навчального та методичного спрямування, а саме: із курсами „Методика викладання української мови в середній школі” та „Методика викладання української мови в вищих навчальних закладах”, „Лінгвоукраїнознавство”, „Іноземна мова”, „Психологія”, „Порівняльна грамати́ка слов'янських мов”, „Загальне мовознавство”.

Для читання спецкурсу на денному відділенні відводиться 27 аудиторних годин (10 лекцій і 17 практичних занять).

Завдання спецкурсу:

- з'ясувати лінгводидактичні особливості викладання української мови в чужоземній аудиторії;
- активізувати теоретичні знання студентів про основні методи і прийоми навчання мови;
- визначити особливості методичної організації роботи з мовним матеріалом різних рівнів у системі навчання мови як іноземної;
- вказати на способи подання різнорівневого мовного матеріалу в програмах, підручниках та посібниках з української мови як іноземної;

- ознайомити з досвідом та лінгводидактичними здобутками української та зарубіжної науки, проблематикою наукових конференцій та навчально-методичних видань;
- сформувати навички творчого підходу до підготовки різного типу уроків української мови в чужомовній аудиторії.

Обсяг та завдання курсу зумовлюють оглядово-практичний його характер: частина лекційних занять зорієнтована на засвоєння базових понять курсу, отримання інформації про науково-довідкову літературу з проблеми, інформування студентів про загальний стан розробленості певних дискусійних проблем методики викладання української мови як іноземної.

Лекції чергуються з практичними заняттями, на яких студенти з'ясовують розуміння основних теоретичних положень, виголошують підготовлені на основі запропонованих джерел доповіді та реферати, подають та захищають підготовлені проекти та методичні розробки.

У процесі вивчення спецкурсу „Методика викладання української мови як іноземної” студенти повинні **засвоїти** основні поняття та проблеми методики викладання української мови як іноземної; **зрозуміти** завдання і специфіку викладання української мови в чужомовній аудиторії, основні методи та прийоми навчання мови як іноземної, специфіку викладання мовного матеріалу різних мовних рівнів на різних етапах вивчення мови як іноземної; **уміти** проілюструвати реалізацію основних методів та прийомів викладання мови як іноземної, уміти підготувати та провести заняття з української мови в чужомовній аудиторії, чітко відрізнити специфіку і завдання таких уроків від уроків у рідній школі.

Основні проблеми теоретичної частини спецкурсу. Лекційну (теоретичну) частину розпочинаємо із мотивації обраної назви спецкурсу та ознайомленням зі станом опрацьованості цього науково-прикладного напрямку в сучасному українському мовознавстві. Інформація про заснування, досягнення та сучасну діяльність провідних україністичних та українознавчих центрів в Європі та світі не тільки поглибить фахові знання студентів, але й сформує базу для обговорення наступних лінгводидактичних проблем, підручників тощо у зв'язку з конкретними, а не віртуальними потенційними слухачами (студентами).

Наголошуючи на практичному характері методики викладання української мови як іноземної, відзначаємо її специфіку: тут іноземна мова є засобом засвоєння фахових предметів, пізнання нового середовища, нової культури. **Метою навчання** іноземних слухачів є практичне оволодіння українською мовою задля подальшого фахового зростання. Вивчення іноземної мови не є самоціллю, воно має на меті озброїти фахівця широкими можливостями одержання з джерел такої інформації, яку можна було б використати в інтересах його професії. У доповіді на позаминулорічній конференції Віра Маковська зауважила: „Часто переслідувана українськими методистами ціль успішного оволодіння українською відходить у нас на другий план, а основним завданням стає познайомити німецьких студентів з мовою, культурою і зацікавити нею... Зацікавлення тією чи тією мовою залежатиме від якості викладання, методичної актуальності, від мотивації самих студентів та не останньою чергою - від особи викладача” [2: 39–40].

Важливим для ефективного моделювання дидактичного процесу є врахування його обставин. Вслід за Л. Селіверстовою, виділяємо такі **фактори, що визначають процес викладання**, як-то: „цільова настанова, вікові особливості слухачів (студентів), їхня попередня підготовка, об'єктивні умови викладання тощо” [4: 9].

Особливе значення в цьому контексті мають знання та вміння застосовувати на практиці загальноприйняті у європейській та впроваджені в українській лінгводидактиці критерії визначення рівня володіння мовою як іноземною, розроблені на основі рекомендацій Ради Європи викладачами Львівського університету і представлені в Проекті Державного стандарту з української мови [1: 11]. У ньому подано шкалу рівнів володіння українською мовою як іноземною, вимоги мовного та комунікативного характеру до кожного з них та їхнє змістове наповнення, а також методи і форми сертифікації.

Теоретичні основи навчання української мови як іноземної тісно пов'язані з сучасними уявленнями про українську мову, мовлення, мовленнєву діяльність та теоріями їх засвоєння. Так, **протиставлення мови і мовлення** є базою двох основних підходів до вивчення мови – системного та комунікативного. На відміну від змісту навчання української мови як рідної, коли вивчають систему мови, зміст навчання української мови як іноземної потрібно починати з навчання мовлення, тобто слід навчати розуміння, повторення почутого, творення елементарних мовленнєвих висловів, зумовлених ситуацією спілкування.

Особливості мови і мовлення пояснюють існування основних методів навчання. В основу прямого методу покладено імітацію іншомовного мовлення. Побудова навчального матеріалу через членування його на мовленнєві моделі і комплексне пояснення лексичного, граматичного, фонетичного матеріалу ефективна під час короткотермінових курсів за умов перебування слухача в іншомовному середовищі, вилучення з його обігу рідної мови, наявності вдалих типових лінгвістичних моделей.

Інші методи навчання використовують у групах філологічного напрямку. Вони забезпечують глибоке засвоєння мовного матеріалу в системі, що необхідно для майбутніх педагогів, журналістів, перекладачів. Програма навчання передбачає розгляд мови як системи, що складається з підсистем або рівнів, і навчання відповідно до підсистем із передбаченням синтезу із єдиною системою. Під час комплексного підходу студент може засвоювати водночас усі аспекти мовного явища: звукове та інтонаційне оформлення, структуру, лексико-семантичний зміст, функціонування в мовленні. Процес комплексного навчання можна коригувати на основі психологічного методу – передбачені результати залежать від індивідуальних здібностей слухачів. Наприклад, вік слухачів може ставити певні обмеження.

Лінгвокраїнознавчий аспект викладання і вивчення мови як іноземної. Питання інтеркультурної компетенції. У сучасній лінгводидактиці оволодіння іноземною мовою включає оволодіння іншомовною культурою і засвоєння світових духовних цінностей. Таким чином, соціальне замовлення передбачає не тільки формування у слухачів, що вивчають іноземну мову, необхідних іншомовних навичок та вмінь, але й ознайомлення через мову з культурою країни, її традиціями, історією та сучасністю. Звичайно, таке завдання не обмежується вивченням певного обсягу культурологічних знань, але і має на меті формування здатності і готовності розуміти і приймати культуру носіїв мов.

Включення національно-культурного компоненту до змісту спричиняє розширення функцій викладача мови в іншомовній аудиторії: він має бути не тільки провідником у світі іншомовної культури (у різних її сферах – політичній, економічній, художній, екологічній, етичній тощо), але і прикладом зацікавленого ставлення до рідної культури студентів (учнів, слухачів), оскільки процес засвоєння іноземної мови та її подальше вживання справедливо програмується як міжкультурна

комунікація, як діалог культур. Можна стверджувати, що саме завдяки лінгвокраїнознавчій аспектизації навчального процесу забезпечується психологічна готовність включення особистості, що навчається, у різні сфери життєдіяльності, прискорюється практично-побутова акультурація та формування комунікативної компетенції.

Вагомим елементом процесу викладання мови в чужомовній аудиторії, а також ефективним елементом впливу на психологічний стан слухачів, особливо на першому році навчання, – є **контроль та оцінювання знань**. Як слушно зауважує Л. Паламар, „основне завдання полягає в тому, щоб перші оцінки знань іноземців викликали позитивні емоції” [3: 4]. Система і спосіб оцінювання на перших етапах вивчення мови є одним з елементів мотивації до навчання, оскільки слухачі вже з перших уроків прагнуть спілкуватися мовою, пізнавати країну та її культуру, демонструвати обізнаність в колі викладачів та одногрупників. Не менш складною є проблема оцінювання результатів попередньо здобутих знань (кваліфікаційний контроль, на підставі якого слухача зараховують до тієї чи іншої групи за рівнем підготовленості) чи підсумків засвоєння певного курсу.

Оцінювання знань відбувається на всіх етапах навчання – упродовж навчального року і в кінці семестру та року. Як уважає Л. Паламар, ефективною для поточного контролю є модульно-рейтингова система, яка передбачає „чітко визначений рівень знань із кожного виду мовленнєвої діяльності на кожному етапі (читання, слухання, говоріння, письмо)” [3: 5].

Для семінарських занять студентам-філологам була запропонована така **тематика:**

1. Вивчення різних рівнів української мови (фонетика, лексика, граматики, синтаксис) в чужомовній аудиторії.

2. Короткий огляд методів і підходів до викладання української мови як іноземної.

3. Програми, підручники та методичні розробки з української мови як іноземної: структура, тематично-змістова організація, етнокультурне спрямування. Текстотека. Словники.

4. Загальноєвропейські рекомендації з європейської освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Державний сертифікаційний екзамен з мови для іноземців: потрібність та перспективи впровадження в Україні.

5. Використання новітніх технологій і комп’ютерних програм у викладанні української мови як іноземної.

Теми, визначені для підготовки й обговорення в аудиторії, пропонуються студентам разом із орієнтовним планом семінарського заняття, а також рекомендованою літературою. Тут слід висловити особливу вдячність організаторам конференцій у Львові, які ініціювали й реалізували розміщення матеріалів попередніх конференцій в Інтернеті, що дає можливість зручного користування ними студентами, наприклад, для підготовки до семінарських занять вище зазначеної проблематики.

Практична частина передбачає, окрім підготовки щонайменше двох рефератів-повідомлень на запропоновані теми, розробку і презентацію матеріалів до одного заняття на обрану тему в аудиторії з чітко визначеними віковими, фаховими та іншими параметрами, які визначають організацію та змістове наповнення уроку. Студенти 5 курсу, які вже мають досвід підготовки, проведення та аналізу уроків у середніх школах, не тільки пропонують свої педагогічні розробки для обговорення й

оцінювання викладачем, але й беруть участь в обговоренні, обмінюються думками і порадами.

Підсумувати хотілося б враженнями про апробацію розробленої програми на 5 курсі філологічного факультету. Студенти з ентузіазмом сприйняли запропоновану тему, з цікавістю слухали лекції й активно готувалися до семінарських занять. Частина з них має досвід викладання чи проходження практики у школах з румунською мовою навчання, а отже, має базу для засвоєння матеріалу спецкурсу. Кілька студентів на час відвідування спецкурсу працювали в таких школах, що сприяло досягненню мети і виконанню завдань спецкурсу та зміцнювало мотивацію до навчання.

Разом з тим підготовка до семінарських занять показала, що навіть на 5 курсі студенти ще не володіють навичками творчої праці із науково-методичними джерелами на потрібному рівні, не завжди вміють зробити огляд джерел, підсумувати, узагальнити проблематику того чи того напрямку. У зв'язку із цим хочемо наголосити на потребі підготовки і видання узагальнюючих, оглядових праць з методики викладання української мови як іноземної.

Ще більше труднощів у частини студентів викликав процес підготовки плану-конспекту заняття, особливо з огляду на врахування в ньому специфіки цільової настанови, вікових особливостей слухачів (студентів), їхньої попередньої підготовки, об'єктивних умов викладання тощо. Очевидно, для подолання цих труднощів потрібна більша налаштування на аудиторію, її потреби, вміння бачити дидактичний процес також очима слухача (студента).

1. Мазурик Д. Державний стандарт з української мови як іноземної (від теорії до практики) / Д. Мазурик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Вип. 5. – Львів, 2010. – С. 10–14.
2. Маковська В. Викладання української мови іноземцям: тяглість старої традиції? / В. Маковська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Вип. 4. – Львів, 2009. – С. 39–44.
3. Модульно-рейтингова система оцінювання знань іноземців з української мови / Л. Паламар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Вип. 5. – Львів, 2010. – С. 3–9.
4. Селіверстова Л. Лінгвістична та психологічна основа навчання української мови як іноземної / Л. Селіверстова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Вип. 2. – Львів, 2007. – С. 8–13.

SPECIAL COURSE IN „METHODOLOGY OF TEACHING UKRAINIAN AS A SECOND LANGUAGE” IN THE SYSTEM OF COMPLEX METHODOLOGICAL TRAINING OF THE TEACHER OF UKRAINIAN

Halina Kuz

In the article the necessity of augmenting the methodological training of a teacher-philologist by knowledge and skills in the domain of teaching Ukrainian as a second language is being observed. The program of observing of lecture-practical special course «Methodology of teaching Ukrainian as a second language» has been worked out and presented at the graduate year of the philological faculty.

Key words: lingvodidactics, Ukrainian as a second language, Methodology of teaching of a philologist-Ukrainist.

**СПЕЦКУРС „МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО” В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОЙ
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА**

Галина Кузь

В статье актуализируется необходимость расширения методической подготовки филолога-преподавателя украинского языка знаниями из области методики преподавания украинского языка как иностранного. Представлено разработанную и апробированную на 5 курсе филологического факультета программу обзорного спецкурса „Методика преподавания украинского языка как иностранного”.

Ключевые слова: лингводидактика, украинский язык как иностранный, методическая подготовка филолога-украиниста.

Стаття надійшла до редколегії 9.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243'36'373(073)

ПРОГРАМА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ: ПОШУКИ ТА АЛЬТЕРНАТИВИ

Лариса Шутак, Інна Собко

*Буковинський державний медичний університет,
кафедра суспільних наук та українознавства
вул. Червоноармійська, 3, 58000 Чернівці, Україна
тел.: (037) 258 08 71
ел. пошта: society@bsmu.edu.ua,*

Проаналізовано особливості укладання робочої навчальної програми з української мови як іноземної (УМІ) для студентів вищих медичних навчальних закладів. Запропоновано основні елементи навчальної програми, створеної відповідно до вимог кредитно-модульної системи навчання й основних принципів фахоцентризму.

Ключові слова: навчальна програма, змістовий модуль, граматичний аспект, лексичний аспект.

Коли йдеться про методичну організацію навчального процесу, природно виникає питання „Чим керуватися?”. Особливо гостро воно постає при вивченні іноземної мови. Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 4 квітня 2006 року українська мова викладається іноземним студентам в обов'язковому порядку. Проте з уведенням нової навчальної дисципліни постала низка проблем, зокрема відсутність єдиної типової програми. У розробці проекту „Єдиної типової програми з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації” брав участь великий авторський колектив. Автори проекту, визначаючи основну мету навчання іноземного студента української мови, слушно зауважують, що пріоритетним завданням засвоєння дисципліни є забезпечення комунікативної компетенції, оскільки і освітня, і виховна цілі реалізуються за умови досягнення студентами певного рівня володіння мовою. За цією програмою, вивчення мови для іноземних студентів-нефілологів, що навчаються в Україні, є підґрунтям професійної підготовки за обраною спеціальністю, а сама мова – засобом освіти, тому на заняттях з мови основний акцент робиться на формуванні у студента мовленнєвих умінь і навичок у тих видах і формах спілкування, на яких базується навчальна діяльність [4:1].

При вивченні української мови як іноземної у вищих медичних навчальних закладах, зокрема у Буковинському державному медичному університеті, мова – не є засобом здобуття фахової освіти. Усі предмети, які вивчаються студентами-іноземцями у медичному виші, викладаються англійською мовою, у тому числі й предмети українознавчого циклу, як-от: „Історія України”, „Культурологія”, „Філософія” тощо. У зв'язку з цим метою вивчення української мови як іноземної є опанування української мови насамперед на комунікативному рівні, при цьому мова є засобом адаптації у чужому для студента-іноземця середовищі. Треба зазначити також, що початковий етап вивчення мови здійснюється не на підготовчому

факультеті (як пропонується у типовій програмі), а на першому курсі разом із вивченням інших дисциплін. Усе це не сприяє адекватному й успішному засвоєнню мови на початковому етапі. Ситуація ускладнюється також тим, що, потрапляючи до клініки, студент-іноземець, який навчається у вищому медичному навчальному закладі, відчувається некомфортно, адже спілкування з пацієнтом, збір анамнезу, розмови з родичами пацієнта вимагають від нього достатнього рівня володіння українською мовою, знання необхідного мовленнєвого етикету, володіння культурою мовлення лікаря і, що головне, набору необхідної кількості термінів на позначення назв органів людини (так званої соматичної термінології), основних процесів у організмі людини й основних засобів лікування тощо. Саме тому, починаючи з другого року навчання, увесь граматичний матеріал ілюструється медичною соматичною лексикою, створюються стандартні ситуації прийому відвідувачів у поліклініці, стаціонарі, аптеці тощо. Студенти знайомляться з основними зразками оформлення медичної та офіційно-ділової документації (2–3 роки навчання, основний етап вивчення мови).

Оскільки студенти-медики перебувають у нових для них умовах, у чужій країні, то багато уваги приділяється вивченню текстів українознавчого спрямування. Виховання майбутніх спеціалістів на прикладах української культури, мистецтва, літератури допомагає не тільки ознайомити студентів з історією чи літературою України, а й продемонструвати повагу до всіх культур і народів (IV рік навчання, завершальний етап вивчення мови).

Усі вище перелічені особливості вивчення української мови як іноземної у вищому медичному навчальному закладі відображені в робочій навчальній програмі, створеній викладачами кафедри суспільних наук та українознавства Буковинського державного медичного університету. „Розроблення та наукове обґрунтування навчальних програм з української мови за кредитно-модульною системою з конкретної спеціальності – це один із засобів формування у свідомості іноземних студентів системи мовних і мовленнєвих знань, а також передумова розв’язання зазначених труднощів. Кредитно-модульна система дає можливість поєднати групові та індивідуальні форми навчання, систематизувати знання відповідно до розробленої навчальної програми конкретної спеціальності, що сприяє оптимізації засвоєння змісту мовної освіти і створенню цілісного освітнього простору, в якому чітко простежуються зв’язки мови з іншими предметами” [3: 25]. Саме такими принципами керувалися автори програми, основні елементи якої пропонуємо Вашій увазі.

Пояснювальна записка

Навчальна програма „Українська мова для іноземних студентів” призначена для викладання української мови як іноземної. Програма розрахована на 810 навчальних годин (460 – аудиторних, 350 – самостійна позааудиторна робота студентів), відведених навчальним планом згідно з програмою підготовки спеціаліста.

Матеріал для програми відібрано з урахуванням цілей навчання, зумовлених комунікативними, освітніми та пізнавальними потребами іноземних студентів. Освітня мета реалізується лише за умови досягнення студентами певного рівня володіння мовою, тому комунікативна мета навчання є основною. Вона досягається формуванням у студентів необхідних мовних та мовленнєвих умінь читання, аудіювання, усного та писемного мовлення. Формування навичок та умінь у кожному

виді мовленнєвої діяльності має певну специфіку, що враховує тісний взаємозв'язок усіх видів мовленнєвої діяльності.

Мета навчальної дисципліни:

- забезпечити лінгвістичну освіту, необхідну кожному студенту;
- ознайомити іноземних студентів з особливостями української мови, її лексикою і граматику;
- виробити вміння спілкуватися українською мовою (зумовлювати постійне поповнення словникового запасу та розвиток і вдосконалення граматичного ладу мовлення);
- забезпечити засвоєння орфографічних та граматичних норм сучасної української літературної мови;
- навчити іноземців розуміти українську мову на побутовому рівні та в навчальному і професійному (медичному) середовищі;
- формувати навички та вміння зв'язного усного та писемного мовлення;
- виробити орфографічні та пунктуаційні навички.

Заняття з української мови комплексні, тому на кожному з них формуються та покращуються розмовні навички. Удосконалюються також фонетичні вміння засобами аудіювання та говоріння (монолог та діалог). Особливої уваги надається граматиці української мови, зокрема морфології та синтаксису, при цьому застосовуються елементи порівняльної граматики на основі зіставлення граматичних явищ та категорій української та англійської мов.

Вивчення лексики української мови базується на засвоєнні таких розмовних тем:

- Знайомство, інформація про себе. Моя сім'я. Мій друг. Мої вподобання.
 - Географічна карта світу. Моя країна. Україна. Мови світу.
 - Магазин, базар, кафе. Продукти, овочі, фрукти. Предмети побуту. Меблі.
- Одяг.
- Календар. Пори року. Погода. Дата. Час. Дні тижня.
 - Аптека. Оптика. Поліклініка. У лікарні. Візит лікаря.
 - Місто. Київ. Чернівці. Моє місто. Відпочинок. Мій вихідний день.
 - Навчання. Моя аудиторія. Моя кімната. На занятті з української мови. Медичний університет. Бібліотека.
 - Професії. Моя майбутня професія. Мій робочий день. Медичні професії. Лікарський фах.
- Людина. Будова тіла. Життєво важливі органи людини. Системи людського організму.
- Здоров'я.
- Медична термінологія (клінічні терміни: хвороби, аналізи, медичне обладнання), методи лікування.
 - Культура мовлення (спілкування з пацієнтами, збір анамнезу, читання історії хвороби, медичної карти хворого тощо, спілкування з колегами на професійні теми).
 - Україна. Київ. Звичаї і традиції українського народу. Відомі українці. Чернівці. Буковина і буковинці.

Зміст навчальної програми з української мови як іноземної для іноземних студентів I курсу (1 рік навчання)

Програма „Українська мова як іноземна” для студентів-іноземців (1 курс) розрахована на 375 годин навчання, з яких 220 годин становлять практичні аудиторні

заняття та 155 годин – самостійної позааудиторної роботи студентів. Програма забезпечує ознайомлення студентів з основами фонетики, морфології та граматики української мови на елементарному рівні володіння мовою як іноземною, починаючи від вступного курсу (довідмінковий період). Програма охоплює 21 тему, які розділені на 3 змістових розділи.

Модуль 1. Основи фонетики, морфології та граматики української мови.

Змістовий розділ 1. Фонетичні особливості української мови. Фонетика і графіка

Мета: засвоїти український алфавіт, правила вимови голосних та приголосних звуків, основні чергування, систему наголосу та його роль у слові. Співвідношення між буквами українського алфавіту і звуками української мови. Принципи українського правопису. Вживання м'якого знака і апострофа.

Змістовий розділ 2. Основні принципи морфології української мови.

Мета: засвоїти основні принципи морфології української мови і розподіл слів на частини мови та його значення для граматики української мови; навчити розпізнавати частини мови за їхніми морфологічними ознаками, вміти визначати необхідні категорії (число, рід, особу) та узгоджувати слова у фразі, ставити смислові питання до слів (граматичний аспект). При вивченні цього змістового розділу лексика розподіляється за темами „Знайомство”, „Інформація про себе”, „Моя сім'я”. Вводиться лексика з тем „Календар і погода. Пори року”, назви навколишніх предметів в аудиторії, предметів на вулиці, вдома, назви продуктів, овочів, фруктів, одягу та взуття, частин тіла людини тощо. Складається елементарний опис стола (письмового, обіднього); опис аудиторії і кімнати (тексти „Моя кімната”, „Наш клас”). Набути навички елементарного діалогічного мовлення з використанням цієї лексики.

Змістовий розділ 3. Основи синтаксису та пунктуації.

Мета: отримати поняття про види речень за метою висловлювання; навчитися складати розповідні, питальні та спонукальні речення; розрізняти їх у тексті; вміти утворювати речення відповідно до наведених нижче синтаксичних конструкцій без дієслова та з дієсловом; навчити ставити різні типи питань до речень; утворювати заперечні речення; позитивні, негативні та ввічливі спонукальні речення (граматичний аспект). При вивченні цього змістового розділу лексика розподіляється за темами: „Навчання”, „Професії”, „Робочий день”, „Відпочинок”, використовуються також тексти „Мій робочий день”, „На занятті з української мови”, „Мій вихідний день”; назви навчальних предметів, що вивчаються у медичному університеті, назви деяких лікарських спеціальностей; розширюється обсяг лексики, отриманої раніше на основі вивчення текстів „Вулиця”, „Зоопарк”, „Моя шафа”, „Я людина”, „Пори року і погода”.

Зміст навчальної програми з української мови як іноземної для іноземних студентів II курсу (2 рік навчання)

Програма „Українська мова для іноземних студентів” (II курс) розрахована на 330 годин, з яких 180 годин становлять практичні аудиторні заняття, 150 годин – самостійної позааудиторної роботи студентів. Програма забезпечує опанування іноземними студентами базового рівня володіння українською мовою, передбачає вивчення основних самостійних частин мови: іменник, прикметник та дієслово. Вивчається 19 тем, які розділені на 2 модулі (7 змістових розділів).

Модуль 2. Базова морфологія української мови. Частина 1. (Іменник – категорія відмінка (однина), відмінювання прикметників, присвійних та особових займенників (однина), дієслово – часові форми).

Змістовий розділ 4. Роль категорії відмінка в українській мові.

Мета: отримати поняття про відмінкову систему української мови та значення відмінка для зв'язку слів у реченні; вивчити граматичні форми місцевого відмінка однини іменника, прикметника та займенника; навчити узгоджувати слова у словосполученні; вивчити дієслова, що керують цим відмінком; ознайомити з ключною формою іменника (граматичний аспект). При опануванні цього розділу вивчається лексика з теми „Географічна карта світу”, вводяться назви географічних об'єктів, країн, мов та народів світу на основі тексту „Карта світу”.

Тема 1. Іменник як самостійна частина мови. Категорія відмінка та її значення в українській мові. Називний відмінок, його роль у реченні.

Тема 2. Місцевий відмінок іменника (однина) – VI відмінок. Лексичне та граматичне значення. Вживання:

- а) місцевий відмінок „місце розташування” – „Де?”; прийменники *в (у) / на*. Граматичні закінчення місцевого відмінка іменників чоловічого роду (однина). „На чому?”; винятки;
- б) граматичні закінчення місцевого відмінка іменників жіночого роду (однина); „На чому?”; винятки;
- в) граматичні закінчення місцевого відмінка іменників середнього роду (однина); „На чому?”; винятки;
- г) невідмінювані іменники у місцевого відмінку; сталі вирази з прийменниками *на / у (в)*;
- д) дієслова, що керують місцевим відмінком;
- е) питання „На кому?” – граматичні закінчення місцевого відмінка назв істот (чоловічого, жіночого і середнього родів);
- є) особові займенники у місцевого відмінку;
- ж) присвійні займенники у місцевого відмінку; питання „На (у) чієму / чийі?”, відмінкові закінчення; узгодження з іменниками;
- з) прикметники та вказівні займенники у місцевого відмінку; питання „На (у) якому / якій?”; відмінкові закінчення; узгодження з іменниками;
- и) місцевий відмінок із значенням часу – назви місяців, років, часових періодів; питання „Коли?” (У якому році, місяці?).

Тема 3. Кличний відмінок іменника. Граматичні закінчення і значення.

Змістовий розділ 5. Знахідний і родовий відмінки в українській мові.

Мета: отримати поняття про відмінкову систему української мови та про категорію відмінка, що характеризує частину мови – іменник в українській мові; навчити розуміти значення відмінювання слів та граматичну функцію відмінка для зв'язку слів у реченні; вивчити граматичні відмінки іменника, а також граматичні закінчення однини; вивчити граматичні відмінки займенників та прикметників однини та їх узгодження з іменниками; розпізнавати та вживати відмінкові закінчення у тексті; вивчити невідмінювані іменники (граматичний аспект). При опануванні змістового розділу 5 вивчається лексика з тем: „Магазин. Базар. Кафе”, на основі текстів „У гастрономі”, „В універмазі”, „Сувенір”, „Ідальня”. Вивчаються тексти „Пошта”, „Бібліотека”, „У читальному залі”, „На пошті”. Вводиться лексика з

тем: „Аптека”, „Оптика”, „Поліклініка”, на основі текстів „В аптеці”, „Візит до лікаря”, „Візит лікаря”.

Тема 4. Знахідний відмінок іменника (однина). Лексичне та граматичне значення. Вживання в мові:

а) знахідний відмінок із значенням об'єкта дії назв неістот; граматичні закінчення знахідного відмінка однини іменників чоловічого, жіночого та середнього родів;

б) дієслова, що керують знахідним відмінком; парадигма „*Бачити що?*” та аналогічні;

в) граматичні закінчення знахідного відмінка однини іменників назв істот; парадигма „*Бачити кого?*”;

г) особові займенники у знахідному відмінку; парадигма „*Дивитися на кого?*”;

д) присвійні займенники у знахідному відмінку; граматичні закінчення; питання до них: „*Чюю? Чийого?*”;

е) прикметники та вказівні займенники у знахідному відмінку; граматичні закінчення; питання „*Яку? Який? Яке? Якого?*”;

є) узгодження іменників і присвійних займенників та прикметників у знахідному відмінку;

ж) знахідний відмінок із значенням об'єкта мовлення; питання „*Про що? Про кого?*”;

з) вираження напрямку руху за допомогою знахідного відмінка іменників; вислови з дієсловами *іти (їхати)*; питання „*Куди?*”; особливості вживання прийменників *в (у) / на* із знахідним відмінком;

і) питання „*Коли?*”, вживання знахідного відмінка з назвами днів тижня.

Тема 5. Родовий відмінок іменника (однина). Лексичне та граматичне значення. Вживання:

а) родовий відмінок для вираження належності предмета; парадигма „*Зошит студента?*”; питання „*Кого?*” в значенні „*Чий? Чия? Чиє?*”; порівняння з присвійним відмінком в англійській мові; граматичні закінчення іменників чоловічого, жіночого, середнього родів (однини);

б) родовий відмінок при запереченні; парадигма „*У мене немає?*”; питання „*Кого? Чого?*”;

в) родовий відмінок в значенні суб'єкта володіння; парадигми „*У кого є брат?*”; „*У кого немає брата?*”;

д) присвійні займенники у родовому відмінку; граматичні закінчення; питання до них „*Чийого? Чиєї?*”;

е) прикметники та вказівні займенники в родовому відмінку; граматичні закінчення; питання до них „*Якого? Якої?*”;

є) узгодження іменників з присвійними займенниками та прикметниками в родовому відмінку;

ж) родовий відмінок в значенні початку місця руху з назвами країн, міст; питання „*Звідки?*” та вирази з прийменником *із (з)*, напр.: *Із Києва / З Індії*; початку місця руху з назвами істот; питання „*Звідки? Від кого?*” та вислови з прийменником *від*, напр.: *Від лікаря*;

з) родовий відмінок у значенні пункту призначення з географічними назвами та з назвами істот; питання „*Куди?*”; вислови з прийменником *до*, напр.: *До Києва; До лікаря*;

и) родовий відмінок з прийменниками *біля / недалеко від / далеко від* (розташування в просторі);

і) родовий відмінок з прийменниками *до / під час / після* (часовий проміжок); парадигми *„До уроку / Під час заняття / Після лекції”*.

Змістовий розділ 6. Дієслово, категорія часу. Часові форми дієслова. Систематизація вивченого.

Мета: повторити морфологічні ознаки дієслова, його лексичне значення, роль у реченні; з'ясувати роль категорії часу дієслова для вираження часу виконання дії; систематизувати отримані знання про часи дієслова (теперішній, минулий і майбутній), їхні граматичні закінчення і форми; навчити визначати час дієслова, ставити питання і давати відповіді на питання *„Що робити? Що роблю / робив / буду робити?”*, навчитися правильно вживати усі часові форми дієслова української мови (граматичний аспект). Оскільки розділ 6 у граматичному аспекті є узагальненням та засвоєнням вивченого раніше на елементарному рівні, відповідно основна увага концентрується на лексичному аспекті: починається підготовка до поступового введення медичної лексики українською мовою з тем *„Аптека”, „Оптика”, „Поліклініка”* на основі текстів *„В аптеці”, „Візит до лікаря”, „Візит лікаря”*.

Тема 6. Дієслово як самостійна частина мови. Морфологічні ознаки. Роль у реченні. Основні форми дієслова. Повторення.

Тема 7. Особливості теперішнього часу дієслова в українській мові:

а) парадигма дієслів I дієвідміни (*працювати, відпочивати, читати*). Особливості відмінювання дієслів на зразок *писати, хотіти*;

б) питання до присудка, вираженого дієсловом теперішнього часу. Парадигма дієслів *робити, любити, спати*. Дієслова *могти* та *вміти* – лексичні особливості. Відмінювання;

в) парадигма дієслів II дієвідміни (*говорити, сидіти, стояти, лежати*). Дієслово *бути* в теперішньому часі;

г) особливості відмінювання дієслів *пити, їсти*. Дієслова з постфіксом *-ся* (*дивитися, вчитися*);

д) дієслова руху *іти – ходити / їхати – їздити* для позначення одноразовості та багаторазовості руху (форми теперішнього часу).

Тема 8. Граматичне вираження минулого часу українського дієслова:

а) форми роду у дієслів минулого часу. Утворення минулого часу на основі форми інфінітива;

б) питання до присудка, вираженого дієсловом минулого часу. Прислівники, що вживаються для вираження минулості подій;

в) дієслова руху в минулому часі. Парадигми дієслів *йшов – ходив / їхав – їздив* для позначення форми руху у минулому – регулярної чи одноразової;

Тема 9. Граматичне вираження майбутнього часу українського дієслова:

а) парадигма відмінювання дієслова *бути* в майбутньому часі;

б) утворення майбутнього часу за допомогою дієслова *бути* та інфінітива смислового дієслова (аналітична форма). Питання до присудка, вираженого дієсловом майбутнього часу;

в) імперфектні дієслова руху в майбутньому часі. Особливості їх вживання для вираження руху в конкретний момент майбутнього *буду іти / буду їхати* або для передачі регулярності руху в майбутньому *буду ходити / буду їздити*.

Модуль 3. Базова морфологія української мови. Частина 2. Основи медичної термінології.

Відмінки іменника, прикметника, займенника (продовження); прикметник, ступені порівняння; дієслово, категорія виду.

Змістовий розділ 7. Ступені порівняння прикметника.

Мета: повторити морфологічні ознаки прикметника, його лексичне значення та роль у реченні; навчитися утворювати та вживати ступені порівняння прикметників в українській мові; навчитися вживати конструкції з прийменниками *ніж / за / серед / з* при порівнянні якісних ознак предметів (граматичний аспект). При опануванні змістового розділу 7 зростає роль вивчення лексичного аспекту мови, починається процес підготовки до введення спеціалізованої медичної лексики, а саме вводиться лексика з тем „Людина. Будова тіла”, „Життєво важливі органи і системи органів людини” (базові анатомічні терміни).

Тема 10. Прикметник – самостійна частина мови. Морфологічні ознаки. Синтаксична роль. Питання до прикметника. Позитивний ступінь порівняння.

Тема 11. Вищий ступінь порівняння. Творення, граматичні закінчення. Вживання. Правопис. Аналітична форма ступеню порівняння.

Тема 12. Найвищий ступінь порівняння прикметників. Творення, граматичні форми (проста і складена). Вживання. Правопис.

Змістовий розділ 8. Дієслово, категорія виду.

Мета: повторити часові форми дієслова, відмінювання дієслів I та II дієвідміни в теперішньому часі, форми минулого та майбутнього часів; дати поняття про два види українського дієслова: доконаний і недоконаний, навчитися їх розпізнавати і вживати у мовленні (граматичний аспект). При вивченні змістового розділу 8 основна увага концентрується на лексичному аспекті, продовжується введення медичної термінології засобами української мови. Вивчаються тексти „Очима лікаря”, „Людський організм”, „Здоров’я людини”.

Тема 13. Часові форми дієслова як засоби вираження часу виконання дії. Граматичні закінчення теперішнього, минулого та майбутнього часів. Їх утворення та вживання (повторення).

Тема 14. Дієслова руху *іти – ходити, їхати – їздити* для позначення одноразовості та багаторазовості руху. Форми теперішнього, минулого та майбутнього часів. Їх творення та вживання (повторення).

Тема 15. Поняття про вид українського дієслова як категорії, пов’язаної з вираженням наявності чи відсутності внутрішньої межі, обмеженості дії:

а) видові пари дієслова для вираження процесу дії та результату цієї дії;

б) способи творення форми доконаного виду (суфікси, префікси, наголос);

в) питання до дієслова доконаного та недоконаного виду в теперішньому, минулому, майбутньому часі. Особливості вираження майбутнього часу дієсловами доконаного виду;

г) видові пари дієслів руху *іти – піти, їхати – поїхати*, особливості їх вживання в українській мові.

Змістовий розділ 9. Давальний і орудний відмінки в українській мові.

Мета: продовжити вивчення граматичних відмінків іменника, їхніх граматичних закінчень у однині; вивчити граматичні відмінки займенників та прикметників однини та їх узгодження з іменниками; розпізнавати та вживати відмінкові закінчення у тексті; вивчити невідмінювані іменники (граматичний аспект). Щодо лексичного аспекту, то вводяться

назви лікарських спеціалізацій, назви хвороб та станів людини, види ліків та лікарських засобів. Вивчаються тексти „Спеціальності лікаря”, „Лікарня”, „Максим захворів”, „Як я хворів усіма хворобами”.

Тема 16. Давальний відмінок іменника (однина). Лексичне та граматичне значення. Вживання:

- а) давальний відмінок для вираження об'єкта, на який спрямовано дію; питання „Кому? Чому?”; парадигма „Дати кому?”;
- б) граматичні закінчення давального відмінка чоловічого, жіночого, середнього роду однини;
 - в) дієслова, що керують давальним відмінком; парадигма „Дякуючи кому?”;
 - г) особові займенники в давальному відмінку; давальний відмінок для вираження віку людини; парадигма „Скільки тобі років?”;
 - д) присвійні займенники у давальному відмінку; питання „Чієму? Чийй?”;
 - е) прикметники та вказівні займенники у давальному відмінку; питання „Якому? Якій?”;
 - є) давальний відмінок у безособовому реченні з конструкціями: *треба, потрібно, можна, не можна*; парадигма „Мені як?” (*важко / легко / холодно*).

Тема 17. Орудний відмінок іменника (однина). Лексичне та граматичне значення. Вживання:

- а) орудний відмінок для вираження знаряддя дії; питання „Чим?”; парадигма „Писати чим?”; граматичні закінчення орудного відмінка чоловічого, жіночого, середнього родів;
- б) орудний відмінок для вираження сумісності дії; питання „З чим? З ким?”; парадигми „Пити чай з чим? Зустрічатися з ким?”;
- в) орудний відмінок для вираження місця розташування; питання „Поруч з чим? Над / під чим?”;
- г) орудний відмінок після дієслів *бути, стати, працювати* – „Ким?” та дієслів на зразок *займатися, цікавитися* – „Чим?”;
- д) особові займенники в орудному відмінку;
- е) прикметники та вказівні займенники в орудному відмінку; граматичні закінчення; питання „Яким? Якою?”;
- є) присвійні займенники в орудному відмінку, граматичні закінчення, питання: „Чийм? Чією?”

Змістовий розділ 10. Основи медичної термінології

Мета: узагальнити та систематизувати отримані знання з основ української медичної термінології, використовуючи тексти „Ким бути?”, „Медичні професії”, „Найвищий гонорар”, зробити їх лексичний аналіз.

Тема 18. Види медичних термінів:

- а) *анатомічні*: назви органів і систем органів людини;
- б) *клінічні*: назви хвороб і спеціальностей лікаря;
- в) *фармацевтичні*: назви ліків, медичних препаратів та лікарських засобів.

Тема 19. Інші клінічні терміни та лексика, що супроводжує процес спілкування пацієнта та лікаря в умовах амбулаторії.

Зміст навчальної програми з української мови як іноземної для іноземних студентів III курсу (3 рік навчання)

Мовна культура є важливим складником особистості майбутнього лікаря. Основна мета навчання – оволодіти лексику, необхідною для вільного спілкування студентів-іноземців у виробничій (клінічній) практиці; вивчити „комплекти” готових фраз, словесних формул для кожної з типових ситуацій та особливості їх застосування; ознайомити іноземних студентів зі специфікою українського фахового мовлення, культурою мовлення лікаря, мовленнєвим етикетом, особливостями ділового спілкування, виробити вміння і навички читання й розуміння найпростішої ділової та медичної документації українською мовою. Крім того, закріпити знання з граматики української мови: часові форми дієслова; категорії виду та стану; правила відмінювання українських іменників, прикметників, присвійних та особових займенників у множині.

На вивчення української мови для іноземних студентів (III курс) відводиться 60 годин, з яких 30 годин становлять практичні аудиторні заняття та 30 годин – самостійна позааудиторна робота студентів. Програма охоплює 15 тем, що становлять модуль 4, який розділений на 3 змістових розділи.

Модуль 4. Практична грамика української мови. Професійне спілкування лікаря. Граматичні відмінкові форми у множині; категорії виду та стану українського дієслова; ступені порівняння прислівників; складені числівники.

Змістовий розділ 11. Граматичні відмінки українських іменників, прикметників та займенників у множині.

Мета: повторити категорію відмінка в українській мові; вивчити відмінкові закінчення множини іменників, прикметників, присвійних та особових займенників; навчити узгоджувати слова у словосполученні у всіх відмінках множини, ставити питання до кожного слова у таких словосполученнях; правильно вживати відмінкові закінчення множини у тексті (граматичний аспект). Ознайомити з особливостями мовленнєвого етикету та основами культури мовлення лікаря (спілкування з пацієнтами та їхніми родичами). Вивчення діалогічних текстів „У реєстратурі”, „У кабінеті знайомого терапевта”, „У кардіолога”, „У гастроентеролога”, „У студентській поліклініці” (лексичний аспект).

Тема 1. Відмінки в українській мові як засіб граматичного зв'язку слів у реченні. Повторення відмінкових закінчень однини.

Тема 2. Місцевий відмінок множини (граматичні форми місцевого відмінка множини іменників, прикметників, займенників). Питання до слів, виражених формою місцевого відмінка „На яких? На чийх?”.

Тема 3. Знахідний відмінок множини, граматичні закінчення. Питання „Про яких? Про чийх? Кого?” – труднощі при творенні форм знахідного відмінка іменників – назв істот, вжитих у множині.

Тема 4. Родовий відмінок української мови – закінчення множини. Особливості нульового закінчення іменників чоловічого, жіночого, середнього роду множини.

Тема 5. Граматичні закінчення давального відмінка множини. Узгодження іменників з прикметниками і присвійними займенниками множини у формі давального відмінка.

Тема 6. Орудний відмінок множини іменників, прикметників, присвійних та особових займенників. Питання „Якими? Чийми?“.

Змістовий розділ 12. Дієслово, категорії виду та стану.

Мета: повторити часові форми дієслова, відмінювання дієслів I та II дієвідміни у теперішньому часі, форми минулого та майбутнього часу; систематизувати знання про два види українського дієслова: доконаний і недоконаний, навчити їх розпізнавати і вживати у мові; дати поняття про активний і пасивний стан українського дієслова, навчити розпізнавати стан дієслова в реченні та утворювати форми пасивного стану, ставити питання до дієслів доконаного виду та пасивного стану (граматичний аспект). Розвивати культуру мовлення лікаря, особливо писемного; навчити читати і розуміти історію хвороби та медичну картку хворого українською мовою. Навчити заповнювати бланки історій хвороб, амбулаторні медичні картки тощо. Вивчення текстів „У приймальному відділенні лікарні“, „Робочий день лікаря“, „Щоденний лікарський обхід“ (лексичний аспект).

Тема 7. Часові форми дієслова. Узагальнення та систематизація вивченого. Повторення часових форм дієслів руху *іти – ходити, їхати – їздити*.

Тема 8. Вид українського дієслова. Способи творення форм доконаного та недоконаного виду. Питання до дієслова доконаного та недоконаного виду у теперішньому, минулому, майбутньому часах. Повторення.

Тема 9. Дієслова руху *іти – піти, їхати – поїхати* та похідні від них, особливості їх вживання в українській мові. Узагальнення і повторення.

Тема 10. Поняття про перехідність та неперехідність дієслова. Категорія стану українського дієслова та його значення. Порівняння об'єкта і суб'єкта дії в реченнях з дієсловами активного та пасивного стану.

Тема 11. Активний стан дієслова. Питання до присудка, підмета та прямого додатка в реченні.

Тема 12. Пасивний стан дієслова. Творення дієслів пасивного стану. Питання до присудка, вираженого дієсловом пасивного стану, а також до підмета та непрямого додатка.

Змістовий розділ 13. Прислівник та числівник як повнозначні частини мови.

Мета: повторити лексичне та граматичне значення українського числівника, класифікацію числівників; навчити утворювати і вживати складені числівники; дати поняття про прислівник як частину мови, вивчити ступені порівняння якісно-означальних прислівників, їх творення та вживання (граматичний аспект). Удосконалення культури усного мовлення лікаря у розмовах з пацієнтами та колегами на основі лексичної теми „Майстерність лікаря“. Вивчення художнього тексту „Лікування словом“, а також опрацювання українсько-англійського медичного словника-розмовника (лексичний аспект).

Тема 13. Кількісні та порядкові числівники. Назви десятків, сотень, тисяч. Назви дат та років. Їх правопис. Питання „Скільки?“ Вживання кількісних числівників з іменниками чоловічого, жіночого, середнього роду. Питання „Котрий?“, відмінювання порядкових числівників.

Тема 14. Поняття про прислівник як повнозначну частину мови, що називає ознаку дії, ознаку предмета, ознаку іншої ознаки. Питання до прислівника „Як?“ Роль у реченні. Ступені порівняння якісно-означальних прислівників (проста і складена форми). Способи їх творення. Правопис.

Тема 15. Медична документація. Основні бланки медичної документації у поліклініці та в лікарні. Фахове спілкування. Систематизація вивченого. Діловий етикет лікаря.

Зміст навчальної програми з української мови як іноземної для іноземних студентів IV курсу (4 рік навчання)

Українська мова є державною мовою України, яка використовується в усіх сферах життя суспільства, а тому іноземним студентам, які вивчають державну мову країни, необхідно здобути знання про суспільне життя України та українців.

Основна мета навчання – розширити світогляд іноземних студентів відомостями про Україну, її історію та сьогодення, про місто і край, у якому живуть та навчаються студенти-іноземці, про відомих людей України (лікарів, учених, письменників), про звичаї та традиції українського народу тощо. А також систематизувати та узагальнити отримані знання з практичної граматики української мови, вивчити базові синтаксичні конструкції (просте та складне речення та способи перетворення прямої мови у непряму). На вивчення української мови іноземними студентами (IV курс) відведено 45 годин, з яких 30 годин становлять практичні аудиторні заняття та 15 годин – самостійна позааудиторна робота студентів. Програма охоплює 12 тем, розділених на 2 змістових розділи.

Модуль 5. Базові синтаксичні конструкції української мови. Основи українознавства. Просте і складне речення; пряма і непряма мови.

Змістовий розділ 14. Базові синтаксичні конструкції української мови.

Мета: систематизувати та узагальнити знання про повнозначні частини мови: іменник, займенник, прикметник та дієслово; повторити основи синтаксису української мови: словосполучення, види речень, типи питань; вивчити види складного речення, сполучники і сполучні слова, що поєднують частини складносурядних та складнопідрядних речень; навчити утворювати ці речення, сформувати навички перетворення різних конструкцій прямої і непрямої мови.

Змістовий розділ 15. Основи українознавства.

Мета: розширити світогляд та культуру сприйняття навколишнього середовища студентами-іноземцями, які навчаються в Україні, поглибити їхні знання про країну, де вони живуть і здобувають фахову освіту, про народ України як носія української мови та творця багатой стародавньої культури, про українську мову як державну мову України, використовуючи тексти українознавчого характеру, адаптовані тексти на медичну тематику.

Отже, запропонована кредитно-модульна робоча навчальна програма орієнтована на вивчення української мови як іноземної у вищих медичних навчальних закладах освіти. Безумовно, брак аудиторних годин й особливості навчального процесу впливають на якість отриманих студентами-іноземцями знань. Проте автори програми намагалися якнайповніше відобразити граматичні особливості української мови, її лексичне багатство. Крім того, програма базується на принципах фахоцентризму, адже увесь граматичний матеріал ілюструється фаховою лексикою, таким чином забезпечується одна з основних вимог координації необхідного для навчання мовного й мовленнєвого матеріалу. Програма не є відірваною від навчального процесу. Зокрема, відповідно до неї укладено навчальний посібник „Вчимося української” (автори Л.Б. Шутак, І.О. Собко та ін), що забезпечує навчальний процес 2–3 років навчання (основний етап вивчення мови).

1. Антонів Л. В. Програма з української мови для студентів-іноземців вищих навчальних закладів / Л. В. Антонів, Б. М. Сокіл, Н. І. Станкевич. – Львів : Вид-во Львів. нац. ун-ту, 2004. – 27 с.
2. Борисова З. У. Навчальна програма дисципліни „Українська мова” (довузівська підготовка) / З. У. Борисова – К. : МАУП, 2008. – 24 с.
3. Селівестрова Л. Проблеми укладання навчальних програм з української мови як іноземної / Л. Селівестрова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 21–26.
4. Тростинська О. М. Інтегрування змістової та організаційної складових навчання у модульній програмі з української мови для іноземних студентів-нефілологів / О. М. Тростинська, Н. І. Ушакова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http // www.nbu.gov.ua](http://www.nbu.gov.ua).

PROGRAMME ON UKRAINIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS: SEARCHING AND ALTERNATIVES

Larisa Shutak, Inna Sobko

The peculiarities of compiling the syllabus of the Ukrainian language as a foreign one for the students of higher medical educational establishments are being analyzed in the article. Principal elements of the syllabus, composed by the teachers of Social sciences and Ukrainology department of BSMU according to the requirements of the credit-module system of education and to the basic principles of professional centrism are suggested here.

Key words: syllabus, contents module, grammatical aspect, lexical aspect.

ПРОГРАММА ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ПОИСКИ И АЛЬТЕРНАТИВЫ

Лариса Шутак, Инна Собко

Проанализированы особенности составления рабочей программы по украинскому языку как иностранному (УЯИ) для студентов высших медицинских учебных заведений. Предложены основные элементы учебной программы, созданной соответственно требований кредитно-модульной системы обучения и основных принципов фахоцентризма.

Ключевые слова: учебная программа, содержательный модуль, грамматический аспект, лексический аспект.

Стаття надійшла до редколегії 1.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243'27 : 070 : 654.19 : 004(075)

ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК МОДЕЛЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Оксана Тепла

*Національний університет біоресурсів і природокористування України,
кафедра української, англійської і латинської мов ім. М. О. Драй-Хмари,
вул. Героїв оборони, 15, 03041 м. Київ, Україна
тел: 0445278363
ел. пошта: totoxana071@bigmir.net*

Вікторія Хомич

*Відокремлений підрозділ Національного університету біоресурсів і природокористування України „НАТГ”,
кафедра соціально-гуманітарних дисциплін,
вул. Шевченка, 10, 16600 м. Ніжин, Чернігівська обл.
тел. 046312 6578
ел. пошта: anasta10@ukr.net*

Розглянуто методичні аспекти створення національно орієнтованого підручника з української мови для іноземців.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, мовленнєва поведінка, комунікативний підручник.

Сучасний світ характеризується процесами глобалізації. Однією із сутнісних характеристик глобалізації є перетин життєвих смислів як окремих людей, так і цивілізацій. Саме в цивілізаційному вимірі особливого статусу набувають ті зміни, основою яких є міжкультурна комунікація, адже потреба народів у культурному порозумінні, прагнення пізнати духовний світ одне одного, динаміка і суперечливість соціального розвитку сприяють інтенсифікації комунікативних процесів, що набувають системного характеру. Поняття комунікації повинно сприйматися насамперед як діалог: у ньому беруть участь принаймні двоє людей, кожна комунікація соціально зумовлена. Тому питання міжкультурної комунікації тісно пов'язані з проблемами соціо- і прагмалінгвістики.

У міжкультурній комунікації глобалізація характеризується розширенням контактів між державними інститутами, соціальними групами й індивідами різних країн та культур, запозиченням культурних цінностей та зміною культурного середовища внаслідок міграцій [4].

У контексті нашого дослідження особливу значущість становлять праці психологів і психолінгвістів: Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, С. Л. Рубінштейна, що відображають психологічні питання управління комунікативно-пізнавальною діяльністю, без вирішення яких неможливе просування в пошуку ефективної педагогічної моделі навчання, спрямованого на формування міжкультурної комунікації в іноземних студентів.

Мета статті – висвітлити підходи до створення національно орієнтованого підручника, що відображає особливості міжкультурної комунікації.

Практика створення національно орієнтованих підручників з української мови як іноземної порушує перед сучасною методикою навчання питання щодо вдосконалення форм і способів урахування рідної мови і культури адресата підручника. Теоретичною базою для такого вдосконалення є лінгвокраїнознавча теорія слова, спрямована на виявлення специфіки української мови (культури) порівняно з іншими мовами (культурами) світу. Коли людина опиняється в іншому культурно-мовному середовищі, вона відчуває так званий „культурний шок” через недостатнє знання національних цінностей і законів спілкування носіїв інших культур і мов. Щоб уникнути таких непорозумінь, потрібно добре знати ту чи іншу культуру [1].

Формування нових підходів до укладання національно орієнтованих підручників здійснюється в руслі комунікативної спрямованості навчання, що передбачає найбільш повне відображення в підручнику природи спілкування, а також різноманіття форм його виявлення. У комунікативному підручнику через моделювання реальних ситуацій спілкування пропонуються справжні мовленнєві зразки, що відображають природний процес комунікації українською мовою в умовах сьогодення.

Вказані вище загальні методичні принципи застосовують не тільки до підручників загального типу, адресат яких багатонаціональний. Вони також поширюються і на підручники для чітко визначеного контингенту студентів. Одним із різновидів такого підручника є національно орієнтований підручник, у якому береться до уваги мова і культура тих, хто навчається.

Якщо підручник з української мови відповідно до вимог сучасної методики навчання покликаний моделювати спілкування мовою, що вивчається, то найпростішою „молекулою” такого спілкування є мовленнєва ситуація. Щоб визначити, у чому полягає її специфіка, порівняємо ситуації спілкування двох типів: 1) співрозмовники одномовні; 2) співрозмовники різномовні.

І в першому, і в другому випадку спілкування буде ситуативно обумовлене, тобто воно буде відбуватися за наявності необхідних компонентів, які утворюють комунікативну ситуацію. Такими компонентами є: 1) відправник і отримувач інформації; 2) тема (предмет комунікації); 3) канал зв'язку (усне мовлення, лист, телефонна розмова тощо); 4) мова спілкування; 5) соціальні характеристики учасників спілкування (вік, стать, професія, національність тощо); 6) індивідуальні особливі «прикмети» (паралінгвістичні і кінетичні характеристики, тобто особливості голосу, міміки, жестів, вимови тощо) співрозмовників; 7) обстановка (місце, час, умови спілкування); 8) мотив (усвідомлення необхідності вивчення мови); 9) цілі і функції спілкування (отримання інформації, вираження емоційного стану, вплив на поведінку співрозмовника тощо).

Якщо розглядати описані вище складові комунікативної ситуації стосовно діалогу між співрозмовниками-іноземцями, які належать до різних національних культур, то виявляється, що всі компоненти мовленнєвої ситуації набувають певних додаткових характеристик.

1. Відправник і отримувач інформації – представники різних народів, і відповідно володіють неоднаковим набором психологічних і соціальних характеристик, зумовлених їх належністю до тієї чи іншої етнокультурної спільноти.

2. Тема або предмет комунікації – можуть бути різноманітними, проте є теми, які характерні переважно для вказаного типу діалогу. Наприклад, розмова на тему „Мова спілкування” (оцінка мовлення іноземця, з’ясування труднощів у вивченні мови, ставлення до неї тощо) є зазвичай початковою фазою спілкування між іноземцями, якщо вони щойно познайомилися, і виконує контактостановлювальну функцію.

Типовою темою для діалогу між співрозмовниками-іноземцями є з’ясування значень безеквівалентних слів, а також слів, які мають еквівалент в іншій культурі, але з тих чи інших причин невідомі іноземцеві.

3. Канали зв’язку також будуть мати свою специфіку в процесі міжкультурної комунікації. Так, правила оформлення ділової кореспонденції не однакові в різних країнах.

4. Мова спілкування. Однією з основних особливостей мови спілкування в певному діалозі є інтерферентний вплив рідної мови одного зі співрозмовників (того, для кого мова спілкування – іноземна).

5. Соціальні характеристики учасників спілкування (вік, стать, професія тощо) теж накладають відбиток на мовлення співрозмовників, які належать до різних культур. Специфічні соціально обумовлені фонові знання співрозмовників впливають як на зміст бесіди, так і на її мовне оформлення.

6. Індивідуальні „прикмети” мовця також мають специфіку прояву в аналізованому типі діалогу. Наприклад, вимова українського звука [p] українцем і англійцем буде мати різне фонетичне забарвлення: українець буде „тяжіти” до правильного українського [p], а звук, вимовлений англійцем, – до англійського звука [p].

7. Обстановка, в якій відбувається спілкування, певною мірою обмежує вербальну і невербальну поведінку іноземця. Він зазвичай сам обмежує себе у спілкуванні через низку причин: недостатнє знання іноземної мови і правил поведінки, відсутність інтересу до країни, особисті смаки, симпатії.

8. Мотив. Основним мотивом, що лежить в основі мовленнєвих дій іноземця, який вивчає українську мову, є бажання дізнатися щось нове для себе – значення слів, висловів, інтерпретацію того чи іншого явища дійсності, факту, події.

9. Цілі і функції спілкування. У міжкультурній комунікації мова спілкування виконує всі функції, притаманні мові взагалі. Однак спостереження за мовленнєвою поведінкою іноземців засвідчили, що основними функціями української мови є функція встановлення контакту, отримання інформації і впливу на поведінку співрозмовника.

Добір матеріалів для такого підручника відбувається в декілька етапів:

Перший етап – створення тематико-ситуативної моделі мовленнєвої поведінки соціальної групи носіїв мови, що вивчається, яка відповідає контингенту іноземних студентів, яким адресовано підручник. Такою соціальною групою можуть бути школярі, студенти, спортсмени, туристи, науковці, інженери. У моделі наводять типові ситуації з життя тієї чи іншої соціальної групи, а також теми, які виникають у певній ситуації спілкування. Модель організується за ієрархічним принципом і може бути представлена списком, лінійно або у вигляді дерева залежностей. За основу беруть календарну одиницю, в якій фіксують події, найбільш важливі для певної соціальної групи.

Другий етап – заповнення моделі мовленнєвими матеріалом, записування реального діалогічного мовлення.

Діалоги між представниками різних національних культур можуть бути двох типів: збалансований діалог, тобто діалог, в якому обидва співрозмовники беруть однакову участь: кількість запитань і відповідей, а також довжина реплік розподіляється рівномірно, співрозмовники обмінюються інформацією приблизно однакового обсягу; незбалансований діалог, у якому один співрозмовник є джерелом інформації, а інший її споживачем, один запитує, інший відповідає (діалоги-інтерв'ю).

Третій етап – опрацювання зібраного матеріалу і написання уроків підручника. Опрацювання матеріалу включає переклади діалогів з рідної мови на українську, складання списку безеквівалентної і фонові лексики, її аналіз, дослідження потенційних джерел лінгвістичної і лінгвокраїнознавчої інтерференції.

З наведеного вище можна зробити такі висновки:

Проблема вивчення міжкультурної комунікації становить не тільки загальнонауковий інтерес, але й має прикладне, методичне значення. Відповідно до комунікативного підходу до навчання підручник з української мови для іноземців має відображати особливості міжкультурної комунікації. Підручник, побудований з урахуванням цих вимог, є фрагментом спілкування між двома народами і покликаний виробити, незважаючи на лінгвокультурні відмінності, „комунікативну спільність”. Породження реплік в діалозі відбувається з урахуванням реакції співрозмовника і піддається постійній корекції для досягнення комунікативної мети.

У такому підручнику поряд з текстами монологічного характеру діалог між представниками різних національних культур охоплює всі компоненти уроку. Персонажі національно орієнтованого підручника максимально наближені до реальних носіїв двох культур, їхня вербальна і невербальна поведінка відповідає дійсності.

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: [підручник] / Ф. С. Бацевич. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2004. – 344 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология /Л. С. Выготский. — М. : Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
3. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин . — М.; Воронеж : МПСИ, 2003. – 479 с.
4. Кузьмин А. В. Миграция: проблемы межкультурной коммуникации / А. В. Кузьмин. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2006. – 215 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.; М.; Нижний Новгород; Воронеж : Питер, 2008. – 705 с.

TEXTBOOK ON UKRAINIAN AS A MODEL OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Oksana Tepla, Viktoriya Khomich

The methodical aspects of creation of the nationally oriented textbook on Ukrainian for foreigners are considered.

Key words: intercultural communication, speech behavior, communication textbook.

**УЧЕБНИК УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК МОДЕЛЬ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Оксана Теплая, Виктория Хомич

Рассмотрены методические аспекты создания национально ориентированного учебника по украинскому языку для иностранцев.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, речевое поведение, коммуникативный учебник.

Стаття надійшла до редколегії 10.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243 : 37.016(477+71)

ІСПИТ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В КОНТЕКСТІ СПІВПРАЦІ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ ТА КАНАДИ

Віктор Кревс, Данута Мазурик, Наталія Цісар

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
підготовче відділення для іноземних громадян,
вул. Університетська, 1, кімн. 089, 79001 Львів, Україна
тел.: 032 239 47 09*

ел. пошта: psis.lnu@gmail.com, danuryk@gmail.com, natalya_tsisar@yahoo.com

Маруся Петришин, Віталій Шиян

*Альбертський університет (Едмонтон, Канада)
Канадський Інститут Українознавчих Студій, Методичний центр української мови
4-30 Pembina Hall, University of Alberta, Edmonton, AB T6G 2H8 Canada
тел.: (780) 492-6840*

ел. пошта: mpetrysh@ualberta.ca., shyyan@ualberta.ca.

Безпосередні автори й організатори сертифікаційного іспиту з української мови як іноземної описують способи проведення тесту та принципи оцінювання й інтерпретації його результатів, а також значення для підвищення рівня викладання української мови як іноземної в Україні і в Канаді.

Ключові слова: українська мова як іноземна, рівні володіння українською мовою як іноземною, мовні помилки, типологія помилок.

Міжкультурна комунікація активізує створення навчальних ресурсів з української мови як іноземної (УМІ) для студентів-іноземців в Україні, з одного боку, з іншого – є інструментом збереження ідентичності для студентів українського походження, які проживають за межами України, та стимулом до вивчення української мови представниками інших етнічних спільнот.

Підготовче відділення для іноземних громадян Львівського національного університету імені Івана Франка почало освітню діяльність зі середини 70-х років ХХ ст. Саме тут вперше в незалежній Україні стали викладати українську мову як іноземну, запровадили тестову перевірку знань, на базі відділення було створено перший у незалежній Україні підручник з УМІ для підготовчих відділень [1; 10], укладено першу програму з УМІ, яка затверджена Міністерством освіти і науки та діє й дотепер [4; 5].

Географія української мови з різних причин поширилася й на території за кордонами України, особливо в місцях компактного проживання людей українського походження. Від 90-х років ХХ ст. зацікавленість українською мовою у світі зростає і поза межами етнічних спільнот. Цьому найбільше сприяють такі чинники:

- інтеграція України в міжнародний культурний та інформаційний простір;
- відкритість українського суспільства;

- можливість українських громадян вільно подорожувати і приймати гостей з-за кордону;
- участь представників від України в міжнародних мистецьких конкурсах, фестивалях, спортивних турнірах;
- збільшення кількості туристів та фахівців з-за кордону;
- діяльність українських освітніх інституцій за кордоном, зокрема в країнах із великою українською діаспорою (наприклад, Канада – третя країна в світі за кількістю етнічних українців (після України та Російської Федерації).

Тому одним із етапів роботи відділення стала співпраця з Міністерством освіти провінції Альберта в Канаді та з Методичним Центром Української мови при Канадському інституті українознавчих студій університету Альберти. Результатом співробітництва є проведення іспиту-тестування з УМІ серед випускників шкіл із двомовним (англо-українським) навчанням провінції Альберта, яке триває з 2006 року до сьогодні. З ініціативи МЦУМ КІУСу та Управління народних шкіл провінції Альберти разом з ЛНУ ім. Івана Франка у березні-травні 2006 року вперше проведено тестування з української мови в школах з двомовним (англо-українським) навчанням провінції Альберти. Для цього оцінювання було використано розроблений у ЛНУ ім. Івана Франка вступний екзамen з української мови для іноземних громадян, які бажають навчатися у ВНЗ України. Іспит складено відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [2], й він засвідчує, за умови не менш як 80% результату, сертифікаційний рівень знань з української мови, який відповідає рівневі B1 у загальноєвропейській класифікації.

Виділення та опис рівнів володіння українською мовою як іноземною здійснено у ЛНУ імені Івана Франка, і стало основою проекту Національного освітнього стандарту з УМІ.

Освітній стандарт, розроблений у ЛНУ ім. Івана Франка з УМІ [3, 6, 7, 8], визначає такі рівні володіння українською мовою для іноземців: Елементарний (УМІ-1) – А1, Основний (УМІ-2) – А2, Рубіжний (УМІ-3) – В1, Високий (УМІ-4) – В2, Вищий (УМІ-5) – С1, Найвищий (УМІ-6) – С2.

Рівень УМІ-3, або РУБІЖНИЙ – визначає **необхідний рівень** володіння українською мовою як іноземною, досягнення якого є **обов'язковим** для всіх іноземних громадян та осіб без громадянства, щоб розпочати навчальну (крім факультетів доуніверситетської підготовки), освітню, комерційну, консультативну та іншу легальну діяльність на території України. Рубіжний рівень засвідчує можливість **розгорнутого та вільного** спілкування в стандартних ситуаціях. Саме цього рівня можуть досягти випускники підготовчих відділень ВНЗ України після успішного опанування (не менш як на 80% Програми з УМІ, затвердженої Міністерством освіти і науки України).

Для української двомовної програми в Канаді цей іспит має надзвичайно важливе значення через низку чинників.

По-перше, ще раніше до цього французька, іспанська, німецька та китайська двомовні програми в Канаді вже проводили іспити міжнародного рівня.

По-друге, результати іспиту спростовують думку деяких представників української громади, які, акцентуючи увагу на окремих помилках учнів, твердили, що загальні знання з української мови канадських учнів-випускників двомовних програм не були на належному рівні. З огляду на це, – іспит став об'єктивним і незалежним засобом в оцінюванні рівня володіння українською мовою.

По-третє, результати екзамену щорічно засвідчують, що більшість випускників володіє українською мовою на рівні, що відповідає міжнародному критерієві B1.

Отже, тепер наше спільне завдання – є продовжити співпрацю в академічній галузі, щоб дати канадським учням та студентам реальну можливість і запропонувати дієві засоби та форми для удосконалення вже набутих знань і для досягнення вищих рівнів в оволодінні українською мовою.

Усупереч деяким прогнозам канадські учні та вчителі демонструють велику зацікавленість у проведенні іспиту, який є доброю мотивацією для підвищення ефективності викладання і навчання. Співпраця з екзаменаторами з України ще більше сприяє цьому зацікавленню.

Результати іспиту, а також їхній фаховий аналіз з боку викладачів ЛНУ ім. Івана Франка визначають ті компоненти програми, які потрібно надалі розвивати, застосовуючи новітні підходи, щоб поліпшити комунікативні та граматичні вміння учнів. Важливим засобом посилення комунікативної складової іспиту вважаємо також доповнення його компонентами (тексти, письмові завдання, граматичний матеріал), які розвивають та удосконалюють навички міжкультурної взаємодії.

Складові екзаменаційного процесу з УМІ:

I Організація іспиту

У зв'язку з тим, що у 2006 р. комплексна тестова форма оцінювання рівня мовної компетенції була новою для учнів двомовної Програми, за три тижні до основного екзамену (Entrance Exam) було проведено ознайомлювальний пробний екзамен (Practice Exam), який дав змогу учням побачити структуру тесту, познайомитися з типами завдань, послідовністю їхнього виконання та програмними вимогами. Основний іспит з української мови як іноземної відбувся наприкінці квітня і в першій декаді травня у трьох школах. Надалі пробних екзаменів не проводять. Письмові роботи надсилають для перевірки й оцінювання у ЛНУ ім. Івана Франка.

II Створення та експертна оцінка тестових завдань та завдань відкритого типу

Іспит ЛНУ ім. І. Франка з УМІ ілюструє рівень засвоєння знань з української мови, є мотивацією для поглибленого вивчення української мови чи навчання у ВНЗ України, і слугує популяризації української мови за кордоном.

Іспит відбувається у двох формах: усній та письмовій, які можна проводити в довільній послідовності. Письмова частина організована як система тестів, оскільки „...ефективність будь-якого процесу залежить від успішності управління ним. Тестовий контроль, завдяки своїй здатності задовольнити основні вимоги, що висуваються до контролю, а саме об'єктивності, надійності, валідності, практичності та економічності, є одним з найоптимальніших засобів управління процесом навчання іноземної мови і підвищення таким чином ефективності функціонування всієї системи навчання іноземної мови...” [9: 3]. Тести передбачають перевірку студентських знань з граматики та лексики, їхню здатність організовувати слова у речення, а речення у висловлювання, розуміння прочитаного тексту та вміння висловлювати власні думки з приводу того чи іншого повідомлення у письмовій формі, а також рівень сприйняття тексту на слух.

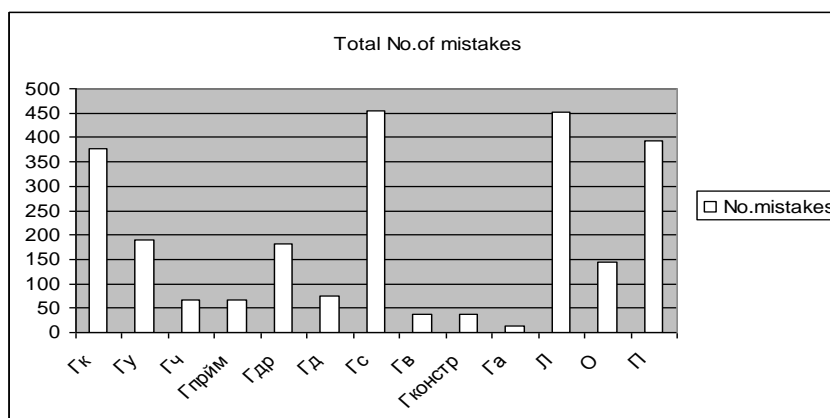
Усна форма іспиту складається із презентації (монологу) на певну тему та діалогу - участі у діалозі й дає змогу оцінити комунікативні вміння студентів за такими характеристиками: розкриття теми, послідовність викладу, словниковий

запас, вимова, будова речень, темп мовлення, аргументація висновків, граматична правильність – для презентації, розуміння реплік, точність відповідей, словниковий запас, вимова, будова речень, темп мовлення, самовираження, граматична правильність – під час розгортання діалогу.

III Перевірка та інтерпретація результатів іспиту. Оцінювання

Для аналізу письмової та усної частин іспиту створено перелік типових помилок у тестових роботах студентів. Типізуючи їх, ми намагалися охопити усі можливі типи помилок, які є найчастотнішими для іноземних студентів у процесі вивчення української мови. Узагальнений на теоретичному рівні матеріал має високу практичну цінність. Кількісні показники (див. табл.1) допомагають здійснити якісні перетворення у викладанні УМІ й претендують на точність, а не ймовірність.

Таблиця 1



Частотність помилок.

Упродовж кількох років інтерпретація іспиту відбувається за класифікацією помилок, позначених умовно, де Г – граматична помилка, а літери в нижньому індексі означають конкретний тип помилки, Л – лексична помилка; О – орфографічна помилка; П – пунктуаційна помилка (див. табл.2):

Гк	Неправильні морфологічні закінчення іменників або займенників при дієслівному керуванні. - ... буду мати велика компанія велику компанію ...
Гу	Неправильне узгодження займенників, прикметників з іменниками, або підмета та присудка. - мій моє щастя – здоров'я -
Гч	Відсутність узгодження числівника з іменником або неправильне керування числівника іменником. - ... багато фронт грошей - ... на чотири рж роки

Г_{прим}	Неправильне вживання прийменника або його відсутність у прийменникових конструкціях. - ... щастя також не для мене ... - В На четвертому місці ...
Г_{др}	Неправильне вживання дієслів руху. - Машина повільно перейшла під'їхала до будинку.
Г_д	Неправильне вживання особових та часових форм дієслів. - Я жунув купив ... - Я буде маю буду мати/матиму щастя ...
Г_с	Неправильне використання сполучників та сполучних слів у складному реченні. Скільки нових слів вивчити, такій стільки й будеш знати
Г_в	Відсутність форм Кличного відмінка. - Оленці Оленко , дай мені, будь-ласка, словник.
Г_{констр}	Неправильно побудована граматична конструкція. - Особливо я подобаюся мені подобалися вірші ...
Г_а	Вплив англійської мови - Ніхто може не може сказати ...
Л	Лексичні помилки. У вихідні дні львів'яни охоче відробляють відпочивають у парках
О	Орфографічні помилки. - священник – священик
П	Неправильне вживання розділових знаків або їх відсутність. Я думаю, що я ...

Відповідно до вимог іспиту ЛНУ ім. І. Франка з УМІ, результат вищий, ніж 60% є позитивним. Однак тільки 80 відсотковий позитивний результат підтверджує рівень володіння мовою, що відповідає міжнародному критерію B1. У відсотковому співвідношенні оцінювання є таким (табл.3):

К-сть балів	Обсяг виконаних завдань (у процентах)	Результат	
40–38 балів	100 - 95%	„відмінно”	Рівень володіння українською мовою достатній для навчання у Львівському національному університеті імені Івана Франка і відповідає Рівневі В1 у системі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.
37–32 бали	94 - 80 %	„добре”	Рівень володіння українською мовою достатній для навчання у Львівському національному університеті імені Івана Франка, але студент відчуватиме деякі труднощі, особливо спочатку.
31–24 бали	79 - 60 %	„задовільно”	Для навчання у Львівському національному університеті імені Івана Франка потрібно підвищити рівень мовної компетенції.
23 бали і менше	менш ніж 60 %	„незадовільно”	

IV. Формування рекомендацій для студентів та викладачів:

Аналіз результатів іспиту дає можливість сформулювати рекомендації, які:

- ефективні для мотивації студентів і є добрим стимулом до вивчення української мови:

учні, які виконали 80% і більше завдань іспиту мають можливість відвідувати навчальні курси в університетах України; вони отримують сертифікат Львівського національного університету про рівень В1 володіння українською мовою, а також мають право відвідувати навчальні програми в університетах для опанування вищого рівня;

учні, які виконали 60%–79% іспиту мають можливість відвідувати навчальні курси в університетах України і продовжити вивчення української мови;

для учнів із результатом менше, ніж 59%, розроблені додаткові рекомендації для ефективного засвоєння української мови.

- сприяють підтримці методичної роботи вчителів у Канаді: дають можливість викладачам у подальшому переглянути й вдосконалити методіку викладання з урахуванням рекомендацій, розширити діапазон засобів і методів для викладання української мови, поліпшити рівень засвоєння матеріалу для студентів.

Щорічна звітність про екзамен й усебічний аналіз загальних результатів, результатів за групами та врахування рекомендацій працює на перспективи: створює

можливості для проведення дослідницької роботи у сфері укладання підручників з української мови як іноземної, комунікативних посібників, наукових праць із простеженням динаміки мовної компетенції студентів тощо.

Отже, іспит є добрим мотиваційним механізмом для студентів у вивченні української мови й удосконаленні рівня володіння цією мовою, популяризації української мови за кордоном, наукової роботи дослідників-методистів. Статистичний аналіз результатів іспиту дає змогу уникнути інтуїтивної інтерпретації й оцінки знань студентів, ілюструє об'єктивність оцінювання.

ДОДАТОК 1. Зразки тестових завдань

Підтест 1. ЛЕКСИКА І ГРАМАТИКА. Виберіть один правильний варіант.

1.

Ми з друзями любимо ... в ліс по гриби або на рибалку.

А) іти **Б) ходити** В) піти Г) гуляти

2.

Король Данило назвав місто свого улюбленого сина Лева □ Львів.

А) словом Б) назвою **В) іменем** Г) кличкою

3.

Львів'яни рідну мову, культуру, пісні, танці та народні звичаї.

А) зробили **Б) зберегли** В) склали Г) започаткували

4.

Щоб доїхати до аеропорту Вам потрібно на тролейбус № 9 біля університету.

А) сидіти Б) встати **В) сісти** Г) висісти

5.

Арабський студент премію за свою наукову роботу.

А) обіцяв Б) обрав **В) одержав** Г) вибрав

39. Встановіть відповідність

1. На столі екзаменатора були розкладені
2. Щоб їхати в трамваї, потрібно купити проїзний
3. На день народження Оксани друзі подарували червоні ..., бо це її улюблений колір.
4. На іспиті з історії України Чжень вибрав ... № 17.

А) квиток Б) квіти В) білет Г) білети

1.	2.	3.	4.
Г

Підтест 2. ЧИТАННЯ

Завдання 1. Прочитайте текст і виберіть правильний варіант продовження речення відповідно до змісту:

... По стежці йшов від будинку хлопчак із білим бідончиком, спускався він по стежці, граючись і вправно балансуючи, і Володимир тихо позаздрив на його зграбність та моторність.

- Доброго дня! – обізвався він до Хлопця. – Ти з цього будинку?
- Тут тільки один будинок, як бачите! – сказав Хлопець. – Я до Галини Іванівни. Чи не твоя це мати?
- Моя! – гордо сказав Хлопець і випнув підборіддя. – А ви хто такий будете?
- Директор школи, – махнув рукою вниз Володимир. – Ти в якому класі?
- Я ходжу в місто, – сказав Хлопець. – А в класі я в четвертому...
- Не подобається тобі ця школа? – Та ні, – засміявся Хлопець. – Там же мама вчителькою...
- То вона вдома, твоя мама?
- А де ж їй бути?....

(236 слів. За Валерієм Шевчуком, „Дім на горі”)

1. Хлопець ішов ...

- А) униз**
- Б) вгору
- В) направо
- Г) ліворуч

2. Володимир працює ...

- А) інспектором відділу освіти
- Б) вчителем молодшої школи
- В) директором школи**
- Г) сторожем у школі

3. Наступного року Хлопець буде вчитися в

- А) третьому класі
- Б) четвертому класі
- В) п'ятому класі**
- Г) шостому класі

Завдання 2. Прочитайте і виберіть один правильний варіант.

В Оксани сьогодні день народження. Друзі подарували їй чудові квіти. *Хто і від кого отримав букет?*

- А) друзі від Оксани
- Б) Оксана від подруги
- В) Оксана від друзів
- Г) подруги від Оксани

Підтест 3. ПИСЬМО

■ **Завдання I.** Прочитайте текст і напишіть повні відповіді на питання після тексту.

■ **Завдання II.** Напишіть коротку розповідь (20–25 речень) на задану тему. Обґрунтуйте свою позицію. Наприклад, тема „Чому важливо обрати таку професію, яка подобається?”

■ **Завдання III.** Виберіть один правильний варіант послідовності слів у реченні і запишіть речення відповідно до вибраного варіанта.

1.) _____

на (1), берег (2), уся (3), Київ (4), Дніпро (5), який (6), через (7), територія (8), розташований (9), Україна (10), протікати (11).

Варіанти відповідей:

А) 4,9,1,2,5,6,11,7,3,8,10 Б) 11,7,3,8,10,4,9,1,2,5,6 В) 3,8,10,4,9,1,2,5,6,7,11

Підтест 4. АУДІЮВАННЯ

Завдання 1. Послухайте **ТЕКСТ (ВИНИКНЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО КОЗАЦТВА)** і позначте один правильний варіант відповіді відповідно до тексту.

1. Коли виникло українське козацтво?

А) у 18 ст.

Б) у 14–15 ст.

В) у 10 ст.

Г) у 20–21 ст.

2. Що означає слово „козак”?

А) вільна людина

Б) сильна людина

В) добра людина

Г) привітна людина

3. Чому молоді хлопці й чоловіки ставали козаками?

А) тому що не хотіли працювати

Б) тому що не хотіли одружуватися

В) тому що не хотіли воювати

Г) тому що не хотіли бути кріпаками

1. Вивчаємо українську : підручник [уклад. Л. Г. Новицька, Т. М. Поліщук]. – Львів : ЛДУ, 1995. – 260 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання. Рада Європи. Відділ сучасних мов. – Страсбург. Київ : „Ленвіт”, 2003. – 260 с.
3. Кревс В.С. До питання про визначення рівня володіння українською мовою як іноземною / В. С. Кревс, Д. В. Мазурик, В. О. Мельник-Андрощук // Тези доп. Міжнар. наук.–практ. конф. „Теорія і практика навчання іноземних студентів у сучасних умовах”. – Донецьк, 2003. – С. 30–32.

4. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) [уклад. : Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка та ін. – К. : Вид-во „Політехніка”, 2003. – Ч.1 (Українська мова; Основи економіки; Біологія).
5. Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців [укл. Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова]. – К., 1995.
6. Мазурик Д. Використання ілюстративних дескрипторів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (PPC) в курсі УМІ / Д. Мазурик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С.66–71.
7. Мазурик Д. Державний стандарт з української мови для іноземців як засіб уніфікації навчальних вимог і результатів / Д. Мазурик // Вісник Львів. ун-ту. Сер. філологічна. – Вип. 46. Ч.І. – Львів, 2009. – С. 224–228.
8. Мазурик Д. Державний стандарт з української мови : від теорії до практики / Д. Мазурик // Мова як іноземна : проблеми сертифікації за європейськими стандартами. Матеріали Міжнар. наук. конф. (Львів, 23–24 квітня 2009 р.) – Львів, 2010. – С.34–37.
9. Петрашук О. П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі : монографія / О. П. Петрашук // К. : Видавн. центр КДЛУ, 1999. – 261 с.
10. Zhluktenko Iu.O. Ukrainian : A text-book for beginners. – К., 1973.

UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE EXAM IN THE CONTEXT OF COOPERATION BETWEEN UKRAINE AND CANADA EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**Victor Krevs, Danuta Mazuryk, Natalya Tsisar,
Marusia Petryshyn, Vitaliy Shyyan**

Authors and organizers of the Ukrainian as a foreign language certification exam are describing the test methods and principles of assessment and interpretation of the results and value to improve the teaching of Ukrainian language in Ukraine and Canada.

Key words: Ukrainian as a foreign language, levels of the Ukrainian as a foreign language, language mistakes, types of mistakes.

ЭКЗАМЕН ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КОНТЕКСТЕ СОТРУДНИЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ УКРАИНЫ И КАНАДЫ

**Виктор Кревс, Данута Мазурык, Наталия Цисар,
Маруся Петришин, Виталий Шиян**

Авторы и организаторы сертификационного экзамена по украинскому языку как иностранному описывают способы проведения теста и принципы оценки и интерпретации его результатов, а также значение для повышения уровня преподавания украинского языка как иностранного в Украине и в Канаде.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, уровни владения украинским языком как иностранным, речевые ошибки, типология ошибок.

Стаття надійшла до редколегії 1.03.2011
Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243 : 378-054.6(075.8)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ „УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)” ІНОЗЕМЦЯМ

Оксана Тростинська

*Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,
Центр міжнародної освіти,
кафедра мовної підготовки,
майдан Свободи, 4, кімн. 3-82, 61077 Харків, Україна
тел.: 057 707 55 30
ел. пошта: okasana@ua.fm*

У статті розглянуто особливості викладання іноземним студентам курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, проаналізовано складові розробленого підручника з української мови, визначено систему завдань та вправ для формування мовної компетенції іноземних студентів.

Ключові слова: українська мова, іноземні студенти, мовна компетенція, підручник з української мови для іноземців.

Іноземні студенти, що навчаються у вищих навчальних закладах Східної України, мають слабку мотивацію у вивченні української мови, оскільки і процес навчання, і побутове спілкування у цьому регіоні здійснюються переважно російською мовою. Результати проведеного опитування показали, що лише 1 % іноземних студентів погоджується обрати мовою навчання українську, тому на підготовчих факультетах цих ВНЗ вивчається російська мова. Водночас до навчальних планів з усіх спеціальностей включено курс „Українська мова (за професійним спрямуванням)”. Під час вивчення цього курсу у викладачів й іноземних студентів виникає багато проблем, серед яких відсутність у іноземців базової мовної підготовки, відсутність затвердженої програми курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)” для іноземців, невідповідність кількості та якості підручників з української мови для іноземців потребам навчання. Існують проблеми і в підготовці фахівців: викладачі української мови, як правило, не мають досвіду роботи з іноземцями, а мовці, що працюють з іноземними студентами, переважно мають освіту в галузі викладання російської мови і не завжди володіють українською на достатньому для викладання рівні. Кількість нерозв’язаних проблем визначає актуальність пропонованого дослідження. Мета статті – розглянути особливості викладання іноземним студентам курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, проаналізувати складові розробленого підручника з української мови, дати опис принципів його побудови, структури і змісту, визначити систему завдань та вправ для формування мовної компетенції іноземних студентів.

Серед іноземних студентів, які навчаються у ВНЗ на сході України, чітко розрізняються два контингенти: іноземні студенти, що вільно володіють російською мовою (студенти з країн СНД), та іноземні студенти з далекого зарубіжжя, які почали вивчення російської мови на підготовчих факультетах [1]. Формування мовної компетенції у цих студентів потребує великої кількості навчального навантаження з

російської мови, тому українську мову вони вивчають за бажанням лише на факультативах, а відведені на неї навчальними планами години використовуються на заняття з російської мови. Для більшості іноземців з країн СНД російська мова рідна або друга рідна, тому значних труднощів у вивченні української мови такі студенти не мають і саме на цей контингент іноземних студентів орієнтований курс української мови.

Як уже зазначалось, курс „Українська мова (за професійним спрямуванням)” включено до навчальних планів з усіх спеціальностей на всіх факультетах. З 2009 року обсяг курсу збільшено до 108 навчальних годин, які вивчаються протягом 3–5 семестрів. У кінці п'ятого семестру студенти мають скласти іспит з української мови. Мета курсу – формування національно мовної особистості та розширення мовної компетенції майбутнього фахівця у професійній сфері. Завдання курсу – навчання норм сучасної української літературної мови, набуття навичок оперування термінологією майбутньої спеціальності та вільного володіння різними функціональними стилями у навчальній діяльності і професійному спілкуванні, засвоєння відомостей про призначення і структуру ділових документів [2]. До завдань курсу української мови для іноземних студентів ми відносимо формування вмінь і навичок володіння українською мовою, розвиток комунікативної компетенції, потрібної у навчальній діяльності, знайомство зі структурою основних ділових документів, необхідних студентові під час навчання. З огляду на визначені завдання до програми курсу включено фонетичні і граматичні теми, що формують практичні навички володіння українською мовою, мовні теми, що відповідають потребам навчальної діяльності, розмовні теми, які реалізують основні комунікативні потреби студентів у володінні українською мовою („Український етикет”, „Знайомство”, „Навчання в університеті”, „Український календар” тощо) та кілька тем з сучасного діловодства (студенти знайомляться з правилами складання документів українською мовою). Навчальний час розподілено таким чином, що перші два семестри студенти вивчають особливості фонетичної і граматичної систем української мови (чергування голосних і приголосних, спрощення, подвоєння приголосних, особливості відмінювання іменників та вживання паралельних відмінкових закінчень, відмінювання прикметників, займенників і числівників, утворення часових форм дієслів тощо) на матеріалі розмовних тем, у п'ятому семестрі студенти знайомляться з особливостями української ділової мови та професійного мовлення. Оскільки значна частина навчальних годин у межах цієї дисципліни відводиться на самостійну роботу, студентам пропонується написати невеликий реферат на одну з визначених тем. Темі підібрані таким чином, що, з одного боку, поглиблюють теоретичні знання української мови, з іншого – розширюють лексичний і термінологічний словник студентів. Крім того, під час написання рефератів студенти реалізують отримані знання на практиці. На підсумковий контроль виноситься читання й переказ тексту, монологічне висловлювання на одну з вивчених розмовних тем та письмове складання документа.

Найбільшою проблемою навчання курсу є відсутність відповідного підручника з української мови для іноземних студентів. Існуючі підручники з української мови для іноземців розраховані на значно більший обсяг навчальних годин і не враховують особливостей різних функціональних стилів, численні підручники з українського ділового та професійного мовлення створені для українських студентів і не розраховані на іноземних громадян. Тому нами був

створений підручник з української мови для іноземних студентів, що враховує особливості курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)” [3].

Підручник складається з трьох частин. Перша частина „Фонетико-граматичний курс української мови” містить 15 уроків. У перших двох уроках представлено фонетичну систему української мови: особливості вимови українських голосних і приголосних, уживання в українській мові апострофа і м'якого знака, засоби милозвучності української мови. В уроках 3–15 представлено граматичну систему української мови: відмінювання іменників, відмінювання та ступенювання прикметників, відмінювання кількісних та порядкових числівників, відмінювання займенників різних розрядів, утворення та вживання часових форм дієслів, особливості утворення та вживання в українській мові дієприкметників, дієприслівників і безособових предикативних форм на *-но*, *-то*, групи сполучників та особливості побудови в українській мові складних речень.

Кожний урок побудовано за єдиною схемою. Під час розробки методичної стратегії і визначення структури уроку враховувались комунікативні потреби іноземних студентів у володінні українською мовою, актуальність граматичного і лексичного матеріалу для сфер навчання і побутового спілкування, пізнавальні інтереси студентів. Граматичний матеріал уроку представлено у вигляді граматичних таблиць і схем із граматичними коментарями та рекомендаціями з уживання граматичних конструкцій і форм у мовленні. Таблиці дають орієнтовну основу для правильної мовленнєвої поведінки, містять алгоритм дії, сприяють кращому запам'ятовуванню студентами граматичного матеріалу. Граматичний коментар до таблиць подається російською мовою і репрезентує особливості української граматичної системи у порівнянні з російською. Оскільки підручник розрахований на іноземців, які добре володіють російською мовою, у граматичних коментарях перш за все звертається увага на граматичні явища, які відрізняються в українських та російській мовах. Наприклад, під час вивчення теми „Відмінювання іменників” немає потреби пояснювати студентам значення українських відмінків, тому що більшість з них збігається з російськими. Необхідно звернути увагу на те, що значення „предмет, у напрямі до якого здійснюється дія” в українській мові може виражатися родовим відмінком з прийменником *до* (*йти до декана*), на відміну від російського давального відмінка з прийменником *к* (*идти к декану*), значення „об'єкт мовлення” в українській мові виражається знахідним відмінком з прийменником *про* (*говорити про любов*) і не може виражатися місцевим відмінком, як у російській мові (*говорить о любви*), значення „відношення предмета до певної сфери, що обмежує його загальне значення” (російське *лекція по математике*) в українській мові виражається родовим відмінком з прийменником *з* (*лекція з математики*) тощо. І звичайно, потрібно пояснити студентам значення й уживання в українській мові кличного відмінка, відсутнього в російській. На такому принципі ґрунтується й подання інших граматичних явищ. На кількість та повноту включеного до підручника граматичного матеріалу також вплинув обмежений обсяг навчальних годин, відведених на вивчення курсу. Так, під час пояснення теми „Апостроф” студентам пропонується запам'ятати лише основні правила вживання апострофа: після губних, після *р* та після префікса на приголосний перед йотованими голосними (при поясненні останнього правила проводиться паралель з уживанням у російській мові твердого знака), численні уточнення та винятки не розглядаються, хоча викладач може зазначити, що таких правил більше, і запропонувати студентам ознайомитися з ними самостійно.

До кожного уроку вміщено тексти і діалоги, на основі яких формується лексична мовна компетенція студентів. Тексти підібрані за принципом презентації граматичних явищ, які вивчаються в уроці, і враховують комунікативні потреби іноземців у спілкуванні українською мовою. Діалоги спрямовані на активізацію вивченого лексико-граматичного матеріалу у вільному мовленні. З метою більш повної реалізації комунікативного підходу до навчання у діалоги включено додаткову лексику розмовного стилю. Тексти й діалоги об'єднані однією темою, наприклад, „Університет”, „Родина”, „Україна”.

Кожний урок закінчується системою вправ, що включає вправи на спостереження, різноманітні тренувальні вправи, комунікативні вправи, які розвивають навички вживання граматичних форм і структур в усному мовленні, вправи на побудову власних текстів з використанням вивченого лексико-граматичного матеріалу та вправи на переклад з російської мови на українську. Така система вправ дає можливість студентам не тільки засвоїти граматичні форми і явища, що вивчаються, а й виробити навички їхнього використання в усному і писемному мовленні. Також до підручника включено завдання, які формуватимуть в іноземних студентів соціокультурну компетенцію [4]. У межах соціокультурного підходу культура розглядається як невід'ємний компонент змісту навчання, оскільки знання лише одиниць мови і засобів їх функціонування в мовленні недостатні для оволодіння мовою як засобом спілкування. Здатність до спілкування формується під час знайомства з особливостями мовної поведінки носіїв мови в різних комунікативних ситуаціях та культурою країни, мова якої вивчається. У результаті такого знайомства у студентів формується соціокультурна компетенція, що включає знання про країну та її національно-культурні особливості, соціальну та мовну поведінку, вміння та навички використовувати такі знання у процесі спілкування. Слід зазначити, що сучасна методика характеризується новими акцентами у викладанні мов. Не відмовляючись від досягнень комунікативного підходу, методика висуває на перший план принцип діалогу культур. Знайомство з культурою країни, мова якої вивчається, поступається місцем міжкультурній взаємодії, що розглядається як процес обміну соціально-культурною інформацією відповідно до вимог забезпечення між-культурної комунікації, у якій іноземний студент має сприйматись як повноправний носій культурної інформації й учасник діалогу культур.

У другій частині підручника „Ділова українська мова” міститься загальна інформація про основні ознаки офіційно-ділового стилю української мови та реквізити і правила складання ділових документів. Наведено зразки ділових документів, якими користуються студенти під час навчання в університеті (заява, пояснювальна записка, автобіографія тощо). Розроблена в другій частині система вправ спрямована на формування у студентів умінь і навичок складати різні види документів українською мовою.

Третя частина підручника „Українська мова за професійним спрямуванням” знайомить студентів з особливостями функціонування в українській мові наукового стилю, основними мовними засобами цього стилю та основними жанрами наукового стилю. Особлива увага приділяється вивченню наукових термінів як змістового ядра мови професійного спілкування. Оскільки на заняттях з мови групи не розподіляються за спеціальностями, студенти знайомляться із загальнонауковою українською термінологією. Як один з найбільш уживаних у навчальному процесі наукових жанрів розглядаються студентські наукові роботи (реферат, курсова та

бакалаврська робота). Студенти знайомляться із загальною структурою наукової роботи, основними вимогами до її складання, нормами бібліографічного опису використаних джерел і посилань. У розділі наводяться таблиці мовних засобів (реферативних кліше), що використовуються для оформлення наукової роботи. Завдання цього розділу спрямовані на формування в іноземних студентів навичок написання наукової роботи українською мовою на прикладі написання реферату.

Підручник пройшов апробацію на кафедрі мовної підготовки Центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Він може використовуватись у викладанні української мови як іноземної у межах курсів „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, „Практична українська мова (для російськомовних іноземців)”, у спецкурсах та на факультативах з української мови для іноземців.

1. Бей Л. Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів/ Л. Б. Бей, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Вип. 12. – Харків : Константа, 2008. – С. 48–59.
2. Струганець Л. Українська мова (за професійним спрямуванням): Програма / Л. Струганець, Е. Палихата, М. Пігур // Дивослово. – 2005. – № 9. – С. 38–42.
3. Тростинська О. М. Українська мова для російськомовних іноземних студентів/ О. М. Тростинська. – Харків : ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2011. – 126 с.
4. Тростинська О. М. Соціально-культурний аспект навчальної програми з української мови для іноземних студентів / О. М. Тростинська, Н. І.Ушакова // Мова і культура. – Вип. 11. – Т. VII (119) – К. : Вид. дім Дмитра Бураго. – 2009. – С. 268–275.

SPECIFICS OF TEACHING A COURSE „UKRAINIAN LANGUAGE (FOR PROFESSIONALS)” TO FOREIGN STUDENTS

Oksana Trostinska

The article deals with the specifics of teaching the course in „Ukrainian language (for professionals)” to foreign students, provides the analysis of the developed course-book’s components, and defines the system of tasks and exercises intended to form language competence in foreign students.

Key words: Ukrainian language, foreign students, language competence, course-book of Ukrainian language for foreign students.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА „УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК (ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ)” ИНОСТРАНЦАМ

Оксана Тростинская

В статье рассмотрены особенности преподавания иностранным студентам курса „Украинский язык (профессиональной направленности)”, проанализированы составляющие разработанного учебника по украинскому языку, определена система заданий и упражнений по формированию языковой компетенции иностранных студентов.

Ключевые слова: украинский язык, иностранные студенты, языковая компетенция, учебник по украинскому языку для иностранцев.

Стаття надійшла до редколегії 10.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

III. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ФОНЕТИКИ, ЛЕКСИКИ ТА ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

УДК 811.161.2'243'34-057.87(075)

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ОРФОЕПІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Зінаїда Бакум

*Криворізький технічний університет,
кафедра інженерної педагогіки та мовної підготовки,
вул. XXII партз'їзду, 11, 50027 Кривий Ріг, Запорізька обл.
тел.: (0564) 74 36 36*

Розглянуто проблеми формування фонетико-орфоепічної компетентності студентів у процесі навчання української мови як іноземної; запропоновано низку завдань, спрямованих на вдосконалення слухо-вимовних умінь та навичок.

Ключові слова: фонетико-орфоепічна компетентність, українська мова як іноземна, артикуляція голосних та приголосних звуків, слухо-вимовні навички.

Досягнення лінгводидактичної науки останніх років спонукають учених до необхідності уточнення, осмислення мети і змісту навчання української мови як іноземної. Методисти сходяться на тому, що навчання повинне мати загальну комунікативну орієнтацію, спрямованість на кінцевий результат – формування всебічно розвиненої особистості, „здатної послуговуватися іноземною мовою як засобом спілкування, засобом взаєморозуміння між народами” [4: 109]. Таке твердження передбачає оволодіння одиницями мови (лексичними, фонетичними, граматичними), зорієнтованими на практичне їх використання у мовленнєвій діяльності.

У сучасних дослідженнях ідеться не лише про засвоєння знань і формування певних умінь, а значною мірою зроблено акцент на основній меті навчання – це „формування й розвиток *мовної особистості* – людини, яка виявляє високий рівень мовної, мовленнєвої, комунікативної *компетенції*” [3: 192]. Принагідно зазначимо, що уживані в теорії та практиці навчання терміни *компетентність* і *компетенція* витлумачено у словниках приблизно однаково, як „добра обізнаність із будь-чим” [1: 445].

Поява окресленого поняття в лінгводидактиці закономірна і, безперечно, зумовлена досягненнями сучасної психології та лінгвістики: теорії мовленнєвої діяльності; комунікативної лінгвістики, предметом дослідження якої є загальні відомості спілкування і функціонування мовних засобів у реальних актах спілкування; когнітивної лінгвістики, що пропонує системний опис, пояснення механізмів засвоєння мови. Та все ж найважливішою теоретичною передумовою введення терміна *компетенція* є розмежування понять „мова” і „мовлення”, оскільки лінгвістика – достатньо розгалужена система знань про мову, її структуру,

основні одиниці та способи поєднання їх у тексті. Окрім того, виходячи з сучасних потреб мовної освіти, виокремлюють і обґрунтовують такі поняття, як функції мови, мовленнєва діяльність, літературна мова та її норми, особливості усного і писемного мовлення.

Незаперечним є той факт, що оволодіння навичками правильної вимови є необхідною умовою розвитку умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності. Без вимовних навичок неможливі комунікативні уміння. Відповідно, носії мови повинні володіти не лише граматичним і лексичним аспектами, але й фонетично правильно оформлювати власне висловлювання.

На недогляди в методиці навчання фонетики мови як іноземної вказує відомий російський методист Т. Капітонова: „Багато викладачів вважає за необхідне вивчати фонетику впродовж перших кількох тижнів, згодом повертається до названого розділу лише епізодично. Причина такого становища полягає в тому, що формування фонетичних (орфоепічних) навичок є, очевидно, достатньо трудомістким процесом у навчання іноземної мови. Формування навичок вимови повинне охоплювати мінімум два роки” [2: 111]. До того ж необхідно згадати про те, що чим доросліша людина, тим складніше їй перелаштувати власну артикуляційну базу, тим більше часу їй потрібно для оволодіння іншомовними артикуляційними навичками.

З огляду на вищесказане постає необхідність формування фонетико-орфоепічної компетенції студентів-іноземців – системи, до складу якої доцільно включити такі компоненти: **фонетичні знання**: засвоєння передбачуваних навчальною програмою фактів, понять, закономірностей, правил з фонетики, вивчення основних фонетичних одиниць української мови, як-от: „звук”, „артикуляційна характеристика голосних і приголосних звуків”, „фонетична транскрипція”, „орфоепія”, „інтонація” тощо); **фонетичні вміння та навички (слухо-вимовні)**: правильна вимова всіх ізольованих звуків та звуків у мовленнєвому потоці, розуміння всіх звуків під час аудіювання інших носіїв мови; правильне наголошування слів; **ритміко-інтонаційні**: коректне інтонаційно-ритмічне оформлення власного мовлення й адекватне сприйняття мовлення інших.

Отже, дещо докладніше зупинимося на методиці роботи над слухо-вимовними вміннями та навичками, процес формування яких, на думку Ю. Пассова [4: 209–210], відбувається упродовж кількох стадій: 1) **сприймання-ознайомлення** (передбачає усвідомлення практичного аспекту вимовного явища та створення правильного звукового обрис); 2) **імітація** (закріплюється уявлення про прагматику вимовного явища на власному досвіді); 3) **диференціація-осмислення** (усвідомлення диференційованих ознак звука, удосконалення здатності до його відтворення); 4) **ізолювана репродукція** (на основі цілеспрямованого використання вимовного явища закріплюється його прагматичне значення в єдності з артикуляцією); 5) **комбінування** (на основі цілеспрямованого комбінування вимовних явищ і перенесення уваги з одного на інше удосконалюються всі операції, що утворюють вимовну навичку).

Зазвичай у підручниках вступний курс побудований без урахування рідної мови учнів. За таких умов послідовність уведення фонетичного матеріалу визначається специфікою української фонетичної системи.

Традиційно робота розпочинається з артикуляції голосних звуків мови, оскільки їх вважають більш яскравими для сприймання, саме голосні можна „виспівати”, порівняти, на матеріалі голосних дещо простіше простежити за рухом органів мовлення.

На етапі введення нового звука студенти слухають зразок звучання, пояснення викладача, промовляють зразок спочатку тихо, потім гучніше, намагаються запам'ятати рух органів мовленнєвого апарату. Під час пояснення вимови звука найчастіше використовують **прийом опори на відчутні моменти артикуляції**:

[a] – нижня щелепа опущена максимально, рот набуває округлої форми; язик лежить плоско, вільно; кінчик язика – біля нижніх різців;

[o] – губи мають округлу форму і трохи висунуті вперед; язик злегка відтягнутий назад, задня частина його піднята;

[y] – губи витягнуті трубочкою вперед; язик відтягується назад; задня частина його високо піднята;

[e] – нижня щелепа опущена, займає середнє положення (порівняно з [i]); губи відкривають кінці верхніх і нижніх різців, куточки рота більше закруглені; язик опускається, але лежить без напруження, кінчик язика біля нижніх різців, але не торкається їх;

[и] – губи розтягнуті, але куточки підібрані, аби звук не був плоским; кінчик язика наближається до нижніх зубів і трохи піднятий, передньо-середня його частина піднімається до середньої частини піднебіння; слід пам'ятати, що український [и] утворюється легко, без напруження та без помітного підняття спинки язика;

[і] – нижня щелепа трохи опущена, верхня губа піднята і розтягнута ніби в усмішку, але куточки губів підібрані, щоб звук не був плоским; язик напружений вигнутий, середня частина його піднята до верхнього піднебіння; кінчик язика дотикається до верхніх губів.

Звичайно, артикуляцію звуків доцільно пояснювати рідною мовою студентів або мовою-посередником, однак, якщо це виявляється неможливим, викладачеві необхідно вводити звуки в супроводі з демонстрацією схем мовленнєвого апарату (його елементів), повторенням студентами артикуляції викладача.

Рух язика при вимові голосних заднього ряду

[a] [o] [y]



Рух язика при вимові голосних переднього ряду

[e] [и] [і]



Рис. 1.

Положення органів мовлення при вимові звука [e]



Рис. 2.

Положення органів мовлення при вимові звука



Рис. 3.

Положення органів мовлення при вимові звука [і]

Потрібно зауважити, що не всі рухи мовленнєвого апарату можна простежити і легко відчуті. Тоді стають у нагоді звуки-помічники (мають ті ж рухи, що і новий звук). Це явище в методиці прийнято називати **прийом звуків-помічників**. Наприклад, під час вимови звука [ш] широкий кінчик язика не торкається зубів; губи розкриті, щелепи зближені, зуби видно; під час вимови звука кінчик язика піднятий до піднебіння, але не торкається його і не вібрає (саме цей рух майже не відчувається). Щоб його „викликати”, використовують допомогу приголосних [х], [г], голосних [у], [о], які вимовляються, як і [ш], тобто з піднятою задньою частинкою язика. Напружена вимова звукосполучень [кшу], [шу] [кшо], [шо], [ушу], [ошо] допоможе підняти важливу в цій ситуації частину язика вгору.

Усвідомити структуру звука допоможе **прийом перебільшення артикуляції**, коли звук вимовляється достатньо чітко, рух напружений, потребує неабияких зусиль. За таких обставин увага студента сконцентрована на роботі органів мовлення. Спочатку звук необхідно промовити пошепки, згодом голосно.

Не можна залишати поза увагою афrikати, артикуляція яких викликає певні труднощі навіть в українців – носіїв мови. Під час утворення передньоязикових афrikат [дз̆], [дз̆'], [ц], [ц'] кінчик язика спочатку утворює зімкнення з ділянкою біля верхніх різців і альвеол, а потім це зімкнення переходить у вузьку щілину, тому не відбувається вибуху, як при вимові [т] і [д]. Артикуляція звуків [ц], [дз̆] дуже подібна до вимови звуків [з],[с], оскільки і при вимові [ц], [дз̆] з'являється характерний свист, за яким приголосні називають свистячими. М'які афrikати відрізняються від твердих відповідників тим, що середня спинка язика більшою мірою піднімається до твердого піднебіння.

Завершивши таким чином роботу над вимовою ізольованих звуків та звуків у складах, викладачеві необхідно формувати навички вимови слів. Слід наголосити, що вимова наголошених голосних в українській мові чітка і виразна, а вимова ненаголошених голосних є менш виразною: [ма́ма], [па́ле], [сі́н], [та́м], [де́н'], [ра́но], [ма́ло], [со́н]. При цьому варто звертати увагу на вимову звуків у різних позиціях, у сполученнях з іншими звуками, у граматичних формах. Звісно, розпочинати варто зі сприятливої для вимови позиції. Цей прийом у методиці навчання іноземної мови прийнято називати **прийом послуговування сприятливою фонетичною позицією** (Т. Капітонова).

Наприклад, акцентувати на тому, що:

1) кінцевий дзвінкий приголосний [з] у прийменниках і префіксах *без-*, *роз-* також здебільшого оглушується перед наступним глухим, хоч повний перехід у вимові не відбувається, особливо перед глухим [с]; на письмі зміна не передається, пор.: *розписка* [ро̀списка];

2) дзвінкий приголосний [з] оглушується перед глухими [к], [т] у слів словах *нігті*, *кігті*, *легко*, *вогко*, *дьогтю* та кореневоспорідених з ними, пор.: [н'іхт'і], [к'іхт'і], [лехко], [вохко], [д'охт'у];

3) у межах одного слова дзвінкий шумний приголосний, впливаючи на попередній глухий, перетворює його на відповідний дзвінкий, пор.: *просьба* – [про̀з'ба]; *вокзал* – [во̀ззал];

4) відбувається пом'якшення передньоязикових приголосних [д], [т], [з], [с], [ц], [дз̆], [л], [н] у позиції перед наступним м'яким приголосним цієї ж групи та

перед пом'якшеним [в'], що стоїть перед [а], напр.: для [д'л'а], пісня [п'іс'н'а], цвях [ц'в'ах].

Для іноземців необиякі труднощі викликає вимова слів із кількома приголосними звуками, розміщеними поряд. У процесі вимови таких слів студенти намагаються „розрідити” приголосні голосними звуками, напр.: вклонитися – [вклонитис'а], власний [виласній]. Для усунення подібних недоглядів використовують **прийом прискорення темпу вимови** складів або слів: [вкло], [вла] та ін. Інколи під час вимови приголосні не вимовляють, напр.: студентка [студенка], вставати [ставати]. Задля усунення такої помилки варто використати **прийом уповільнення темпу вимови слова**.

По завершенню роботи над особливостями вимови звука, складу, слова розпочинається новий етап навчання фонетики – слухання і вимова через виконання низки вправ. Треба відзначити, що одночасно з фонетичними доцільно формувати навички читання і письма, що сприяє усвідомленню тісних зв'язків між усним та писемним мовленням, а саме: між звуками і буквами, слуховими і графічними образами слів.

Учені пропонують фонетичні вправи вибудовувати в такій послідовності:

1) спостереження (слухове та зорове) за одиницею, що вивчається, без повторення за зразком для створення її слухового обриса й артикуляційної настанови (вправи щодо диференціації одиниць);

2) слухання, повторення і корекція спочатку із зоровою опорою на артикуляцію чи графічні знаки, згодом без зорової опори (імітативні вправи);

3) самостійне відтерміноване відтворення.

Наприклад, вправи, спрямовані на формування умінь чути і розмежовувати звуки:

Вправа 1. Слухайте склади і пишiть: 1) однакові звуки в складі; або 2) різні звуки в складі.

Зразок: [ко – ко] – 1; [ко – ка] – 2; [са – са] – 1; [са – ца] – 2.

Заступне завдання пов'язане з розмежуванням звуків у словах (виконується таким же чином), напр.: *паради – поради; копати – капати; око – ока; лопата – лапатай; гурт – гудзик; гарно – ґрунт; гімн – атрус.*

На цьому етапі доцільним є формування акцентуаційних умінь і навичок, виконання таких завдань, як: слухайте, читайте, ставте наголос, промовляйте про себе, промовляйте вголос: *книжка – книжки; сніжка – сніжки; папка – папки; пробка – пробки; річка – річки; ластівка – ластівки; вовк – вовка; звір – звіра; час – часу; абзац – абзацу; агент – агента; дефіс – дефіса; диван – дивана; індик – індика; цемент – цементу; читач – читача; покупець – покупець; пастух – пастуха; семінар – семінару; кожух – кожуха.*

Отже, фонетико-орфоепічна компетенція студентів-іноземців ґрунтується, з одного боку, на елементарних знаннях з фонетики, засвоєних у функціональному аспекті, а з іншого – на відповідних уміннях і навичках. Тому процес формування фонетико-орфоепічної компетенції як системи (інтегрального поняття) передбачає не тільки і не стільки знання фонетики української мови, наявність сформованих умінь і навичок, навіть якщо вони досконалі й тривкі, скільки спроможність мобілізувати й реалізувати означені компоненти на практиці.

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2003. – 1440 с.

2. Капитонова Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Тамара Ивановна Капитонова. – СПб. : Златоуст, 2006. – 272 с.
3. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / С.О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін. ; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2003. – 302 с.
4. Хрестоматія по методике преподавания русского языка как иностранного / сост. Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – М. : Русский язык. Курсы, 2010. – 525 с.

**THE FORMATION PHONETIC AND ORTHOEPIC COMPETENCE IN
THE PROCESS OF ACQUISITION OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A
FOREIGN ONE BY THE STUDENTS OF HIGHER LEARNING
ESTABLISHMENTS**

Zinaida Bakum

For public consideration it has been submitted some problems of the formation of phonetic and orthoepic competence in the process of the acquisition of the Ukrainian language as a foreign one by the students of higher learning establishments. The author proposes a number of assignments aimed at improving auditory and articulatory habits skills.

Key words: phonetic and orthoepic competence, the Ukrainian language as a foreign one, articulation of the vowels and the consonants, auditory and articulatory habits and skills.

**ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИКО-ОРФОЭПИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ
УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Зинаида Бакум

Рассмотрены проблемы формирования фонетико-орфоэпической компетентности студентов в процессе обучению украинскому языку как иностранному; предложено ряд заданий, направленных на усовершенствование слухо-произносительных умений и навыков.

Ключевые слова: фонетико-орфоэпическая компетентность, украинский язык как иностранный, артикуляция гласных и согласных звуков, слухо-произносительные умения и навыки.

Стаття надійшла до редколегії 2.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2' 243'34'271.14 : 378-057.87(=134.2)

ТИПОВІ ФОНЕТИЧНІ ПОМИЛКИ ІСПАНОМОВНИХ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Олег Качала

*Національний університет „Львівська політехніка”,
кафедра іноземних мов (секція мовної підготовки іноземних студентів),
вул. Карпінського, 2/4, 79013 Львів, Україна
ел. пошта: olek.lviv@gmail.com
тел.: (032) 258 27 53*

У статті розглянуто питання фонемного аналізу української та іспанської мов і деякі фонетичні труднощі, з якими стикаються іспаномовні студенти під час вивчення української мови. Подано зразок фонетичного практикуму для іноземних студентів, котрі вивчають українську мову.

Ключові слова: фонема, фонемна опозиція, фонологічний аспект, фонетична (звукова) система, українська мова, іспанська мова, фонетичні вправи, фонетичний практикум.

Праця над засвоєнням правильної вимови і слухових образів є складовою у процесі вивчення, розуміння і відтворення чужого мовлення. Акустичні навички вимови студента не мають перешкоджати розумінню цього мовлення та ускладнювати спілкування іноземною мовою, зокрема українською.

Порівнюючи фонетичну систему іспанської та української мов вже „теоретично” можна припустити деякі помилки, характерні для іспаномовних студентів, зокрема латиноамериканців, котрі вивчають українську мову в українських вишах. Практична робота підтверджує ці припущення і надає чимало матеріалу для спостережень і досліджень. Отже, завдання викладача полягає в тому, щоби виявити причини виникнення фонетичних помилок, класифікувати їх та з огляду на обґрунтовану класифікацію запропонувати студентам відповідні типи вправ.

У працях, присвячених класифікації фонетичних помилок студентів, рідною мовою котрих є іспанська, виділено переважно три типи помилок:

- помилки, пов'язані з артикуляційними труднощами, напр.: [г] – [х], [л] – [л'], [е] – [и] – [і];
- помилки, пов'язані з тим, що студент, окрім певних артикуляційних труднощів, плутає деякі звуки, напр.: [ж] – [ш], [ч] – [щ], [ц] – [с];
- помилки, пов'язані зі сплутанням фонем, які не викликають артикуляційних труднощів, напр.: [б] – [в], [з] – [с], [к] – [г].
- Можна сперечатися щодо переваг і недоліків такої класифікації. Якщо, наприклад, брати до уваги засаду фонологічної значущості звуків, то можемо виділити три інші типи помилок:
- відсутність чіткого протиставлення дзвінкості / глухості;
- відсутність чіткого протиставлення твердості / м'якості;
- інші фонематичні заміни.

Однак тоді з поля зору викладача зникає велика група помилок, пов'язаних зі спотворення вимови найбільш складних для іспаномовних студентів звуків української мови, як-от: [и], [дз], [ц], [ж], [ч], [л] тощо. Такі помилки створюють у мовленні студентів досить сильний акцент.

Вивчаючи українську мову, студенти-латиноамериканці чують звуки, яких немає в їхній рідній мові, наприклад, [з], [и], [дз], [ц], [ж], [ш].

Часто трапляються помилки, зумовлені артикуляційною близькістю звуків, наприклад, [ж] і [р]. Не раз можна почути від іспаномовних студентів апікальний звук [ð] замість українського [д]. Однак чи не найбільш поширеною фонетичною помилкою є сплутування звуків [б] і [в]. Ця помилка виникає внаслідок того, що в іспанській мові немає диференціації цих звуків на фонологічному рівні, а графічну відмінність можна пояснити лише мовною традицією. Відтак, цей складний зв'язок артикуляційно-слухових і графічних образів призводить до того, що деякі слова української мови сприймають як омоніми. Тому ми змушені не раз вже на так званому рубіжному рівні володіння українською мовою проводити зі студентами вправи на зразок: база – ваза, трава, корова, **вбити**.

Цікаве явище відбувається зі звуком [м], який в іспанській мові в кінці слова майже не трапляється. З-поміж двох носових приголосних у цій позиції можливим є [п], який втрачає змикання. Тому латиноамериканські студенти ледве розрізняють [м] і [п] у кінці слова і в мовленні воліють замінити [м] звуком [п]. Виникають такі помилки, як *потін*, з *другон* замість *потім*, з *другом*. Але в іспанській мові є позиції, коли [п] вимовляють як [м], наприклад, на стику слів перед приголосними [b] і [p]: *don^[m] Bosco, un^[m] perro*.

Окремо слід сказати про помилки, що виникають під час вимови груп приголосних української мови, наприклад, *текст*, *людство*, *шістнадцять*. Для іспанської мови взагалі не властивий збіг приголосних, тому вимова таких збігів спричинює для студентів неабиякі труднощі. Помилки, що виникають при цьому, можуть мати різний характер:

- звуки [и] або [і] між двома приголосними, напр.: *книга* замість *книга*;
- у групі приголосних випадає один зі звуків, напр.: *холоно* замість *холодно*, *смiливiсь* замість *смiливiсть*;
- перед групою приголосних з'являється голосний. Це стосується переважно появи голосного [e] перед словами, що починаються сполученням звуків [ск], [сп], [ст]. В іспанській мові таке поєднання, як в українських словах, неможливе, пор.: *скульптор* – *escultor*, *студент* – *estudiante*, *скандинавський* – *escandinavo*, *станція* – *estación*, *сцена* – *escena*, *спеціальний* – *especial*. Тому природно можна почути від іспаномовних студентів: *естудент*, *еспитати*, *естолиця* тощо;
- одзвінчуються глухі приголосні, що стоять перед сонорними. Наприклад, студенти говорять *звіт* (замість *світ*), *змiливий* (замість *смiливий*), *змiтися* (замість *смiтися*), *космос* (замість *космос*). Це пов'язано з якістю іспанських сонорних звуків, які мають властивість одзвінчувати попередні приголосні (якщо цей приголосний та сонорний належать до різних складів), тоді як українські сонорні не мають такої властивості. Студенти мусять вправлятися вимовляти ці звуки, напр.: *звіт* – *світ*, *світло*, *свічка*, *свято*.

Дослідники вважають, що людина здатна сприйняти лише ті акустичні властивості чужого мовлення, що виражають якісь смисли в її рідній мові. Так,

іспаномовний студент сприймає відмінність звуків [r] і [rr], тому що таке протиставлення в іспанській мові обумовлює розуміння слів, пор.: *caro* (дорогий) – *carro* (авто), *pero* (сполучник *але*) – *perro* (собака). Що ж до українців, то довгий звук [r:] є щонайбільше індивідуальною рисою мовлення. З іншого боку, протиставлення звуків [и] та [і], які в українській мові розрізняють значення слів, наприклад, *пив* – *пів*, *лис* – *ліс*, іспанець не може усвідомити, бо в його рідній мові такого протиставлення нема. Тому український звук [и] не проходить крізь фонематичне „сито” іспанської мови й асоціюється з іспанським звуком [i].

Фонетичний фон рідної мови виявляється таким міцним, що акустичні образи іншомовних слів сприймаються спотворено; не відбувається адекватного представлення звуків чужої мови. В одному випадку їх „ підганяють ” під мірку рідної мови, а в іншому – студент їх просто „не чує”. З огляду на це навчання чужоземної вимови передбачає ретельне попереднє вивчення взаємовідношень фонетичних систем рідної та іноземної мови. Постає запитання „Чи варто залучати фонологічний аспект під час порівняння і чого потрібно навчати – фонем чи конкретних звуків мови?” Фонологічний аспект важливий для виявлення взаємовідношень фонетичних систем рідної та чужої мови, у нашому випадку йдеться про української та іспанської мов. До того ж, на основі порівняння фонем можна відібрати фонетичний мінімум і розробити найбільш раціональні методи навчання чужоземної вимови.

Порівнявши фонемний склад української та іспанської мов, виявимо, що в іспанській мові цілковито відсутні фонемні, які у своїх артикуляційно-акустичних характеристиках нагадують українські фонемні /г/, /и/, /л/, /ж/, /дж/, /ш/, /з/, /дз/, /ц/, а також усі м’які фонемні, за винятком /л’/ і /н’/. Фонемні /б/, /в/, /г/, /д/ можна порівняти з відповідними іспанськими, але вони будуть відрізнятися фізичними властивостями. Щодо фонем /л/ і /ñ/, то вони акустично збігаються з українськими /л’/ і /н’/, але не тотожні з ними за артикуляційними характеристиками. Отже, можна сказати, що лише приголосні звуки [й], [к], [м], [н], [п], [р], [с], [т], [ф], [х], [ч] та голосні [а], [е], [і], [о], [у] відповідають іспанським звукам, хоч і мають деякі артикуляційно-акустичні відмінності, зокрема голосні звуки.

Важливим, на наш погляд, є аналіз протиставлень у звуковій системі української та іспанської мов. Так, в українській мові є пари приголосних за дзвінкістю / глухістю, зокрема, [з] – [с], тоді як в іспанській мові звук [s] не бере участі у такому протиставленні. А іспанські звуки [b], [d], [g], як відомо, можна артикулювати по-різному відповідно до їхнього звукового оточення.

Іншою характерною особливістю фонологічної системи української мови є утворення пар приголосних за ознакою твердість / м’якість, яку важко збагнути іспаномовним студентам.

Порівняння фонемних опозицій української та іспанської мов допомагає виявити ті ознаки чужої для студентів мови, за якими вони зможуть диференціювати „схожі” звуки рідної (іспанської) та чужої (української) мови і які, з погляду методики навчання вимови, будуть найістотнішими для цих звуків. Порівняння фонетичних систем обох мов у фонологічному аспекті дає загальне прогнозування того, як чужі фонемні можна вкласти у свої. Крім того, аналіз фонемних протиставлень дає змогу визначити ті звуки чужої мови, які будуть відмінними, важливими для протиставлення зі „схожими” звуками рідної мови.

З огляду на вищезазначене, можна сказати, що студенти, рідною мовою котрих є іспанська, вивчаючи українську мову, стикаються з низкою фонетичних труднощів,

спричинених різною природою деяких звуків обох мов або відсутністю певних звуків в іспанській мові. Завдання викладача – правильно реагувати на помилки у вимові іспаномовних студентів, виявити природу фонетичних порушень у мовленні і на самому початку (!) вивчення української мови розробити систему відповідних фонетичних вправ, які надалі унеможливили б виникнення таких помилок.

Подаємо зразок фонетичного практикуму для чужоземних студентів (не лише іспаномовних), котрі вивчають українську мову в нефілологічних групах. Як засвідчує практика, доцільно проходити його частинами протягом кількох занять з української мови.

ГОЛОСНІ ЗВУКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У сучасній українській мові є 6 голосних звуків: [а], [е], [и], [і], [о], [у].

Особливим щодо вимови є звук [и]. Він подібний до французького звука [é] або польського [у] чи російського [ы], але менш напружений.

Усі голосні, особливо в наголошеній позиції, вимовляємо чітко:

брат	планета	новий	світ	коло	вулиця
кава	пекар	звичка	історія	озеро	зуби
мова	крем	вишня	твій	золото	зустріч
уява	дерево	приклад	вітер	острів	угорець
заняття	турне	родина	тільки	сьогодні	уряд
лекція	етнос	сила	свої	отримати	салют
голова	приємно	знайти	їхати	серйозний	ювілей
співати	даєш	вчительки	з'їсти	йод	інтерв'ю

У ненаголошеній позиції:

- звук [е] вимовляємо наближено до звука [и] – [e^и]: [дере^иво], [не^исе^имо], [се^ило];
- звук [и] вимовляємо наближено до звука [е] – [и^е]: [ди^еректор], [ки^ешен'а], [ли^есток];
- звук [о], якщо складом з наголошеним звуком [у] або [о], вимовляємо з наближенням до звука [у] – [о^у]: [зо^узул'а], [чо^уму], [со^уб'ї].

ЗВУКОВЕ ЗНАЧЕННЯ ЛІТЕР Я, Ю, Є, Ї

Літери **я, ю, є** можуть позначати:

1) поєднання голосних [а],[у], [е] з попереднім [й]:

- на початку слова перед приголосним, напр.: яблуко, ялинка, юний, єдиний;
- після голосного, напр.: моя, лояльний, стою, твоє, боєць;
- після апострофа, напр.: п'ять, Рейк'явік, в'юнкий, кур'єр, п'єса;
- після м'якого знака, напр.: кальян, ескадрилья, кольє, Етьєн.

2) звуки [а], [у], [е] після м'яких приголосних, напр.: дякувати, котячий,

земля, соняшник, порядок, вмиватися, Козятин; сюди, дюжина, любов, люди, ноктюрн; наллемо, сине, осінне, життєвий.

Літера **ї** завжди позначає поєднання звуків [йі], напр.: їдальня, їжак, їхній, приїхати, об'їхати, лінії, твої, вії, бактерії, стоїш.

ТВЕРДІ ТА М'ЯКІ ЗВУКИ

М'якими в українській мові можуть бути приголосні [ð], [m], [z], [c], [ɟ], [l], [n], [dʒ] [p], якщо після них є літери м'який знак (**ь**), **і** або **я, ю, є** (і нема апострофа).

М'який знак (**ь**) в українській мові можна писати лише після літер, що позначають ці м'які приголосні звуки (після **р** – рідко).

Зверніть увагу на вимову твердих і м'яких приголосних у словах:

[д]	[д']
дати, дерево, дитина, добре, дуже	дім, дядько, дякую, мідь, Дюма

[т]	[т']
так, телефон, торт, тут, ти	тітка, тяжко, життєвий, беруть

[з]	[з']
завтра, зелений, золото, зустріти	зірка, друзі, галузь, зять

[с]	[с']
сам, себе, син, сорок, сумка	сідати, сядь, сьогодні, сюрреалізм

[дз]	[дз']
дзвінок, дзеркало, гудзик	дзьоб, дзюрчати

[ц]	[ц']
цар, цегла, циган, цукор	цілий, Цюрих, цятка, цьом, палець

[л]	[л']
лавка, легкий, млин, ложка, клуб	ліс, любов, ллє, Львів, король,

[н]	[н']
новий, небо, книга, наш, нудний	ніч, нюанс, кошєня, день, синє

[р]	[р']
риба, рука, правда, дорога, хрест	рідний, рядок, рюкзак, Пономарьов

Приголосний [i] – м'який. Він не має пари серед твердих звуків.

Цей звук в українській мові позначають такі літери:

й: мій, добрий, дай, Йорданія, майонез, мільйон, крокуй, той;

я = [й+а]: я, яблуко, м'ясо, Японія, лінія, який, п'ять, Мар'яна;

ю = [й+у]: Юрій, Юлія, ювілей, юний, п'ю, інтерв'ю, чую;

є = [й+е]: є, п'ємо, П'єр, Єгипет, кар'єра, бар'єр, кольє, співає;

ї = [й+і]: їсти, їду, країна, солов'ї, пір'їна, мої, мозаїка, Київ).

Усі інші приголосні перед **і** або **я, ю, є**, коли вони не позначають двох звуків, стають пом'якшеними. Після них ніколи не пишемо м'якого знака (**ь**), пор.:

[б']	[п']	[в']	[м']	[ф']
білий	пізно	вітер	місто	фіга
собі	пюре	квіти	камінь	профіль
бургер	папір	Вікторія	Мюнхен	фюзеляж

[г']	[г']	[к']	[х']
гість	Гібралтар	кіт	хідник
гідний	Гільєрмо	кімната	хімія
гігієна		кювет	вихід

[ж']	[дж']	[ч']	[ш']
жінка	дріжджі	чільний	наші
в Парижі	бриджі	чіткий	шість
ажіотаж		*щітка	гроші

* Літера **щ** завжди позначає два звуки: *щ* = [шч].

Прочитайте вголос пари твердих і м'яких приголосних:

[д] – [д'], [дз] – [дз'], [з] – [з'], [л] – [л'], [н] – [н'], [р] – [р'], [с] – [с'], [т] – [т'], [ц] – [ц'].

Зверніть увагу!

1. Розрізняйте вимову твердого звука [л] і м'якого звука [л']:

[л]	[л']
блакитний	поляк
план	воля
поле	ллємо
листок	лівий
половина	льон
голуб	малюк
стіл	ансамбль
виделка	більше

2. Розрізняйте вимову твердого звука [ц] і м'якого звука [ц']:

[ц]	[ц']
церква	цікавий
цей	цю
кінець	праця
цирк	кінець
Цейлон	хлопець
Цунамі	олівець
Палац	молодець

3. Шиплячі приголосні [ж], [дж], [ч], [ш] в українській мові вимовляємо твердо, якщо після них не стоїть [і], напр.:

жовтий, бажано, желе, жук, джем, Джон, їжджу, час, ніч, хочеш, чистий, чому, чуєш, Черчілль, щастя, щирий, дощ, куці, школа, кошик, шапка, бачиш.

ПРИГОЛОСНІ ЗВУКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Прочитайте вголос і запам'ятайте приголосні звуки української мови:

[б], [в], [г], [ґ], [д], [д'], [дж], [дз], [дз'], [ж], [з], [з'], [й], [к], [л], [л'], [м], [н], [н'], [п], [р], [р'], [с], [с'], [т], [т'], [ф], [х], [ц], [ц'], [ч], [ш].

Зверніть увагу!

1. Дзвінки приголосні [б], [г], [ґ], [д], [д'], [дж], [дз], [дз'], [ж], [з], [з'] завжди в усіх позиціях вимовляємо дзвінко, напр.:

хліб, слабкий, сніг, друг, бігти, зигзаг, Мадрид, будьте, ніжка, Париж, коледж, гудзь, казка, мороз, вузький, галузь.

Виняток: [г] > [х] у словах *легкий, нігті, кігті, вогкий* та кореневоспорідненими з ними.

Глухі приголосні [к], [п], [с], [с'], [т], [т'], [ф], [х], [ц], [ц'], [ч], [ш] часто під впливом дзвінких вимовляємо дзвінко, напр.:

боротьба [бород'ба] – [т'] > [д']

просьба [проз'ба] – [с'] > [з']

вокзал [вогзал] – [к] > [г].

Це є асиміляція приголосних.

2. Сонорні приголосні [в], [й], [л], [л'], [м], [н], [н'], [р], [р'] вимовляємо завжди чітко.

Звук [в] у кінці слова і в середині слова чи фрази між голосним і приголосним вимовляємо наближено до [у] – [ў] (нескладовий звук [ў] подібний до англійського звука [w] або польського [H]), напр.:

зробив, писав, Київ, Львів, лев, правда, півдня, мовчати, повний, навчив, були в Лондоні, повторив.

3. Розрізняйте вимову звуків [г] і [ґ], напр.:

гарний, глина, багато, міг, Богдан, пригода, берег, Галина, груша, Прага, Гамбург, Копенгаген;

танок, татунок, гердан, гуля, ґрунт, Гренландія, Гвадалахара.

4. Сполучення літер дж і дз може позначати або один звук [дж], [дз] або два: [д]+[ж], [д]+[з].

Треба розрізняти:

1 звук: *джерело, народження, ходжу, Джонатан, банджо, джінси, Джулія; дзвінок, дзеркало, родзинка;*

2 звуки: *підживити, підземний, відзначати.*

Прочитайте слова і запам'ятайте вимову звуків [дз], [ц], [дж], [ч]:

дзвін	цвіркун	джаз	чай
дзеркало	центр	менеджер	чесний
гудзик	цимбали	джинси	чистий
гедзь	палець	джунґлі	чудовий
дзюдо	пацюк	раджу	бачу

5. Літера **щ** завжди позначає два звуки [ш+ч].

Прочитайте слова з літерою **щ**:

щасливий, ще, щирий, щільний, щітка, що, щока, щука, борці, дощ, куш, Польща, вищий, мащу, явище, батьківщина.

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2008. – 336 с.
2. Донченко Т. Вивчення фонетики української мови студентами-іноземцями / Т. Донченко // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2010. – Вип. 5. – С. 75–81.

3. Дорошенко С. І. Методика викладання української мови / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, А. О. Свашенко, Н. О. Воскресенська, О. Н. Хорошковська, Л. О. Верзацька. – К. : Вища школа, 1992. – 340 с.
4. Макарова Т. Н. Фонетика испанского языка. Вводный курс / Т. Н. Макарова. – М.; СПб : Каро, 2005. – 176 с.
5. Рожченко З. В. The Comparative Phonetics of Ukrainian and Spanish / З. В. Рожченко // Проблеми романо-германської філології: Матеріали міжн. наук. конф. „Міжмовні та міжлітературні контакти: теорія і практика”. – Ужгород, 2000. – С. 129–137.
6. Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова: фонетика, орфоєпія, графіка, орфографія / Н.І. Тоцька. – К. : Вища школа, 1981. – 183 с.
7. Navarro T. Manual de pronunciación española / T. Navarro. – Madrid: Revista Filológica Española, 1982. – 326 с.

TYPICAL PHONETIC ERRORS OF HISPANIC STUDENTS WHILE LEARNING THE UKRAINIAN LANGUAGE

Oleg Kaczala

The article highlights the issue of the phonemic analysis of the Ukrainian and Spanish. It deals with the certain phonetic difficulties faced by Hispanic students in the Ukrainian language. The sample of the training in phonetics for foreign learners of Ukrainian is given.

Key words: phoneme, phonemic opposition, phonological aspect, phonetic (sound) system, Ukrainian, Spanish, phonetic exercises, training in phonetics.

ТИПИЧНЫЕ ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

Oleg Kaczala

В статье рассмотрены вопросы фонемного анализа украинского и испанского языков и некоторые фонетические проблемы, с которыми сталкиваются испаноязычные студенты при изучении украинского языка. Подан образец фонетического практикума для студентов-иностранцев, изучающих украинский язык.

Ключевые слова: фонема, фонемная оппозиция, фонологический аспект, фонетическая (звуковая) система, украинский язык, испанский язык, фонетические упражнения, фонетический практикум.

Стаття надійшла до редколегії 6.03.2011
Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243'373'.46:378.016-054.6

УНОРМУВАННЯ ТЕРМІНІВ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ЛЕКСИЧНОМУ РІВНІ

Оксана Туркевич

*Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету „Львівська політехніка”,
вул. С. Бандери 32-Д, 79013 Львів, Україна
тел. : (032) 258 01 51*

У статті з'ясовано основні проблеми унормування методичних терміноодиниць на лексичному рівні, уведено поняття „нормативний термін методики викладання української мови як іноземної”. Розглянуто синонімічні терміни та запропоновано варіанти, які відповідають сучасним мовним нормам.

Ключові слова: методика викладання української мови як іноземної, методична термінолексика, нормативний термін, синонімічні терміни.

Удосконалення української наукової термінології є актуальним завданням термінознавства у зв'язку зі збільшенням нових наукових сфер, які активно формують свій термінофонд.

Методика викладання української мови як іноземної (УМІ) є педагогічною наукою, яка досліджує теоретичні і практичні закономірності процесу викладання української мови як іноземної в певних умовах.

Дослідження термінолексики цієї науки має важливе значення для досягнення досконалості фахового спілкування на національному та міжнародному рівнях.

Повноцінний аналіз гуманітарної галузевої терміносистеми з метою подання практичних рекомендацій щодо вживання правильних термінів можна здійснювати у різний спосіб. Наприклад, в українській науці термінознавці висловлюють поради стосовно доцільності функціонування певного терміна в аспекті унормування (О. Радченко, Л. Боярова, Р. Рожанківський), термінологічного планування (Т. Кияк, А. Д'яков, З. Куделько), кодифікації (І. Кочан, І. Іванишин, Т. Дячук), нормалізації (Р. Іваницький, Б. Михайлишин, Т. Кияк, О. Каменська, Н. Овчаренко) тощо.

Усі способи впорядкування термінології мають привести до гармонійного стану, коли галузева термінологія зможе адекватно відобразити систему спеціальних понять.

Зважаючи на те, що термінолексика методики викладання УМІ є частиною гуманітарної термінології, її потрібно систематизувати, а на основі цього здійснювати унормування, що і є метою статті.

Систематизація термінології методики викладання УМІ полягає у „зведенні термінів і понять до єдиної термінологічної системи, яка враховує як інтенціональні та екстенціональні характеристики окремого терміна, так і системні зв'язки між різними термінологічними одиницями” [4: 15].

Наступним етапом є впорядкування сформованої системи термінів відповідно до сучасних мовних норм.

Отже, **нормативний термін методики викладання УМІ** – це спеціальна одиниця терміносистеми, що позначає поняття методики викладання української мови як іноземної і відповідає орфографічній, орфоепічній, лексичній та граматичній нормі, а також закріплена мовною практикою.

Одним із основних аспектів упорядкування термінів на лексичному рівні є дослідження функціонування синонімічних одиниць.

У зв'язку з тим, що синонімічними є терміни, які номінують те саме поняття, рекомендації щодо вживання властивих спеціальних одиниць мусять ґрунтуватися на врахуванні: а) відповідності структури терміна позначуваному поняттю; б) походження спеціальної одиниці; в) ступеня новизни; г) поширення у мовній практиці, частотності.

Аналіз проблемних термінів, зокрема терміносполук, які кількісно переважають у методичній термінології, треба здійснити на прикладі окремих одиниць.

Першим прикладом слугують конструкції із прийменником *на*, які мають модель *іменник + іменник*, наприклад, *вправи на слухання, вправи на відтворення, вправи на розрізнення, завдання на підстановку*, а також подібного типу терміносполуки, але ускладнені додатковими конкретизаторами, наприклад, *завдання на побудову речень, вправи на вираження власної думки, вправи на засвоєння мовних явищ, завдання на складання власних текстів, вправи на артикуляцію інтонаційних зразків*. Наведені аналітичні конструкції є широкоживаними, хоча не обґрунтованими за мовною нормою.

На наш погляд, вживання таких терміносполук некоректне, оскільки вони містять прийменник *на*, який в українській мові переважно має здатність відображати просторові відношення. На думку І. Вихованця та К. Городенської, прийменник *на* належить до контактних прийменників, які вживаються із семантично нейтралізованим місцевим відмінком [2: 334].

Вважаємо, що вищенаведені приклади потрібно замінити на конструкції: *вправи для слухання, вправи для відтворення, вправи для розрізнення, завдання для підстановки, завдання для побудови речень, вправи для вираження думки, вправи для засвоєння мови, завдання для складання тексту, артикуляційні вправи для тренування інтонації*. У цих прикладах логічно використовувати прийменник *для*, оскільки потрібно виразити цільові відношення.

Цю думку підтверджує рекомендація із ДСТУ3966-2000: „прийменник *для* можна вживати лише тоді, коли він означає призначеність суб'єктів, засобів, способів, об'єктів для дії та для особи” [7: 23].

Відповідно до такого зразка у фаховій мові методики викладання УМІ узвичасними є терміни *вправи для креативного письма, вправи для перекладу, вправи для розвитку техніки письма*.

Ще одним невирішеним питанням є наявність синонімічних одиниць, що позначають види читання, які використовують під час навчання іноземців цього виду мовленнєвої діяльності. Зазначені номінації у методику викладання УМІ засвоєно непослідовними способами перекладу російських термінодиниць. Велика кількість синонімів спричиняє виникнення труднощів у професійному мовленні і навіть починає бути проблемою на рівні семантики.

Російський варіант *ознакомительное чтение* перекладають як *ознайомлювальне читання, ознайомче читання, читання з охопленням основного змісту*. До терміна *изучающее чтение* існують відповідники *вивчаюче читання,*

навчальне читання, читання з метою вивчення, вивчальне читання. Термін *поисковое чтение* має українські відповідники *читання з метою пошуку інформації, пошукове читання*. Одиницю *просмотровое чтение* по-українськи скальковано у формі *оглядове читання, переглядове читання, проглядове читання*.

На наш погляд, вирішення цього питання з метою уніфікації можливе у двох аспектах.

По-перше, утворюючи назви двох перших видів читання, потрібно застосувати прийом утворення процесових прикметників, наприклад, *ознайомлювати* → *ознайомлювальний*, *вивчати* → *вивчальний*. По-друге, якщо від дієслова не вдається утворити адекватний прикметник (наприклад, *шукати* → *шукальний*), треба сформулювати відіменникові прикметники *пошук* → *пошуковий*, *огляд* → *оглядовий*. Такі терміни сформовано на основі віддієслівних іменників, тобто категорійна семантика усіх назв видів читання є однаковою.

Отже, для позначення видів читання рекомендуємо вживати такі терміни: *ознайомлювальне читання* (тип читання, під час якого студент-іноземець має лише ознайомитися із текстом, тобто зрозуміти основний зміст), *вивчальне читання* (тип читання, під час якого студент-іноземець має вивчити зміст, тобто максимально зрозуміти інформацію з метою її аналізу), *оглядове читання* (тип читання, під час якого студент-іноземець має зрозуміти найзагальнішу інформацію), *пошукове читання* (тип читання, під час якого студент-іноземець повинен знайти інформацію, яка його цікавить).

На лексичному рівні упорядкувати також потрібно подібні за значенням та написанням терміни-прикметники, які виконують функцію конкретизатора у терміносполуці. На думку О. Мартиняк, терміни, мотиваторами яких є різні частини мови, не варто вважати синонімами [6: 10]. Тобто якщо зіставимо терміни *коректувальний* і *корекційний*, то, згідно з наведеним поглядом, вони не є синонімічними.

„Першому прикметнику притаманне значення „який виконує дію, названу мотивувальним словом”, а другому – „який стосується явища, названого мотивувальним словом” [6: 10].

На противагу цьому Т. Коць наводить спільнокореневі прикметники, що є неоднотипними похідними одиницями, вважаючи їх синонімічними: *інтегративний, інтеграційний, інтегрований, інтегрувальний*. На думку мовознавця, на їхньому прикладі можна спостерігати розподібнення словотвірних варіантів, зміну їхнього мовного статусу. „На цьому етапі розвитку літературної мови їх можна кваліфікувати як поняттєві синоніми, відтінки значення яких перебувають у тісному зв'язку з характером лексичної сполучуваності” [5: 73].

Якщо застосувати ці теорії під час аналізу статусу прикметників *диференційний* (*диференційна здатність тексту*) / *диференційований* (*диференційоване навчання*); *коректувальний* (*коректувальний етап*) / *корективний* (*корективний курс навчання*) / *коригувальний* (*коригувальне завдання*) / *коригуючий* (*коригуюче завдання*); *сертифікаційний* (*сертифікаційний тест*) / *сертифікований* (*сертифіковане навчання*) / *сертифікатний* (*сертифікатний іспит*), *інформативний* (*текст*) / *інформаційний* (*інформаційний текст, інформаційне забезпечення*), то можна зробити висновок, що уживання таких термінів зумовлене різними способами пристосування іншомовних коренів до української мови, тому не сприяє розвитку системності, а навпаки, потребує комплексного дослідження з метою уніфікації.

Пасивні дієприкметники *диференційований, сертифікований* є похідними від відповідних дієслів *диференціювати, сертифікувати*. Наведені одиниці позначають „ознаки стану об'єкта, спричинені дією на них суб'єктів” [7: 17], тому правильними є терміносполуки *диференційоване навчання, сертифіковане навчання*.

Одиниця *інформативний* є скалькованою з англійського варіанта *informative* і позначає ознаку об'єкта: *інформативний текст* (текст, який містить багато інформації). Прикметник *корективний* в українській мові є похідним від дієслова *коректувати*, і в такому разі він означає здатність виконувати пасивну роль у дії: *корективний етап*.

Термін *коректувальний* також є віддієслівним, або процесовим, прикметником. За допомогою суфікса *-льн(ий)* можна відобразити активну дійову властивість суб'єктів дії (їхню „здатність чи призначеність виконувати дію, спрямовану на об'єкт дії” [7: 17]. З огляду на це *коректувальний курс* – курс, який призначений для виправлення вмінь та навичок студента.

Дієприкметник *коригуючий* є неправильною одиницею, оскільки, згідно із Стандартом, не можна активні та неперехідні дійові властивості суб'єктів дії позначати активними дієприкметниками [7: 17].

Значення, яке можуть виразити прикметники на *-ійн(ий)*, залишається нез'ясованим. Здебільшого ці прикметники є відсубстантивними, а отже, позначають властивості за значенням іменника.

Приклади термінів *інформаційний текст, диференційні ознаки фонему* засвідчують, що прикметник може передавати ознаку суб'єкта.

Прикметник *сертифікаційний* є похідним від одиниці *сертифікація*, яка номінує процес. Терміносполуки, до складу яких входить зазначений термін, дають змогу виокреслити загальне значення „який стосується процесу, названого мотивувальною одиницею”, у нашому випадку – одиниці *сертифікація*.

Вживання терміносполук *сертифікаційний тест, сертифіковане навчання, сертифікатний іспит* залишається невирішеним, оскільки вони походять або від терміна *сертифікація*, яка номінує процес і результат, або від терміна *сертифікат*, який називає предмет. *Сертифікаційний тест* – тест, який використовують під час сертифікації. *Сертифіковане навчання* – навчання, яке проводять з метою складання відповідного іспиту та видачі сертифіката. *Сертифікатний іспит* – іспит з метою отримання сертифікату. У фаховій мові методики викладання УМІ відбувається становлення цих одиниць.

Суперечливим явищем є існування двох синонімних термінів *компетенція* і *компетентність*, які функціонують внаслідок освоєння англійської спеціальної одиниці *competence*. В українську мову вони адаптовані різними способами, а функціонуючи у двох варіантах, починають модифікувати семантику.

На думку О. Демської-Кульчицької, якщо користуватися в українському мовознавстві терміном-відповідником до англійського „*language competence*”, який би безпосередньо запозичувався з англійської мови, то він має мати форму „мовна компетентність”, а не „компетенція”, оскільки остання має дещо інший зміст. Отже, мовознавець вважає, що мовна „*competence*” як україномовний термін має форму „мовна компетентність” і позначає імпліцитне знання (імпліцитну обізнаність), що уможливило мовцеві (мовцям) розуміти і творити кожного разу нові речення (фрази), відрізняючи граматично правильні від неправильних, перефразовуючи їх, творячи синонімічні конструкції, без зміни змісту висловлювання, розпізнавати багатозначність [3; 227].

Цей погляд є достатньо обґрунтованим, проте мовна практика засвідчує, що частотність вживання терміна *компетенція* є значно вищою, ніж одиниці *компетентність*.

Якщо додатково взяти до уваги дефініції, які подає [1: 562], то можна стверджувати, що ці спеціальні номінації мають лише один спільний відтінок значення „обізнаність”.

У загальномовному значенні *компетентність* позначає властивість за значенням *компетентний*: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. || Який ґрунтується на знанні; кваліфікований, 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний. Також це слово має смисловий відтінок: поінформованість, обізнаність, авторитетність [1: 526].

Термін *компетенція* має два значення. Перше тлумачення – „добра обізнаність із чим-небудь” [1: 562] – є спільним із значенням компетентності. Друге похідне значення „коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи” – похідне і дещо відмінне.

Вважаємо, що цей приклад є вагомим підтвердженням необхідності виробити в українській мові чіткі способи освоєння іншомовних термінів, зокрема практичні рекомендації щодо вживання відповідних словотворчих афіксів.

На наш погляд, можливості одиниці *компетентність* узвичаїтися у науковому мовленні значно менші, оскільки на сучасному етапі домінує термін *компетенція* (*комунікативна / мовленнєва / лексична / лінгвокраїнознавча / методична компетенція*).

Проаналізований матеріал дає змогу зробити висновок, що унормування методичної термінології як основної складової професійної мови методики викладання УМІ полягає у встановленні відповідності спеціальних одиниць сучасним мовним нормам.

На основі конкретних прикладів ми окреслили основні проблеми, що супроводжують упорядкування методичної термінології. Відповідно до встановлених критеріїв було визначено доцільність функціонування правильних термінів у фаховій мові методики викладання УМІ.

Вважаємо, що запропоновані поради щодо вживання кожного з проблемних термінів сприятимуть точності наукового мовлення, а отже, позитивно впливатимуть на наступні рівні еволюції термінології.

У перспективі дослідження наступних етапів розвитку термінології методики викладання УМІ буде доцільним у зв'язку із динамічністю мовної норми.

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : Перун, 2009. – 1736 с.
2. Вихованець І. Теоретична морфологія української мови / І. Вихованець, К. Городенська. – К. : Пульсари, 2004. – 400 с.
3. Демська-Кульчицька О. Мовна „competence” як об'єкт дослідження (проблема україномовного терміна) / Орися Демська-Кульчицька // Мовознавство : доп. та повідомл. IV Міжнар. конгр. україністів ; відп. ред. В. Німчук. – К. : Пульсари, 2002. – С. 224–227.
4. Кияк Т. Аспекти впорядкування термінології / А. Кияк // Українська термінологія і сучасність : зб. наук.праць. – Вип. VII ; відп. ред. Л. О. Симоненко. – К. : КНЕУ, 2007. – С. 14–18.
5. Коць Т. А. До проблеми лексичної норми сучасної української літературної мови / А. Коць // Мовознавство. – 2009. – № 1. – С. 70–75.

6. Мартиняк О. Синонімія та варіантність в українській науково-технічній термінології : автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01 [Електронний ресурс] / О. А. Мартиняк; Львів. нац. ун-т ім. І.Франка. – Львів, 2010. – 18 с. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/ard/2010/10moantt.zip>
7. Термінологія. Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять : ДСТУ 3966-2000. – [Чинний від 2001-01-01]. – К. : ДержстандартУкраїни, 2000. – 365 с. – (Національний стандартУкраїни).

SETTING OF NORMS OF TERMS OF METHODOLOGY OF TEACHING OF UKRAINIAN AS FOREIGN IS AT LEXICAL LEVEL

Oksana Turkevych

In the article the basic problems of setting of norms of methodical terms are found out at lexical level, a concept «normative term of methods of teaching Ukrainian as foreign language» is introduced. Synonymic terms are considered and variants that meet modern language standards are offered.

Key words: methodology of teaching Ukrainian as foreign language, methodical terms, normative term, synonymic terms.

НОРМИРОВАНИЕ ТЕРМИНОВ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ЛЕКСИЧЕСКОМ УРОВНЕ

Oksana Turkevych

В статье выяснены основные проблемы нормирования методических терминов на лексическом уровне, введено понятие „нормативный термин методики преподавания украинского языка как иностранного”. Рассмотрены синонимические термины, предложены варианты, которые соответствуют современным языковым нормам.

Ключевые слова: методика преподавания украинского языка как иностранного, методическая терминология, нормативный термин, синонимические термины.

Стаття надійшла до редколегії 11.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243'276.6:2(091) : 378.016

ВИВЧЕННЯ САКРАЛЬНОЇ ТА БОГОСЛОВСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Сергій Яремчук

Національний університет „Львівська політехніка”,
кафедра іноземних мов, секція мовної підготовки іноземних студентів
вул. Карпінського, 2/4, 79013 Львів, Україна
тел.: (032) 258 27 53
ел. пошта: jarek_serge@ukr.net

Статтю присвячено вивченню українських сакральних та богословських термінів на заняттях з української мови як іноземної, розглянуто поділ цих термінів на групи, простежено історію дослідження сакральних та богословських термінів.

Ключові слова: сакральні терміни, богословські терміни, конфесія, українська мова як іноземна.

У процесі вивчення української мови чужоземцями відбувається опанування культурних і духовних надбань українського народу. Через актуалізацію мовних знаків, які безпосередньо відтворюють реалії релігійного, духовного світу відбувається процес розширення меж культурної пам'яті громадян іноземних держав засобами української мови, прилучення до української дійсності, збагачення їхньої країнознавчої компетенції.

Базою знань про культуру українського народу, його звичаї, традиції, обряди є сакральна лексика. Через слова, що позначають життєво важливі поняття – Бог, Всевишній, Син Божий, Спаситель, Божа Матір, Богородиця, Різдво, Великдень свідомість поступово збагачується носіями духовної семантики [8:288-289].

Мета статті – простежити історію дослідження сакральних та богословських термінів, поділити їх на тематичні групи, засвоєння яких полегшуватиме іноземцям вивчення української мови.

Практична цінність роботи полягає в можливості використання результатів дослідження для викладання української мови як іноземної на вищому рівні.

Історія мови мала небагато досліджень у ділянці такої важливої культурно-історичної проблематики, як виникнення й сьогочасний стан сакральної та богословської термінології. Багато вчених занадто розширюють межі богословської термінологічної системи, залучаючи до неї багато нетермінологічних лексичних одиниць.

Проаналізувавши набір лексем, які батько мовознавчої славістики Франц Міклошич, зараховує до богословської термінології [11], можна висловити деякі міркування. Звичайно, що ні в кого не буде сумнівів стосовно того, що слова *Різдво*, *Пасха*, *Святий Дух*, *молитва*, *Євангеліє*, *Господь* є термінами. Однак в християнському лексиконі є також лексеми на зразок: *розведена*, *розвестися*, *весіле*, *свадьба*. Вважаємо, що ці слова не є нормативними, бо не називають богословських понять.

Серед українських славістів найбільше досліджував богословську термінологію Олекса Горбач [1: 99–146]. У своїй праці „Українська народна релігійно-християнська термінологія і лексика” він детально проаналізував становлення й розвиток української богословської термінологічної системи в загальнослов'янському контексті, навів зразки класифікації богословських термінів, показав різні погляди на цю проблему, проте не виділяв термінів, пов'язаних із християнським віровченням.

Проблему української церковної лексики намагався розглянути й перемишльський журналіст Євген Грицак у працях „Вплив церкви й релігії на українську мову” та „Народна Великодня термінологія” [3: 34–38; 4: 11–13]. Він розглянув доволі побіжно й зі стилістичного погляду зібраний лексичний матеріал. Євген Грицак ділить лексику на “чужу” і “народну”, тобто на літературно-церковну термінологію та на поширені в народній мові слова, нерідко перекручувані; вказує на її жартівливе використання в розмовно-сленговому вжитку, розглядає народно-демонологічні елементи [2: 161–165].

Цікавою є праця Мар'яна Юрковського „Староукраїнська богословська термінологія” [10: 75]. За його підрахунками, тільки у „Словнику української мови XIV–XV століть”, побудованому лише на пам'ятках світського характеру, є 280 богословських термінів (приблизно 3% усіх реєстрових слів словника).

Сакральні терміни – це назви релігійних уявлень, понять і категорій, а також назви дій, процесів, об'єктів, символів і суб'єктів релігійної практики [7: 72]. Таким чином, це пласт лексики, який обслуговує релігії світу, тобто конфесії. Конфесія (від лат. *confessio* – визнання, сповідання) – це певна церква, релігійна організація, що має своє віровчення, культ і організаційну структуру. [9: 191].

Оскільки термін *конфесійна лексика* мовознавці використовують не часто, будемо вживати термін *сакральна лексика*. Сакральне (від лат. *sacer* – священний) „1. Надприродні істоти, які є об'єктом поклоніння в певному релігійному культі; 2. Релігійні цінності – віросповідання, віровчення, таїнства, церква; 3. Сукупність предметів, осіб, дій, текстів, які входять в систему релігійного культу” [9: 313].

Усю сакральну термінологію можна поділити на такі групи:

1. Назви релігій: *християнство, іудаїзм, мусульманство, зороастризм, конфуціанство, джайнізм.*
2. Назви релігійно-світоглядні поняття і категорії: *апокаліпсис, безсмертя, смерть, вічність, небуття, нірвана, екстаз, воскресіння.*
3. Назви нематеріальних осіб (суб'єктів): *Бог, ангел, демон, дух, привид.*
4. Назви позачасопростірних (нематеріальних, духовних) цінностей: *небеса, небо, пекло, рай, чистилище, шеол.*
5. Власні назви та імена релігійних діячів: *Галілея, Юдея, Єрусалим, Мекка, Голгофа, Ісус Христос, Будда, Конфуцій, Махавіра, Зороастр, Гуру Нанак.*
6. Назва священних книг і їхніх частин: *Біблія, Тора, Коран, Книга Мормона, Буття, Пісня Пісень, Євангеліє, Сура.*
7. Назви процесів і станів релігійної практики: *анафема, молитися, причащати, освячувати, благословляти.*
8. Назва особи за певною ознакою: *біснுவатий, грішний, спокушений.*
9. Назви надприродних явищ (чудес): *стигмати, мироточіння, пророцтва.*
10. Назви типів святості: *мученик, великомученик, священномученик, преподобний, рівноапостольний.*

11. Назви Таїнств та благочестивих обрядів: *Хрещення, сповідь, Євхаристія, похорон, благословення їжі та пиття, освячення ікони.*

12. Назви релігійного персоналу: *священик, єпископ, монах, гуру, пророк, учитель Корану, раввін, жрець.*

13. Назви свят та шанованих періодів: *Різдво, Пасха, Рамадан, свято Кучок, Ханука.*

14. Назви культових споруд, приміщень та їхніх частин: *храм, катакомба, кладовище, монастир, келія, синагога, мечеть.*

15. Назви знарядь, предметів і знаків релігійної практики: *Престол, копіє, чаша, ладан, мощі, хрест, священний вогонь, священне колесо.*

16. Назви релігійних відправ, молитов, пісень: *Літургія, Вечірня, Вірую, Отче наш, Намаз.*

У системі сакральних термінів можна виділити богословську термінологію. Терміном *богословський* позначають лексичні одиниці, які пов'язані:

1. З церквою (храмом, його облаштуваннями): *Престол, вівтар, дискос.*

2. З парафією: *дяк, паламар.*

3. Зі святами: *Різдво, Пасха, Вознесіння.*

4. З Таїнствами та обрядами: *миропомазання, вінчання.*

5. З християнським віровченням (догматикою): *Втілення, Воскресіння.*

6. З богослужіннями: *літургія, вечірня, повечір'я.*

Семантичний діапазон основних сакральних та богословських лексем в українській мові можна розширювати за допомогою синонімічних одиниць, що пояснюють глибокі багатоаспектні поняття. Кожна наступна назва такого поняття висвітлює нову його грань, властивість, якість [5: 215–227; 6: 16–27].

У роботі з чужоземцями можна запропонувати такі синоніми до основних лексем, напр.: *Бог – Творець, Вседержитель, Всевишній; Ісус Христос – Бог-Син, Син Божий, Спаситель; Діва Марія – Пресвята Богородиця.*

Функціональне навантаження богословської лексики – позначати поняття важливого для кожного християнина сфери духовного життя, яке впродовж кількох десятиліть було загнане в підпілля. Українська богословська термінологія здебільшого запозичувала слова з різних мов, зокрема з грецької та латинської, на позначення понять, для яких не мала власних відповідників. Сьогодні ця терміносистема повертається до життя й вільного функціонування, тому вимагає відповідного впорядкування й кодифікації в усіх її різновидах.

Опис семантичного обсягу сакральних та богословських лексем забезпечить створення у свідомості чужоземного студента цілісного уявлення про релігійну духовність української нації.

Перспективним є вивчення сакральних та богословських термінів у курсі української мови як іноземної не лише на фонетичному та лексичному, а й на морфологічному та синтаксичному рівнях.

1. Горбач О. Українська народна релігійно-християнська термінологія й лексика / О. Горбач // Збірник мовознавчої комісії наукового конгресу в 1000-ліття хрещення Руси-України. – Мюнхен, 1988. – С. 99–146.
2. Грицак Є. Вибрані українознавчі праці / Є. Грицак. – Перемишль, 2002.
3. Грицак Є. Вплив церкви й релігії на українську мову / Є. Грицак. – Варшава, 1934. – С. 34–38.

4. Грицак С. Народна Великодня термінологія / С. Грицак // Рідна мова. – Варшава, 1934. – № 2.
5. Наконечна Г. З досвіду викладання „Словника богословських синонімів” / Г. Наконечна // Сучасна українська богословська термінологія: від історичних традицій до нових концепцій: Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. – Львів, 1998. – С. 215–227.
6. Наконечна Г. Про синонімію в богословській термінології / Г. Наконечна // Єдиними устами: Бюлетень Інституту богословської термінології та перекладів. – Львів, 1998. – С. 16–28.
7. Сучасна українська мова / [ред. О. Д. Пономарів]. – К. : Либідь, 2001. – 400 с.
8. Федик О. Духовні номінації // Сучасна українська богословська термінологія: від історичних традицій до нових концепцій: Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. – Львів, 1998. – С. 287–292.
9. Шевченко В. М. Словник-довідник з релігієзнавства / В. М. Шевченко. – К., 2004.
10. Юрковський М. Староукраїнська богословська термінологія / М. Юрковський // Варшавські українознавчі записи. – Варшава, 1988 – С.74–83.
11. Miklosich F. Die Christliche Terminologie der Slawischen Sprachen / F. Miklosich. – Wien, 1876.

TEACHING OF SACRAL AND THEOLOGICAL TERMS DURING THE LECTURES OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Serhiy Yaremchuk

The article is dedicated the question of sacral and theological terms during the lectures of Ukrainian as a foreign language, observed these terms' division into the groups and the history of exploration of the sacral and theological terms.

Key words: sacral terms, theological terms, confession, Ukrainian as a foreign language.

ИЗУЧЕНИЕ САКРАЛЬНОЙ И БОГОСЛОВСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИХ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Сергей Яремчук

Статья посвящена изучению сакральных и богословских терминов на занятиях по украинскому языку как иностранному, рассмотрено разделение этих терминов на группы и прослежена история исследования сакральных и богословских терминов.

Ключевые слова: сакральные термины, богословские термины, конфессия, украинский язык как иностранный.

Стаття надійшла до редколегії 1.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243'373.23'272

УКРАЇНСЬКІ АНТРОПОНІМИ В КОГНІТИВНОМУ АСПЕКТІ В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Лариса Селіверстова

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
кафедра української та російської мов як іноземних,
майдан Свободи, 4, кім. 5.85, 61022 Харків, Україна
тел.: (057) 707-51-03
ел. пошта: onotac@mail.ru*

Розглянуто українську антропоніміку в когнітивному аспекті з точки зору знання, пізнання, результатів сприйняття української дійсності та пізнавальної діяльності людини. Встановлено своєрідність українських антропонімів у зв'язку з історією і культурними традиціями народу. Відзначено специфіку антропонімів як важливого засобу вираження адресатності та як елементів духовного, морального культурного простору національної ментальності, що втілюється в мові й мовленні.

Ключові слова: українська антропоніміка, когнітивний аспект, адресатність, комунікативне спрямування, національна ментальність.

Антропоцентрична спрямованість філологічних досліджень, яка обумовлює увагу до національно-культурної специфіки, протистоїть глобалістичній тенденції, що впливає на перетворення сучасного світу та водночас загострює національно-культурне відчуття. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають дослідження з лінгвокультурології, психолінгвістики, когнітивної лінгвістики, які спрямовані насамперед на вивчення духовного, морального культурного простору національної ментальності, що втілюється в мові й мовленні.

Засвоєння іноземної мови передбачає пізнання культури цієї мови. У методиці визначилися лінгвокраїнознавчий та культурологічний напрями, які зрештою трансформувалися в міжкультурний, заснований на принципі „діалогу культур”. Сміслом освіти іншомовних осіб стає опанування цінностей цієї культури та розуміння їх значення у становленні духовної особистості.

Дослідженню культурно маркованого простору сучасної української мови передують звернення до мовної давньої ментальності, що відображає нашу нинішню ціннісну свідомість, на яку впливає уніфікуючий мову глобалізм. У цьому сенсі найдавнішими лексичними одиницями є антропоніми, що виступають перш за все для іноземців, які отримують освіту в Україні, одним з основних засобів вираження адресатності як особливої категорії комунікативної спрямованості. „Власні назви – це слова, водночас найбільш загальні і найбільш спеціальні, найбільш міжнародні та найбільш національні” [11: 347].

Ономастичні одиниці привертали увагу дослідників від давнини до сьогодні, на що вказують вагомі наукові здобутки. Антропоніміка – розділ ономастики, що вивчає виникнення, зміни, географічне розташування, соціальне функціонування власних імен. Слід визнати, що ономастика сформувалася як наука і активно досліджується в різних аспектах [6]. Загальна теорія ономастики відображена в

роботах ряду вітчизняних і зарубіжних учених та служить теоретичним фундаментом для дослідження окремих проблем антропоніміки. Своєрідність антропонімів визначається історією і культурними традиціями народу.

За останні роки до українського наукового ресурсу введено велику кількість нового ономастичного матеріалу, інтенсивно вивчається функціонування власних назв, укладена ономастична термінологія, розглядаються теоретичні питання, а саме: місце антропонімів у лексичній системі української мови, розряди, склад, словотвір, явище апелятивації та антропонімізації, функції антропонімів у художніх текстах. Ю.О. Карпенко зробив загальний аналіз функціонування різних класів онімів у мовленні, дослідив семантичні перетворення в їхніх смислах у процесі мовлення, яке розглядається як складне ментально-лінгвальне явище [6].

На нашу думку, попри наявні численні наукові роботи про антропоніми [1: 1–2] ця тема залишається відкритою з точки зору когнітивної лінгвістики. Методика викладання мови спирається на дослідження когнітивної лінгвістики і використовує результати досліджень задля удосконалення процесу сприйняття навчального матеріалу для формування світогляду студентів. Отже, метою цієї статті є дослідження українських антропонімів в аспекті когнітивної лінгвістики.

Об'єктом когнітивної лінгвістики, досить молодій науки, є природа й сутність знання й пізнання, результати сприйняття дійсності та пізнавальної діяльності людини, накопичених у вигляді усвідомленої та приведеної до певної системи інформації. Знання – базисна форма когнітивної організації результатів відображення об'єктивних властивостей та ознак дійсності у свідомості людей, бо є важливим фактором упорядкування їхньої повсякденної життєдіяльності [7: 32]. На думку дослідників, людина отримує знання в ході таких процесів мислення, як індукція і дедукція, асоціація, порівняння, ідентифікація, розпізнавання, категоризація та класифікація об'єктів, а також через репрезентацію різних когнітивних структур – фреймів, сценаріїв, образів тощо [9: 6–71].

Антропоніми – власна назва, ім'я особи, ім'я по батькові, прізвище, прізвисько, псевдонім – є потенційними учасниками всіх вищезазначених процесів. Вони виконують номінативно-комунікативну, ідентифікуючу, характеризуючу, соціально-розмежувальну, спонукальну, експресивно-оцінну функції в соціально-мовленнєвому спілкуванні, а також відзначаються етико-стилістичною, соціально-історичною, віковою, гендерною маркованістю. Давати ім'я означає обирати з ономастичного запасу щось єдине, яке на певному історичному етапі буде сприйматися як найактуальніше й естетично значуще.

Антропонім у дослідженні розглядаємо як продукт соціальної культури, оскільки процес формування антропонімних формул та їх стереотипного вживання в різних когнітивних структурах вироблений попередніми епохами. Процес засвоєння цих формул та їх уживання відбувався через включення їх у реальну історичну практику людей, які належать до відповідного етнокультурного суспільства. Слушною є думка, що у формулах і стереотипах уживання антропонімів існує досвід опанування й осмислення людського оточення, закована певна культура спілкування. Власні імена – своєрідні пам'ятки, де відображена суспільна історія етносу, простежується специфіка знакової системи й динаміка мовних закономірностей.

Відомо, що антропонімні формули характеризуються історичною змінністю, тобто на кожному етапі історичного розвитку їхня сутність виявляється в новій конфігурації. Наприклад, антропонімна система епохи Київської Русі (архаїчна)

кардинально відрізняється від сучасного антропонімікону української мови, натомість зберігає природні суспільні функції. Серед власних імен слов'ян збереглося найбільше з компонентом основи *-слав*, напр.: *Святослав, Ярослав, Мирослав, Мстислав, В'ячеслав, Доброслав, Славомил, Славомир*. Це важливий факт для з'ясування внутрішньої сутності слов'янства й слов'янського менталітету. Друге місце за поширеністю займають імена з компонентами *бог-* та *род-*, напр.: *Богдан, Богуслав, Боголюб, Богомил, Богумир, Богород, Божеслав, Божидар, Божимир, Божич, Божко, Божен, Богусь, Родак, Родомир, Родослав, Родик, Родько, Богород, Домород, Живород*. Бог і Рід – святі для українця поняття. Навіть у деяких сучасних українських прізвищах досі чуємо відгомін давніх ще язичницьких імен Богів та свят, напр.: *Велес, Волос, Леляк, Русаль, Перун, Керечун, Дажбогович, Віщун, Чортулинець, Ворожко, Дідух* та ін. [3].

Антропонім як самодостатній елемент у контексті етнокультури впорядковується ціннісно-смысловими моделями традиційного світорозуміння. Отже, антропоніми в когнітивній лінгвістиці слід розглядати співвіднесено з пам'яттю, сприйняттям, мисленням. На сьогодні виділяють такі підходи до вивчення антропонімів у когнітивній лінгвістиці: структурний, формально-логічний і прагматичний. Кожен з них, презентуючи антропоніми з певної точки зору, має свої переваги.

На нашу думку, експлікація процесу антропонімізації та змісту власної назви доступна лише лінгвісту, який сам є носієм певної мови. У сучасній лінгвістиці на перший план постає проблема ментальності. Антропоніми в цьому плані розглядають як ментальні сутності. Наприклад, такі антропоніми, як *Ольга* (княгиня), *Рюриковичі, Богдан Хмельницький, Сірко, Кобзар, Леся Українка, Григорій Савич Сковорода*, виражені різними формулами, несуть у собі епохальний етнічний смисл. Їх можна назвати оперативною змістовною одиницею пам'яті ментального лексикону народу. Кожній мові притаманний особливий спосіб називання людей, частково він універсальний, частково – національно специфічний.

Безперечно, лише окремі антропоніми можна розглядати як ментальні сутності. Вони набувають таких ознак тоді, коли уявлення про них структурується етномовним мисленням у вигляді певних історично зумовлених конотацій. Слід визнати, що антропонім – багатомірна лексична одиниця, в якій виділяється раціональне (офіційна формула називання особи) й емоційне (різні відтінки почуттів, виражені через словотвір антропоніма та різні формули вживання власного імені), абстрактне (перелік імен) і конкретне (називання конкретної особи), універсальне (власне ім'я людини) і етнічне (формула називання, притаманна певній національності), загальнонаціональне (національно значуща конотація імені) та індивідуально особистісне (конотація імені у найвужчому колі).

Історія українського народу багата й різноманітна. На певних етапах свого історичного розвитку українці контактували з представниками інших етносів, що відобразилося на традиціях ім'ятворення та називання людей. Історизм власних імен безперечний, оскільки в багатьох випадках онімна лексика зберігає сліди архаїзмів. Як зазначав відомий ономаст В.А. Никонов, „історія праці й побуту залишила слід у прізвищах, лексичні основи яких означали соціальні відносини, предмети одягу, їжі, звичаїв та обрядів” [10: 46]. Антропоніми – це джерело інформації про національний характер. Система антропонімів – одна з найбільш стабільних форм передавання національної культурної інформації. Власні назви наповнюють життя людей у всіх сферах життєдіяльності. Цей клас лексичних одиниць розвивається разом з мовою, а

отже, вони мають властивість змінювати структуру, бути запозиченими з інших мов, але в когнітивному аспекті функції антропонімів стабільні.

Історизми з етнокультурною інформацією збережені в українських прізвищах, напр.: *Лимар* (той, хто виготовляв ремінну та кінську зброю), *Мірошник*, *Мельник* (особа, яка перемелювала зерна на борошно на млині), *Гончар* (ремісник, який виготовляв посуд та інші вироби з глини), *Коваль* (ремісник, який куванням обробляв метал, виготовляв металеві предмети), *Бондар* (той, хто виготовляв діжки, бодні, дерев'яні відра), *Бровар* (той, хто виготовляв пиво на броварні), *Винокур*, *Винник* (ремісник, який виготовляв вино, горілку і спирт), *Кушнір* (ремісник, який вичиняв хутро зі шкури та шив хутряні вироби), *Чоботар* (ремісник, який шив і ремонтував чоботи та інші види взуття; те ж саме, що швець) тощо.

20–30 роки ХХ століття відзначалися соціально-ідеологічною наповненістю власних імен. Прізвище символізувало належність до певного прошарку суспільства. Згадаймо відомий український сатиричний твір „Мина Мазайло” Миколи Куліша, в якому йдеться про місце власного імені в соціально значущому аспекті. Головний герой Мина прагне будь-що пробитися до „вдасть імущих”. А щоб досягти цього, він переконаний, що треба зрестися „своєї предківщини”, змінити українське прізвище на російське. У той час багато хто змінював своє прізвище, сподіваючись, що з новим російським прізвищем зміниться життя на краще, що перед ними одразу відчиняться всі двері. З історії відомо, що представники канцелярії свідомо змінювали українські прізвища на форми російських, додаючи суфікси –ов- (-ова-) / -ев- (-ева-), напр.: *Козак – Козаков*, *Новак – Новіков*, *Дудка – Дудков*, *Бондар – Бондарев* тощо.

Подібне явище можна було спостерігати після розпаду Радянського Союзу, коли деякі особи намагалися змінити свої прізвища на нові, які символізували б їхні наміри. Наприклад, хто хотів емігрувати до Ізраїлю, вподобав собі єврейські прізвища. Були й такі, хто відчув національну свободу, – назад повертав прізвища з російської форми на українську. Наприклад, давньоукраїнське прізвище *Колісни□к* (той, хто майстрував колеса) або *Колісниченко* (син колісника) у радянські часи було змінено на варіанти *Коле□сник* або *Коле□сников*. Отже, очевидно, антропоніми виконують соціально значущу функцію в суспільному ладі.

Номінація в умовах комунікативно-мовленнєвої ситуації відображає її складники, одним з яких є антропонім. Антропоніми служать не лише для встановлення контакту між людьми, але й через них той, хто говорить, характеризує об'єкт номінації, впливаючи на оточення. Отож, правомірно говорити про прагматичний потенціал антропонімів, який є предметом дослідження когнітивної лінгвістики.

За кожним ім'ям криється широкий спектр різних функцій та блоків інформації (денотативний, оцінний, мотиваційний, емотивний, стилістичний), які можуть викривати певні лакуни значень. Власне ім'я характеризується своєю системою асоціативних зв'язків, які розкривають значення кожного конкретного вживання імені. Вони універсальні в мовленнєвій комунікації, тобто мають широкий діапазон експресивно-стилістичних відтінків, що дає змогу регламентувати відносини між комунікантами. Стиль стосунків, що переважають у конкретній спільноті, відображається у вживанні власних імен.

У кожного народу існує свій варіант антропонімної системи: певне коло лексем – власних імен, напр.: укр. *Оксана*, фр. *Франсуаза*, рос. *Дарья*; фонетика, напр.: укр. *Микола*, фр. *Ніколь*, італ. *Мікеле*, укр. *Йосип*, фр. *Джозеф*, італ.

Джузеппе; морфологія, напр.: (пестливі форми імен) укр. *Оленка, Славко, ісп. Бетіто, Лаурита, рос. Катюша, Наташенька*.

Українські імена залежно від ситуації мають властивість передавати всі відтінки почуттів і всі зміни, що виникають у стосунках між людьми. Обрана форма імені відповідає певним стосункам, пор.: *Михайло, Мишко, Михась, Михайлик* тощо. Наприклад, міру і якості ніжності передають імена *Оленка – Оленочка, Оксанка – Оксанонька, Тетянка – Тетяночка, Володя – Вовчик, Сашко – Лесик* тощо. У використанні антропоніма в неофіційній формі із розряду квалітативу умовно визначаємо декілька форм вживання особових імен: гіпокористику – ім'я зі скороченою формою основи замість двохосновної форми, напр.: *Вася, Таня*; демінутив – ім'я зі зменшувально-пестливим відтінком значення, напр.: *Васько, Тетянка*; пейоратив – ім'я зі зменшувально-зневажливим відтінком значення, напр.: *Вовка, Танька*; аугментатив – ім'я із збільшувально-страхотливим відтінком значення, напр.: *Василище, Одарчище*. Національна мовна специфіка кожного народу виявляється у сфері творення здрібніло-пестливих форм імен. Так, у говорах російської мови до імені *Александр* існують варіанти *Саша, Саня, Сашура, Шура, Шурик, Алексаша*, а в говорах української мови – *Сашко, Санько, Санечко, Олесь, Лесь, Лесик*. А вищезазначені форми антропонімів пейоративу та аугментативу взагалі не притаманні українській мові. Цей факт свідчить про спокійний, стриманий характер українців у комунікації. Функцію аугментативу в українській мові несуть апелювати з суфіксами -ищ-, -уган-, напр.: *бабище, дідуган*.

Успішному формуванню комунікативних умінь і навичок іноземних студентів сприяє врахування індивідуальних та вікових особливостей, інтересів, рівня пізнавальних можливостей, здібностей співрозмовників, розуміння суті психічних процесів, що лежать в основі мовленнєвої діяльності. На нашу думку, до методики викладання української мови як іноземної слід увести класифікацію антропонімів і п'ять тональностей спілкування – високу, нейтральну, звичайну, фамільярну, вульгарну, які виділяють в українському культурному ареалі. Високою тональністю спілкування характеризується сфера суто формальних суспільних структур (на урочистих зібраннях); нейтральною тональністю – сфера офіційних установ; звичайна тональність спілкування побутує в магазині, в транспорті тощо; фамільярна – у колі сім'ї, у дружньому товаристві; вульгарна тональність, тобто вживання вульгаризмів, – в соціальних неконтрольованих ситуаціях.

Звертання й вітання як елементи мовного етикету насамперед сигналізують про соціальні відносини, які встановлюються в межах комунікативного акту [2]. Головним фактором, який впливає на вибір тієї чи іншої форми власного імені, є соціальний статус комунікантів, ситуація спілкування. В українців, наприклад, офіційна конотативність передбачає звертання на ім'я та по батькові, напр.: *Володимире Васильовичу, Олено Іванівно*; для офіційного звертання до підлеглого, як правило, використовують прізвище, напр.: *Петренку, Омельницька*; неофіційною невимушеною формою звертання є ім'ям, напр.: *Іване / Іванку, Вусте / Вустинко*. Крім того, можливі різновиди звертань за віковими особливостями. Якщо комуніканти, наприклад, різного віку, то навіть дружні стосунки передбачають звертання до старшого на ім'я та по батькові, напр.: *Іване Пилиповичу, Юліє Опанасівно*, а старший до молодшого може звернутися на ім'я, але використовуючи займенник *Ви*, напр.: *Софіє, Ви виконали роботу?*

Родинні відносини також впливають на форму звертання. Якщо розглядати це питання в діахронічному аспекті, то бачимо такі зміни. Декілька десятиліть тому

зазвичай у родині діти зверталися до батьків на Ви, чоловік і дружина часто називали один одного на ім'я та по батькові. Слід зазначити, що подекуди в Україні ще збереглися форми вживання звертання до батьків на Ви, частіше до дідуся й бабусі, а от давнє звертання подружжя зникло. Хіба що можемо почути таке в літніх людей, та й то переважно в жартівливій формі. Наприклад, звертання до чоловіка: **Іване Пилиповичу, йди вже до столу, вечеряти будемо**. Часто антропоніми вживаються з апелятивом. В українській традиції це іменники *пане / паничу / пані / панно / добродій / добродійка*, напр.: *пане Олексю, пані Ганно, добродію Богдане, добродійко Лесю*.

Є суперечки щодо вибору форми звертання – ім'я чи ім'я й ім'я по батькові традиційні для українців [4; 5]. Прихильники вживання імені й імені по батькові (І. Огієнко, П. Одарченко та ін.) переконують, що така форма є давнім українським звичаєм, оскільки вона трапляється в найдавніших писемних пам'ятках (грамотах часів Київської Русі, документах Богдана Хмельницького). Вживання кличного відмінка у звертанні до співрозмовника є особливою диференційною ознакою мовного етикету українців. Кличний відмінок як споконвічне слов'янське граматичне явище є рівноправним членом відмінкової парадигми сучасної української мови. Він, як відомо, сформував свої флексійні вираження на базі давньоукраїнської мови і зараз зберігає широку мережу закінчень, уживання яких регламентується літературними нормами.

Українська мова функціонує серед інших мов. Тому не менш важливим є питання вживання українських антропонімів у мовленні іноземців, а також у перекладі власних імен різними мовами. Антропоніми вважаємо опорними точками в міжмовній комунікації. Вони виконують функцію міжмовного міжкультурного містка. Власні назви на позначення людей, як було сказано вище, мають складну смислову структуру, унікальні особливості форми та етимології, властивості видозміни та словотворення, численні зв'язки з іншими одиницями мови. Під час їх відтворення іншою мовою частина цих властивостей може бути втрачена. Ця проблема актуальна для майбутніх перекладачів. Якщо ігнорувати національні особливості антропонімів, то перенесення їх на ґрунт іноземної мови може не полегшити, а ускладнити ідентифікацію носія імені [8].

Отже, дослідивши деякі особливості української антропонімної системи, можна сказати, що на сьогодні вони є важливими й недостатньо вивченими у взаємодії суспільства, мови й мислення, а також у методиці викладання української мови як іноземної. Справедливо стверджувати, що номенклатура імен мови відображає епоху і стан суспільства на певному етапі його розвитку. Антропоніми беруть участь у всіх сферах життєдіяльності людини, мають типологічні національні етикетні риси, дериваційні особливості, специфіку вживання в соціолінгвістичній диференціації і тим самим потребують подальшого дослідження властивостей у когнітивному аспекті.

1. Белей Л. Е. Вариантность антропонимов на разных уровнях украинского языка / Л. Е. Белей : Автореф. дисс... канд. филол. наук. – Ужгород, 1986. – 23 с.
2. Богдан С. К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність / С. К. Богдан. – К. : Рідна мова, 1998. – 488 с.
3. Вивчення українських прізвищ у навчально-виховному процесі середньої школи [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.ualogos.kiev.ua/toprint.html?id=1317>
4. Вовк А. Творення „безлицької людини” в УРСР / А. Вовк // Культура слова. – 1994. – Вип. 24. – С. 95–101.

5. Воропай О. Звичаї мого народу / О. Воропай – К. : Оберіг, 1991. – Т.1. – 294 с.
6. Карпенко О. Ю. Проблематика когнітивної ономастики / О. Ю. Карпенко. – Одеса : Астропринт, 2006. – 324с.
7. Кубрякова Е. С. Язык и знания / Е. С. Кубрякова – М. : Наука, 2001.
8. Курилович Е. Очерки по лингвистике / Е. Курилович. – Биробиджан : ИП „ТРИВИУМ”, 2000. – 52 с.
9. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика / В. А. Маслова. – М.: Тетра Системс, 2005. – 256 с.
10. Никонов В. А. Имя и общество / В. А. Никонов. – М. : Наука, 1974. – 278 с.
11. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1973. – 336 с.

UKRAINIAN ANTHROPONYM A COGNITIVE ASPECT IN TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

Larysa Seliverstova

In the article it is considered Ukrainian anthroponomical system in cognitive aspect, from the point of view of knowledge, result of perception of the validity and informative activity of the person. Peculiarity of proper name in the history and cultural traditions of the people. They act as one of the basic ways of expression addressee as especial category of a communicative orientation. Ukrainian proper names are elements of spiritual, moral cultural space of the national mentality embodied in language and speech.

Key words: Ukrainian anthroponomical system, cognitive aspect, addressee, a communicative orientation, national mentality.

УКРАИНСКИЕ АНТРОПОНИМЫ В КОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ В ПРЕПОДАВАНИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Лариса Селиверстова

Рассматривается украинская антропонимика в когнитивном аспекте с точки зрения знания, познания, результата восприятия действительности и познавательной деятельности человека. Определено своеобразие антропонимов в связи с историей и культурными традициями народа. Обращено внимание на специфику украинских антропонимов как основных способов выражения адресатности, а также элементов духовного, морального культурного пространства национальной ментальности, воплощенной в языке и речи.

Ключевые слова: украинская антропонимика, когнитивный аспект, адресатность, коммуникативная направленность, национальная ментальность.

Стаття надійшла до редколегії 4.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'373.7 : 177.5

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЗАМОЖНОСТІ / НЕЗАМОЖНОСТІ ЗІ СЛОВОМ-КОМПОНЕНТОМ ХЛІБ

Тетяна Сотова

*Харківський національний аграрний університет імені В. В. Докучаєва,
кафедра української та російської мов,
п/в „Комуніст-1”, кімн. 3-229, 62483 Україна, Харківська обл.,
тел.: 0572997561
ел. пошта: habibi25@rambler.ru*

Розглянуто фразеологічні одиниці зі словом-компонентом *хліб*, що вербалізують поняття „заможність / незаможність”. Слово-компонент *хліб* мотивує реалізацію у внутрішній формі фразеологічну одиницю (ФО) символічної функції – достатку, багатства.

Ключові слова: фразеологічна одиниця (ФО), багатство, бідність, достаток, слово-компонент *хліб*.

Останні роки позначені посиленням інтересу іноземців до України, її культури і традицій, а також вивчення української мови як одного з потужних засобів трансляції етнографічної інформації. Саме тому українська мова як іноземна сьогодні є перспективним освітнім напрямом.

Сучасні навчальні посібники для опанування мови неукраїномовними носіями мають чітку практичну спрямованість і зорієнтовані на активну комунікативну діяльність із залученням країнознавчої інформації: „Вступний курс з української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення” (О. Волкова, Н. Воронова, Є. Голованенко та ін.), „Українська мова для іноземців” (Н. Лисенко, Р. Кривко, Є. Світлична, Т. Цапко) та ін.

Знайомство із фразеологічним фондом української мови є одним зі складних мовних питань, оскільки потребує засвоєння матеріалу інтра- та екстралінгвального характеру, що відбиває у фразеологічному значенні історичне минуле етносу, специфіку національного світосприйняття, виховання й віросповідання українців, народні звичаї, особливості побуту тощо. Зауважимо, що проблема оволодіння фразеологією у процесі викладання української мови як іноземної не нова. Цьому питанню присвятили свої наукові розвідки Г. Кузь, І. Кушнір, Г. Наконечна, Н. Хібеба, Н. Ядловська та інші, проте фразеологічні одиниці (ФО) на позначення заможності / незаможності окремо не розглядалися.

В уявленні українців соціальне розшарування асоціюється з багатьма чинниками (гроші, коштовності, дорогий одяг, наявність / відсутність власного помешкання й території тощо), діапазон яких із часом зазнав змін (сьогодні заможною є людина, котра має владу, привілеї, гроші, нерухомість, землю, коштовності, „брендовий” одяг і парфуми, транспортні засоби тощо), проте основоположним показником належності людини до певного прошарку була і залишається їжа, а головно – хліб. Оскільки фразеологічні одиниці зі словом-компонентом *хліб*, які б презентували у своєму значенні поняття „багатий / бідний” раніше не були спеціальним предметом наукових розвідок, а

розглядалися лише принагідно, тому й вважаємо цей матеріал актуальним і, відповідно, мету формулюємо так: проаналізувати особливості формування значення ФО зі словом-компонентом **хліб**, що називають стан заможності чи незаможності; з'ясувати роль етнокультурної інформації у формуванні внутрішньої форми.

Як відомо, основною складовою частиною матеріальної культури народу є його їжа. Її характер залежить від історичних умов, природно-географічного середовища, соціального становища людини тощо. Для українців традиційним продуктом завжди був хліб – „харчовий продукт, що випікається з борошна; перен. Основний життєво необхідний продукт” [1: 1563]. В етимологічному словнику М. Фасмера вказано, що слово **хліб** відоме всім слов'янським і неслов'янським народам, також зазначено, що можна говорити про запозичення з нім., пор. гот. *hlaifs* „хліб”; лат. *libum* – „пиріг, корж” [13, Т.4: 242]. Ф. Вовк висловлює припущення, що випікання хліба існувало у слов'янських народів здавна, хоч назва його, мабуть, чужа (латинське *libum*, болгарське *хлябъ*). Щодо Київської Русі, то тут випікання хліба можна вважати за документально доведений факт уже в XI столітті [2: 85].

Для українців, як і для інших слов'ян, хліб символізує рівень добробуту, багатства, здоров'я. Про це говорить і О. Назаренко, яка досліджувала українську фразеологію як вираження національного менталітету, вона, зокрема, зазначає: „Народні уявлення про матеріальні статки або скруту обов'язково пов'язувались із хлібом” [9: 13].

В. Жайворонок звертає увагу на те, що хліб – це Божий дар; він має обрядове значення – при сватанні, заручинах, батьківському благословенні на шлюб, при новосіллі, на похороні тощо; символ щастя, розмноження, згоди, єднання, багатства; найголовніша їжа [4: 618]. Хліб – засіб існування у тих країнах, де він був і є найголовнішим харчовим продуктом [12: 397].

В. Завадська, Я. Музиченко, О. Таланчук, О. Шалак образ хліба відносять до 100 найвидатніших образів української міфології, зокрема, зазначають, що хліб є символом добробуту; побажання "хліб та сіль" прикликає до родини багатства [6: 388]. О. Левченко зауважує, що хліб – важливий концепт у всіх землеробських культурах, має символічне значення й у християнстві. Насамперед у найвних мовних картинах світу хліб символізує їжу, найнеобхідніший засіб для існування, роботу чи заробіток [7: 273]. Таким чином, для українців образ хліба усвідомлюється як своєрідний код національної культури, що є символом здоров'я, добробуту, достатку, багатства. Не дивно, що про нього згадували й у молитвах „Хліб насущний дай нам на сьогодні” (молитва *Отче наш*) [3: 86].

У наявних словниках української мови зафіксовано фразеологічні одиниці зі словом-компонентом **хліб**, що засвідчують соціальне розшарування суспільства: уявлення про забезпеченість передають ФО: **[і] хліб і до хліба; жити [собі] та (і) хліб жувати; переходити / перейти (вийти) на легкий хліб**; про бідність: **перепадати / перепастися на хліб; перебиватися з хліба (з юшки) на воду (на квас); жити на сухому хлібі; їсти сухий хліб; ділити хліб [і сіль] (хліб-сіль); відривати [шматок] [хліба] від рота; відбивати (відбирати, перебивати) / відбити (відібрати, перебити) хліб; [і] хліба ні за що купить; зводити (звести) з хліба (з хазяйства); іти за прошенням хлібом (на прошеному хлібі); проханий (прошений, ласкавий) хліб (шматок); хліба ні скорини**; про засоби, необхідні для існування: **хліб насущний (насушний); піти на свій хліб; заробляти [на] хліб (шматок хліба); добувати хліб [свій] (хліба); дати хліб у руки; мати шматок (кусень, кусок і т. ін.)**

хліба; легкий хліб (рідко легкі хліба); лежаний (лежачий) хліб; тяжкий хліб; їсти хліб.

ФО **жити [собі] та (і) хліб жувати** – „вести нормальний, матеріально забезпечений спосіб життя” [15, Т.1: 294] – сигналізує про заможність, оскільки наявність слова-компонента **хліб** і відповідного дистрибутивного оточення **жити і жувати** (хліб) асоціюється зі спокійним, фінансово забезпеченим життям, напр.: *От вони купили собі хату в тім селі, завелись хазяйством та й живуть і хліб жувають* (Укр. казки); *Поставив [економ] собі дім на графській землі в містечку, платить за ґрунт чини і живе собі та хліб жує без роботи* (І. Нечуй-Левицький); – *А-а-а, чумаченько винозорий, – мертво проскрипів Гарматій. – Як ся маси? – Хвалити бога. – Живеш і хліб жуєш?* (М. Стельмах) [15, Т.1: 294]. Про матеріально забезпечене існування говорить ФО **[і] хліб і до хліба** – "необхідні засоби для існування; достаток" [11: 745]. Дистрибутивне оточення стрижневого слова-компонента – **і до хліба** – символізує достаток, а отже, одиниця називає стан заможності, напр.: – *Все в мене поки що є: і хліб і до хліба* (О. Гончар); *Зріють пшениці ось уже протягом чотирьох тисячоліть, даруючи людям щедрі ужинки, щоб був хліб і до хліба* (З журналу); – *Чого ви, мамо, є в нас, слава Богу, хліб і до хліба, поле, воли. – Якби ти взяв це дівчину не вбогу, то, може б, яось і пожили* (Л. Костенко) [11: 745].

ФО **переходити / перейти (вийти) на легкий хліб** – „переставати працювати, займатися діяльністю; діставати все необхідне для існування, не докладаючи великих зусиль” [15, Т.2: 623] – сигналізує про такі статки, які здобуваються без важкої праці, напр.: *Відколи стало Гуляй-Поле махновською столицею, ... розучилось, відвикло працювати, на легкий хліб перейшло* (О. Гончар) [15, Т.2: 623].

О. Левченко звертає увагу на те, що в сучасному мовленні використовують ФО **хліб з маслом**, де масло символізує щось більше, ніж мінімально необхідне [7: 275].

На думку Н. Грицик, через хліб як один із центрів концептуальної мовної картини українців, через його зв'язки з іншими образами можна описати й інші мовно-естетичні знаки національної культури [3: 84]. Яскраво вираженими з цього погляду є ФО, в яких образ хліба є основним джерелом отримання грошей, що свідчить про працьовитість українців і прагнення бути самостійними, тобто матеріально незалежними.

ФО **піти на свій хліб** – „жити на власний заробіток” [17, Т.2: 131] – опосередковано називає стан не багатий, але й не бідної людини, тобто середняка (коли людина починає самостійно працювати і може потроху заробити собі на життя) – *Батько з сімнадцятирічного зросту пішов на свій хліб* (М. Кропивницький); *Хома ремесла в селі навчиться, за ним Федос, а там і інші діти на свій хліб перейдуть* (В. Петльований) [17, Т.2: 131].

Синонімічні ФО **заробляти [на] хліб (шматок хліба)** [17, Т.1: 204] і **добувати хліб [свій] (хліба)** [15, Т.1: 255] в українських фразеологічних словниках зафіксовані зі значенням „добувати засоби для існування, заробляти на життя”. У внутрішній формі реалізують уявлення про *хліб* як основний продукт харчування і як про найнеобхідніший засіб для фінансового забезпечення життя, напр.: *Вигадали машинами молотити ... на те тільки, щоб бідному чоловікові не дати заробити шматка хліба* (Панас Мирний); *Ті вчать, бо вони не мають поля. Вони цим на хліб заробляють! А в тебе поле, в тебе господарство!.. А ти ні про що не дбаєш, тільки про книжки та про молитви* (І. Нечуй-Левицький); *Важко було Лисичці хліба*

добувати (І. Франко) [10, Т.11: 79]; *Я [Мічурін] все думаю, що хліб майбутнього – не пшениця, а горіх. Коли людство це зрозуміє, кінчиться прокляття Адама – „в поті лиця добувати хліб свій”* (О. Довженко) [15, Т.1: 255].

В українській мові зі значенням „засоби до існування, здобуті без важкої праці” закріпилися ФО **легкий хліб** (*рідко легкі хліба*); **лежаний (лежачий) хліб**, які є синонімами і називають людей не багатих, але й не бідних, швидше – ледарів [11: 745], [15, Т.2: 923]. Напр.: *Він, сестрице, нероба, і він ледащо: змалечку служив у дворі за льокая [лакея]. Звик на легкім хлібі* (М. Коцюбинський) [16: 210]. *Роботи не боюся: треба жити, то треба й робити, щоб не було од Бога гріха, а од людей сорому. Нема нігде хліба лежачого* (Марко Вовчок) [16: 210].

ФО **тяжкий хліб** реалізує антонімічне значення „заробітки, здобуті важкою працею, великими зусиллями” [11: 746] і орієнтує на людей, яким „хліб” (заробіток) дається важкою працею, напр.: *Тепер вірю, що буде в нас школа, хоч і тяжкий ваш [вчителю] хліб* (М. Стельмах).

Низка ФО зі словом-компонентом **хліб** реалізують у своєму значенні уявлення українців про мінімальний статок, відносно достатній для прожиття: **хліб насущний (насушний)** – „засоби, необхідні для прожитку, для існування” [11: 746]. Напр.: *Хліборобу честь і слава, перша чарка йому йде, Його праця-бо кривава Хліб насущний нам дає* (І. Манжура); *Люба, мамочко! Отримали ми вчора гроші, – спасибі тобі за них, тепер уже „хліб насущний” надовго забезпечений* (Леся Українка); *Раніш селянина давили межі, панські володіння, вічні турботи про хліб насущний* (М. Чабанівський) [11: 746]. ФО **мати шматок (кусень, кусок** і т. ін.) **хліба** у фразеологічних словниках зафіксована із такими значеннями: 1) "добувати засоби до існування, заробляти на прожиття" [11: 379]. Напр.: *Схопивсь Мірошник, да [та] пізенько, Що поки йшла вода маленька, Щодня він хліба мав шматок* (Є. Грібенка); *Я б раділа, коли б мені трапилось таке місце, як у вас. Та, що казати, я дякую Богові, що маю собі певний шматок хліба* (Леся Українка); 2) „жити, не відчуваючи значних нестатків” [11: 379], напр.: *Вона бралась за будь-яку роботу, щоб хоч постійно кусень хліба мати* (3 газети); 3) „добувати засоби до існування, бути влаштованим у житті”, напр.: *Я не думаю заснидіти навіки в компанійонках! – Ох, пані, гріх вам так казати. Я б раділа, коли б мені трапилось таке місце, як у вас. Та, що казати, я дякую богові, що маю собі певний шматок хліба* (Леся Українка) [17, Т.1: 292]. Думаємо, це можна пояснити стійкими асоціаціями із стрижневим словом-компонентом **хліб** як символом достатку, а також дистрибутивним оточенням **шматок, кусень, кусок**, що сигналізують про середній достаток.

Фразеологічні одиниці із зазначеним словом-компонентом, крім сказаного, засвідчують потребу українців у винайденні засобів до зміни власних статків, пов'язаних унасамперед з необхідністю заробляти: ФО **дати хліб у руки кому** – „дати кому-небудь можливість матеріально себе забезпечувати” [10, Т.11 79]. Хліб сприймається як фінансова можливість (робота, додатковий заробіток) забезпечувати себе, тобто не бути бідним,напр.: *Через тиждень почнуться курси трактористів. Відпусти свого Петра на ці курси. Дай йому хороший хліб у руки, добру роботу* (М. Томчанин). ФО **перепадати / перепастися на хліб кому і б / д, безос.** [15, Т.2: 620] „мати мізерний заробіток” – сигналізує про бідність, але не крайню. Слово-компонент **перепадати** у фразеологічному значенні реалізує семи „траплятися час від часу”, „іноді отримувати”, стрижнєве слово-компонент **хліб** – „щось мінімально необхідне”, напр.: *Піду до кого або хто покличе [попрати] – може, хоч на*

хліб перенаде (Панас Мирний) [15, Т.2: 620]. ФО **відбивати (відбирати, перебивати) / відбити (відібрати, перебити) хліб чий, у кого, рідко кому** – "позбавляти кого-небудь заробітку, беручись за ту саму роботу" [15, Т.1: 113]. Напр.: [Галія] *Я, каже, вивчу, як слід, якого хлопця, а він мені буде хліб одбивати...* (Панас Мирний); *На кого ж ви вчились? – Теж на вчителя! Мало не перебив ваш хліб, – білозубо засміявся Марко* (М. Стельмах) [15, Т.1: 113]. *Він [керівник] дозволяє собі дати нам пораду: ми не сміємо робити конкуренції освіченим людям його народу. Не сміємо відбивати в них хліб своєю науковою зброєю, яку здобули* (Л. Мосендз) [16: 209-210].

ФО **жити на сухому хлібі** [10, Т.9: 165]; **їсти сухий хліб; ділити хліб [і сіль] (хліб-сіль) з ким і б/д** [15, Т.1: 244, 358] є синонімами і реалізують уявлення про людей дуже бідних. Наведені одиниці об'єднані такою інтегральною ознакою, як „жити бідно”, а протиставляються диференційними – „постійно жити у нестатках, бідності”; „жити у нужді, у нестатках”, напр.: *Люди зі своєї роботи щось мають, а ти весь вік сухий хліб їси* (Григорій Тютюнник) [15, Т.1: 358]; „жити бідно з ким-небудь, спільно харчуватися в умовах недостатньої матеріальної забезпеченості”, напр.: *По від'їзді Тасі Раїса умовилася у старій матушки. Щодня утръох вони ділили хліб-сіль* (М. Коцюбинський) [15, Т.1: 244].

В українській мові презентовано групу ФО, які називають найбідніший прошарок населення – жебраків. ФО **проханий (прошений, ласкавий) хліб (шматок) заст.** – „милостиня” [11: 745]. Слова-компоненти **проханий (прошений, ласкавий)** у цілісному значенні ФО реалізує семи „який необхідно просити”, „довго просити”, стрижневе слово-компонент **хліб** уже традиційно виступає мотиватором значення „щось мінімально необхідне”, напр.: [Неофіт-раб:] *Я досі був рабом.., а ви тепер це й жебраком мене зробить хотіли, щоб я поволі руку простягав по хліб ласкавий* (Леся Українка); *Гірко мені проханий хліб їсти* (А. Хижняк) [11: 745]. ФО **їти за прошенням хлібом (на прошеному хлібі)** – „їти куди-небудь, харчуючись милостинею” також називає стан крайньої бідності, напр.: *Та й лишився такий бідний, що за прошенням хлібом іду додому* (Укр. казки) [10, Т.8: 350]. Подібне значення представлене ФО **[і] хліба ні за що купити** – „зовсім без грошей, бідний” [14: 321]. Дистрибутивне оточення – **ні за що купити** – свідчить про абсолютну відсутність грошей, неможливість придбати найбільш необхідне. ФО **хліба ні скорини** – „нема ні шматка хліба; нема ніякої їжі” [10, Т.9: 299] – презентує уявлення українців про найбідніших, які не мають навіть найменшої частини від цілого мінімального необхідного продукту харчування, напр.: *Ой, косили косарики Півтори неділі, – Не бачили косарики Хліба ні скорини* (Укр. думи) [10, Т.9: 299].

Хліб, особливо у бідняцькій родині, є неодмінною умовою існування. ФО **перебиватися з хліба на воду** [15, Т.2: 612] – „жити дуже бідно, терпіти нестатки” сигналізує про бідність, на що вказує дистрибутивне оточення стрижневого слова-компонента – **вода і перебиватися** – „терпіти матеріальні нестатки, обходитися якийсь час малим” [1: 900], тобто в людини немає коштів для придбання якої-небудь іще їжі, а отже, залишається їсти тільки хліб – мінімальний необхідний продукт, напр.: *Що дістане [Атанас] з їжі, то все Павлові тиче, наче малій дитині. А сам перебивається з хліба на воду* (В. Кучер) [15, Т.1: 612]; *Коли батько так-таки і не розбагатів... Та, ну хіба воно зберешся, коли з хліба на воду перебиваєшся* (Нар. оповід.); *Він Олексій Розумовський навіть не сповіщав рідних,*

що перебуває при дворі, не допомагав матері, яка **перебивалася з хліба на воду** (В. Чумак) [16: 210].

ФО **їсти чужий хліб; їсти казенний хліб; переїдати / переїсти хліб** [15, Т.1: 357-358; Т.2: 616]; **хліб-сіль їсти** [17, Т.2: 241]; **на хлібах (на хлібі) чийх (чийому)**, зі сл. жити, сидіти, бути і под. [11: 746] опосередковано можуть сигналізувати як про стан багатства, бідності, так і відносної заможності, тому що життя за чийсь рахунок можна розуміти і як задоволення мінімальних найнеобхідніших життєвих потреб, і як забезпечення себе всім тим, чого можна забажати. Наведені ФО є синонімами, співвідносяться з дієсловами й утворюють один синонімічний ряд. Об'єднані інтегральною ознакою „жити за чийсь рахунок”, а протиставляються такими диференційними ознаками, як „жити за рахунок держави”, напр.: *Довелося їй на старість казенний хліб їсти* (М. Коцюбинський) [15, Т.1: 357]; „жити не за власний рахунок”, напр.: *Незвичним було для нього їсти чужий хліб* (З газети) [15, Т.1: 358]; *Пожитки взяла [Василинка] з собою, – гойднула рогатим вузликом, – а більше мені від матері нічого не треба. Ви не думайте, що я ваш хліб переїдатиму чи без роботи сидітиму. Кину школу й піду в ланку або до худоби* (Є. Гуцало) [15, Т.2: 616]; *Санаторці жили на хлібах Якіма Івановича Потопальського мов у Бога за дверима* (Ю. Збанацький); ... *Вибрикайсь на волі, коли дуже розжирів на товариському хлібі* (П. Куліш); – *Йди з мого достатку, .. як ті розумники, що скаламутили тобі мізки і які тебе в Сибір на поселення запроторять. Тоді вже можеш плювати на мене, а тепер, поки на моєму хлібі сидиш, – зась!* (М. Стельмах) [11: 746].

Здійснений аналіз ФО зі словом-компонентом **хліб** засвідчує наявність одиниць, що називають забезпечених людей (12 %), представляють уявлення носіїв мови про бідність (50 %), а також репрезентують групу ФО, які передають уявлення про засоби, необхідні для існування (38 %). У внутрішній формі ФО відображено уявлення українців про хліб не лише як про основний продукт харчування, найнеобхідніший засіб для забезпечення життя, мінімальний статок, а й як про символ достатку, багатства. Етнокультурна інформація, що стала тлом для розуміння цілісного значення фразеологізмів зі словом-компонентом **хліб** розширює знання про матеріальну і духовну культуру українців, специфіку національного світосприйняття, народні звичаї, особливості побуту тощо. Проте вербалізація поняття „заможність” не обмежується лише окресленими фразеологізмами, що може становити предмет наступних розвідок.

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2005. – 1728 с.
2. Вовк Хв. Студії з української етнографії та антропології / Хведір Вовк. – К.: Мистецтво, 1995. – 336 с.
3. Грицик Н. Хліб – мовно-естетичний знак української культури / Н. Грицик // Мовознавчі студії. Фразеологізм і слово у тексті і словнику: за матеріалами Всеукр. наук. конф. на пошану 75-річчя від дня народження проф. Мар'яна Демського – Вип. 2. – Дрогобич: Просвіт, 2010. – С.80–89.
4. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: Словник-довідник / В.В.Жайворонок. – К.: Довіра, 2006. – 703 с.
5. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: Нариси: навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / В. В. Жайворонок. – К.: Довіра, 2007. – 262 с.

6. Завадська В. 100 найвідоміших образів української міфології / В. Завадська, Я. Музиченко, О. Таланчук, О. Шалак. – К. : Орфей, 2002. – 448 с.
7. Левченко О. П. Фразеологічна символіка : лінгвокультурологічний аспект : [монографія] / О. П. Левченко. – Львів: ЛРІДУ НАДУ, 2005. – 352 с.
8. Любашенко О. С. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / О. С. Любашенко. – К., 2008. – 44 с.
9. Назаренко О. В. Українська фразеологія як вираження національного менталітету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 „Українська мова” / О. В. Назаренко. – Дніпропетровськ, 2001. – 24 с.
10. Словник української мови : [в 11 т.] – К. : Наук. думка. – Т.3. – 1972. – 744 с.; Т.8. – 1977. – 929 с.; Т.9 – 1978. – 918 с.; Т.11 – 1980. – 700 с.
11. Словник фразеологізмів української мови / [укл. В. М. Білоноженко, І. С. Гнатюк, В. В. Дятчук та ін.]. – К. : Наук. думка, 2008. – 1104 с. – (Словники України).
12. Тресиддер Дж. Словарь символов / [пер. с англ. С. Палько] / Дж. Тресиддер. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 448 с.
13. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : [у 4 т.]. / [пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева] – [изд. 2-е, стереотип.]. – М.: Прогресс, 1986-1987; Т.4. – 1987. – 864 с.
14. Фразеологічний словник східнослов'янських і степових говірок Донбасу : 6019 фразеологізмів / [В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко]. – [5-те вид., перероб. й доп.] – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 384 с.
15. Фразеологічний словник української мови : [у 2-х кн.] / [укл. В. М. Білоноженко, В. О. Винник, І. С. Гнатюк та ін.] – Кн. 1-2. – К. : Наук. думка, 1993. – 984 с.
16. Фразеологічний словник української мови : Близько 2500 виразів / [В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко]. – К. : Освіта, 1998. – 226 с.
17. Фразеологічний словник української мови : [у 2-х т.] / [уклад. Г.М. Удовиченко]. – Т. 1-2. – К. : Вища шк., 1984. – Т.1. – 304 с.; Т.2. – 384 с.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ СОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ / НЕСОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СО СЛОВОМ-КОМПОНЕНТОМ ХЛЕБ

Татьяна Сотова

Рассмотрено фразеологические единицы со словом-компонентом *хлеб*, которые вербализируют понятие „состоятельность / несостоятельность”. Слово-компонент *хлеб* мотивирует реализацию во внутренней форме ФЕ символической функции – достатка, богатства.

Ключевые слова: фразеологическая единица, богатство, бедность, достаток, слово-компонент *хлеб*.

THE PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE WHICH DENOTE THE „PROSPERITY / INPROSPERITY” STATE OF THE WORD-COMPONENT „BREAD”

Tetyana Sotova

Phraseological units with the word-component „*bread*”, which verbalize the notion of prosperity / inprosperity have been considered. The word-component „*bread*” motivates the realization within internal form of FU symbolic function – prosperity, richness.

Key words: phraseological unit, poverty, richness, prosperity, word-component, „*bread*”.

Стаття надійшла до редколегії 13.03.2011
Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243'36(072)

МЕТОДИЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Зоряна Мацюк

Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1/233, 79602 Львів, Україна
тел. (032) 239 43 55
ел. пошта: sora.km@gmail.com

Конкретизовано зміст поняття *методична система граматики* та запропоновано методичне осмислення граматичної категорії особи дієслова української мови як об'єкта вивчення в чужомовній аудиторії.

Ключові слова: методична система граматики, методичне осмислення, навчальний граматичний матеріал, категорія особи дієслова, українська мова як іноземна.

Методичне осмислення граматичного матеріалу будь-якої мови з метою його практичного навчання в курсі мови як іноземної передбачає відповідь принаймні на два запитання:

- *що треба знати* про граматичний матеріал, призначений для вивчення в іншомовній аудиторії;
- *як відібрати і найбільш ефективно подати* його стосовно етапу (початковий, основний, завершальний) та виду навчання (включене, коротко- чи довгострокове, курсове), контингенту слухачів (дорослих чи дітей, філологів чи нефілологів), мети та умов навчання, видів мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, читання, письмо) тощо.

Відповіді на ці питання дає **методична система граматики**, яку вважають різновидом педагогічної граматики, оскільки вона має відносний характер і завжди розрахована на практичне навчання мови чужоземців. **Обсяг** навчального граматичного матеріалу, **критерії** його **відбору** та **послідовність** введення, а також визначення **шляхів** і **способів** найбільш ефективного **подання**, **прийомів** навчання є важливими проблемами методичної системи граматики.

Поняттям **навчальний граматичний матеріал** охоплюють граматику, *виділену й описану з методичною метою як об'єкт освоєння іноземцями*. Структурними елементами навчального граматичного матеріалу вважають:

- мовні граматичні одиниці, які функціонують у мовленні (словоформи, словосполучення, речення);
- правила побудови, сполучуваності та вживання мовних граматичних одиниць;
- мовленнєві дії, яких слухач має навчитися у процесі спілкування.

Дієслово вважають однією із найскладніших частин мови для вивчення в курсі української мови як іноземної, оскільки вона відзначається специфікою значення порівняно з іменними частинами мови – „процесуальність” – називання динамічної

ознаки предмета, тобто ознаки в процесі її становлення, тривання або розгортання. Традиційно дієслівну семантику визначають як „дія” або „стан” предмета.

Складність вивчення дієслова в аудиторії іноземців полягає насамперед в різноманітності морфологічних форм вираження його частиномовного значення „процесуальність” та багатстві морфологічних категорій, в основі виділення яких покладено певний тип відношення дії до: а) суб’єкта; б) об’єкта; в) межі та результату; г) дійсності; д) моменту мовлення тощо.

Отже, в коло методичних проблем потрапляє велика кількість граматичних явищ і форм, вивчення яких потребує заглиблення у специфіку семантики дієслівних форм, особливості їхньої структури та словозміни, здатності сполучатися з іншими словами та ін.

Мета статті – виявити специфіку категорії особи українського дієслова та запропонувати методичне її осмислення як об’єкта вивчення в чужомовній аудиторії.

У системі дієслівних граматичних категорій **категорія особи** займає важливе місце, хоч її кваліфікують як невласне-дієслівну, подібно до роду та числа, оскільки вони зумовлені відповідними категоріями іменника (займенника), що перебуває в позиції підмета, тобто суб’єкта дії (носія стану) [1 : 263].

Основою розмежування основних дієслівних форм у курсі української мови як іноземної, на нашу думку, може бути саме зв’язок із виконавцем, у результаті чого з’являється можливість виділяти **особові форми**, або власне дієслова, і **неособові форми** (дієприкметник, дієприслівник). Що стосується незмінних дієслівних форм (**інфінітив** та **форми на -но, -то**), то їх доцільно презентувати відповідно як:

- **інфінітив** як початкову форму дієслова і коментувати її утворення на базі дієслівних коренів за допомогою обмеженого кола дієслівних інфінітивних суфіксів, напр.: *прос-и(ти), каз-а(ти), ган-я(ти), прац-юва(ти), куп-ува(ти), хот-і(ти), крик-ну(ти)* або слів інших морфологічних класів, напр.: *весна* → *весн-і(ти), темний* → *темн-и(ти), три* → *по-тро-ї(ти), свій* → *при-сво-ї(ти), ой* → *ой-ка(ти)*. Ця граматична форма має свій показник – формант-фіналь *-ти (ти)*;

- **форми на -но, -то** як незмінні безособові форми, що називають дію (стан) безвідносно до її виконавця, формально співвіднесені з пасивними дієприкметниками і мають у своїй структурі формотворчий суфікс *-о*, напр.: *прочитаний* → *прочитан-о, куплений* → *куплен-о, прибитий* → *прибит-о*.

Семантичний зміст **категорії особи** становлять особа або предмет, що виконують дію або перебувають у стані, виразником яких є дієслово. Виконавцем дії, носієм стану може бути мовець, співрозмовник або особа чи предмет, які не беруть участі в комунікативному акті. Відповідно відношення дії до її виконавця можуть бути трьох типів, що зумовлює виділення трьох граматичних значень особи:

- 1) **суб’єкт** мовлення (мовець, адресант – перша особа);
- 2) **співбесідник** (адресат, слухач – 2 особа);
- 3) предмет або особа, які не беруть участі в розмові (**об’єкт** мовлення – 3 особа).

У мові існують дієслова, що позначають дію, яку не може виконувати мовець чи співрозмовник, а тільки той, хто не бере участі в розмові (третя особа). Відповідно вони не мають форм 1, 2-ої особи, тобто їхня особова парадигма є **неповна**. Такі дієслова можна виділяти в окрему групу і подавати іноземному слухачеві на початковому етапі навчання для запам’ятовування, напр.: *боліти* – *болить, болять* (*зуб, голова, серце*), *цвісти* – *цвіте, цвітуть* (*сад, вишня, дерево*), *колоситися* – *колоситься, колосяться* (*жито, жита*) та ін. Вживання таких дієслів стосовно

суб'єкта мовлення є оказіональним і служить засобом емоційного впливу на слухача, пор.: *Тоді людину не торкни – вона болить* (Л. Костенко).

Цікавою для іноземного слухача може виявитися етимологія деяких дієслів неповної особової парадигми, зокрема праслов'янського дієслова *боліти* [3]. Співзвучність його з російським особовим дієсловом *болеть* може викликати труднощі щодо розуміння особливостей його семантики та специфіки особової парадигми цього дієслова в російськомовних слухачів.

Варто навчити іноземців відрізняти ці дієслова від таких, що позначають дію поза зв'язком з виконавцем (діячем, особою) – це так звані **безособові**, або **одноособові**, дієслова. Історично вони споріднені з 3-ою особою однини (та формою середнього роду минулого часу) і становлять замкнуту, закриту для поповнення групу дієслів, які означають:

- 1) стан природи, напр.: *світає (світало), вечоріє (вечоріло)*;
- 2) фізичний або психічний стан людини, напр.: *нудить (нудило); не спиться (не спалося), не сидиться (не сиділося)*;
- 3) оцінку міри, наявності або необхідності якого-небудь стану, напр.: *бракує (бракувало), вистачає (вистачало, вистачило), доводиться (доводилося)*;
- 4) успіх, бажання, напр.: *таланиць (таланило), хочеться (хотілося)* і т.д.

Деякі дієслова із цієї групи, які означають природні процеси, можуть поєднуватися в реченні з іменниками, вжитими у формі називного відмінка, напр.: **Світали ранки, вечоріли дні** (Л. Костенко). У цьому контексті їх вважають дієсловами неповної особової парадигми, тобто такими, що називають дію, співвіднесену лише з третьою особою (об'єкт мовлення).

Окремої уваги заслуговують особові дієслова, які у формі 3-ої особи однини можуть набувати безособового значення і виконувати роль головного члена в безособовому реченні, напр.: **Пахне морем; Віє свіжістю**. Іноземному слухачеві необхідно розкрити причину такого вживання, наприклад [2 : 181]:

- 1) прагнення відвернути увагу від діяча з метою концентрації її на дії, пор.: *Ліс пахне грибами. – У лісі пахне грибами*. Називаючи реальне джерело дії (*Ліс пахне, як пахнуть гриби*) формою орудного відмінка, мовець прагне зосередитися на відчуттях. Відповідно присудками таких речень є дієслова із значенням процесів, які сприймаються органами нюху чи дотику;
- 2) бажання мовця висловити свої відчуття, локалізовані в певному місці, яке пасивно є носієм стану, напр.: *У голові гуде; У серці коле* тощо.

Важливо також акцентувати в іншомовній аудиторії на незмінності форми безособових дієслів ні за особами, ні за родами, ні за числами, а також на тому, що дія, яку вони називають, формує структурно-граматичну і змістову цілісність речення, напр.: **Вам бракує досвіду** або **Бракує досвіду! Нам не вистачає спеціалістів у цій галузі** або **Не вистачає спеціалістів у цій галузі**.

Специфікою особових дієслівних форм першої, другої та третьої особи однини є їхня здатність протиставлятися формам першої, другої та третьої особи множини. Як показує практика, процес творення співвідносних особових форм однини і множини не викликає особливих труднощів в іноземців. Однак відомо, що однозначно співвідноситися можуть лише форми третьої особи як такі, що називають дію, яку виконує відповідно один (однина) чи кілька (множина) об'єктів мовлення. Форми множини першої та другої особи здатні розширювати свою семантику через можливість означати [1 : 264]:

• **перша особа множини:** мовця, адресата та об'єкта повідомлення, напр.: *Чому я мовчу, чому ти мовчиш, чому він мовчить? Чому ми мовчимо?*

• **друга особа:** може охоплювати, крім кількох адресатів мовлення, також ще кількох об'єктів мовлення, напр.: *Ви коли-небудь задумувались над цим?*

Форми третьої особи, називаючи дію, яка стосується некомунікативної особи чи предмета, також можуть виражати інші значення, зокрема:

• неозначено-особове (форми третьої особи множини), тобто виконавцем дії є особа чи особи, однак їх не називають, напр.: *Вам **телефонують**; Кажуть, сьогодні буде тепло.* Реальний зміст такої особової форми часто визначає контекст чи ситуація мовлення: телефонує, очевидно, одна особа, але про стан погоди знати й говорити може як одна, так і декілька осіб;

• безособове (форми третьої особи однини), тобто виконавця (виконавців) дії не називають, оскільки увагу зосереджено на дії, а не на її джерелі, акцентовано факт зв'язку дії з предметом, але без уваги на сам предмет, напр.: *Не їжте цього – **може** зашкодити.*

Не менш важливо вказати іноземному слухачеві на те, що за певних умов особові форми можуть набувати **вторинних значень**. Наприклад, перша і друга особи однини та третя особа множини у прислів'ях та приказках набувають здатності виражати узагальнене значення особи, напр.: *Моя хата скраю, я нічого не знаю; Що **посієш**, те й **пожнеш**; Коли сіно **косять**, то дощів не **просять**.*

Форма першої особи множини може вживатися зі значенням другої особи однини з метою наблизити мовця до слухача, напр.: *Як ми **почуваємося**? = Як ви **почуваєтеся**? або Як ми **думаємо**? = Як ви **думаете**?*

З метою ввічливого ставлення до співбесідника формою другої особи множини в українській мові називають дію, яку виконує одна особа, напр.: *Ви, пане Андрію, **знаєте** англійську мову?*

Увагу іноземного слухача необхідно привернути до особливостей використання особових займенників, які вказують на особу – виконавця дії чи носія стану. Відомо, що форми дієслів першої та другої особи множини в українській розмовній мові часто вживають без особових займенників, пор.: *Люблю читати книги; **Запрошуємо** до сніданку; **Мрієш** поїхати за кордон? **Бажаете** кави?* У діловому мовленні звичайно використовують особові займенники в ролі підмета, напр.: *Я **пропоную** це обговорити; Ми **не маємо** права на помилку; Ти **не можеш** мені відмовити.*

У межах теперішнього, майбутнього часу та наказового способу дієслівні форми *особовість* передають морфологічним способом (флексія). Особові займенники є лише допоміжним засобом вираження значення особи, пор.:

Теперішній (майбутній) час

1 особа: я (ми) – *каж-у (каж-емо), або прощ-у (прос-имо), або да-м (да-мо)*;

2 особа: ти (ви) – *каж-еш (каж-ете), або прощ-иш (прос-ите), або да-си (да-сте)*;

3 особа: він, вона, воно (вони) – *каж-е (каж-уть), або прощ-ить (прос-ять), або да-сть (дад-уть)*.

Наказовий спосіб

1 особа: я (ми) – *хай каж-у (каж-імо або каж-ім), або хай прощ-у (прос-імо або прос-ім), або хай да-м (дай-мо)*;

2 особа: ти (ви) – *каж-и (каж-іть), або прощ-и (прос-іть), або дай (дай-те)*;

3 особа: він, вона, воно (вони) – хай каж-е (хай каж-уть), або хай прос-ить (хай прос-ять), або хай да-сть (хай дад-уть).

Специфікою дієслів наказового способу щодо вираження особи є стосунок дії, як правило, до другої та третьої особи, тобто адресата та об'єкта мовлення. Вияв дії стосовно першої особи множини іноземному слухачеві слід прокоментувати з увагою на особливість семантики форм першої особи множини, напр.: **Станьмо, друзі, станьмо в ряд; Перенесімося** подумки в ті далекі часи; **Спробуймо** собі це уявити!

У дієсловах минулого (давноминулого) часу та умовного способу на відповідне значення особи вказує особовий займенник (іменник), тобто особове значення виражено аналітичним способом, пор.: Батько діда просить, щоб той розказав (3 особа); Батько мене просить, щоб я розказав (1 особа); Батько тебе просить, щоб ти розказав (2 особа) і т.д.

Зв'язок таких дієслівних форм минулого часу чи умовного способу з виконавцем-особою чи виконавцем-предметом можна увиразнити таблицею:

Минулий час						
Особа	Однина			Множина		
	Перша особа	Друга особа	Третя особа	Перша особа	Друга особа	Третя особа
Рід	я	ти	він вона воно	ми	ви	вони
Чоловічий	+	+	+			
Жіночий	+	+	+			
Середній			+			
Множина				+	+	+

На основі таблиці доречно виконувати практичні завдання, які передбачають утворення форм минулого часу та встановлення їхньої співвіднесеності з певною особою, напр.:

писав (писав би), писала (писала б) – я, ти, він, вона

писало (писало б) – воно

писали (писали б) – ми, ви, вони.

Треба застерегти іноземного слухача, що форма середнього роду не співвідноситься з поняттям першої та другої особи, оскільки вони безпосередньо пов'язані зі статевою ознакою особи-виконавця.

Творення особових форм дієслів у межах теперішнього та майбутнього часу (дійсний спосіб) та наказового способу є важливою проблемою методики навчання

української мови як іноземної. Визначено та описано типи словозміни дієслів за особами у формі теперішнього і майбутнього (проста форма) часу [4 : 15–30]. Важливо також показати іноземному слухачеві специфіку семантики дієслівних особових форм та особливості їхнього функціонування в мовленні.

1. Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови: Академічна граматики української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська. – К., 2004. – 400 с.
2. Лопатин В. В. Современный русский язык. Теоретический курс. Словообразование. Морфология / В. В. Лопатин, И. Г. Милославский, М. А. Шелякин; под ред. В. В. Иванова. – М., 1989. – 261 с.
3. Мацюк З. О. Місце праслов'янської лексики **boljь* у семантико-словотвірній системі української мови / З. О. Мацюк // Українська історична та діалектна лексика : зб. наук. праць. – Вип. 5. – Львів, 2007. – С. 44–53.
4. Мацюк З. Особова парадигма українського дієслова як лінгводидактична проблема / З. Мацюк // TeKa Komisji polsko-ukraińskich związków kulturowych. – Т. III. – Lublin, 2008. – S. 15–30.

METHODOLOGICAL COMPREHENSION OF GRAMMATICAL MATERIAL IN UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Zoriana Matsiuk

The meaning of the term “methodological grammar system” is clarified; a methodological explanation of the person-verb grammar category in Ukrainian language as a subject of study in a non-Ukrainian-speaking classroom is proposed.

Key words: methodological grammar system, methodological comprehension, grammar study material, person-verb category, Ukrainian as a foreign language.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Зоряна Мацюк

Конкретизировано содержание понятия методическая система грамматики и предложено методическое осмысление грамматической категории лица глагола украинского языка как объекта изучения в иностранной аудитории.

Ключевые слова: методическая система грамматики, методическое осмысление, учебный грамматический материал, категория лица глагола, украинский язык как иностранный.

Стаття надійшла до редколегії 1.03.2011
Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243'36'271.14 : 378.016(=512.1)

ГРАМАТИЧНА ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В ТЮРКОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Ірина Юзвяк

Національний університет „Львівська політехніка”,
кафедра іноземних мов,
вул. Карпінського, 2/4, кімн.301, 79013 Львів, Україна
тел.: (032) 258 27 53
ел. пошта: iryna_yuzvyak@yahoo.com

Статтю присвячено питанню граматичної інтерференції під час викладання української мови як іноземної у тюркомовній аудиторії, розглянуто найтипівіші інтерференційні помилки та запропоновано шляхи їх подолання.

Ключові слова: граматична інтерференція, українська мова як іноземна, тюркомовна аудиторія, інтерференційні помилки.

У процесі навчання мови як іноземної перенесення мовних явищ (фонетичних, лексичних, граматичних, синтаксичних) з рідної на чужу є типовим явищем.

Мета цієї розвідки – виявити та дослідити найтипівіші явища граматичної інтерференції під час вивчення української мови як іноземної в тюркомовній аудиторії, з'ясувати її причини та наслідки цієї інтерференції і запропонувати шляхи подолання.

У сучасному мовознавстві існує чимало поглядів на явище інтерференції. Мовознавець С. Семчинський називає інтерференцію „процесом взаємодії систем та елементів цих систем у мовах, що контактують” [9: 3].

Російська дослідниця О. С. Ахманова зазначає, що „інтерференція (від лат. *inter-* між, взаємно і *ferio* – доторкаюся, вдаряю) – взаємодія мовних систем в умовах білінгвізму, який виникає під час мовних контактів або під час індивідуального засвоєння нерідної мови” [1: 197]. На думку У. Вайнрайха, „міжмовна інтерференція – це відхилення від норми мови” [5: 27]. Явище інтерференції, як вважає Е. Хауген, виникає як результат сприйняття іншої мови через призму рідної. При цьому на нову систему, яку засвоюють, переносяться уявлення про більш звичну, попередню систему [11: 75].

Як писав лінгвіст Р. Якобсон, переключення з одного мовного коду на інший можливе і відбувається саме тому, що мови ізоморфні: в основі їхньої структури лежать одні й ті самі принципи. Разом з тим при переході на іншу мову людина застосовує звичні їй синтаксичні структури та способи категоризації, на її мовленні позначаються рухи мовленнєвого апарату, характерні для рідної мови.

Залежно від лінгвістичного рівня взаємодії мов виділяють фонетичну, граматичну та лексико-семантичну інтерференцію.

Відомий дослідник Л. Крисін, розглядаючи інтерференцію в граматиці, пов'язує цей процес з мимовільною інтерпретацією граматичних категорій нерідної мови через посередництво рідної. Якщо певна граматична категорія рідної мови в нерідній виражається нерегулярно, її визнають як взагалі відсутню [3: 34–35].

Мовознавець зазначає, що вплив нерідної мови на рідну в граматичній сфері найбільше виявляється в моделях керування.

Грамматична інтерференція, на думку Л. М. Паскарь, „це порушення білінгвом правил співвіднесення граматичних систем рідної мови та іноземної мови, які виявляються в мовленнєвих відхиленнях від граматичної норми” [8: 7]. Під час граматичної інтерференції виникають зміни в граматичних моделях, відношеннях.

Дослідниця виділяє такі види граматичної інтерференції:

- неповна диференціація (коли не використовують диференційної ознаки під час вивчення іноземної мови з тієї причини, що вона відсутня у рідній мові);
- надлишкова диференціація (перенесення з рідної мови тих диференційних ознак, яких немає в мові, яку вивчають);
- реінтерпретація розрізень/перерозподіл (заміна диференційної ознаки явища, яке вивчають, диференційною ознакою рідної мови).

Г. В. Томсон вказує на те, що інтенсивність інтерференції великою мірою залежить від підготовки до спілкування: якщо мовлення спонтанне, то інтерференція буде сильнішою [10: 114].

Розглядаючи цю проблему у контексті тюркомовної аудиторії, спробуємо окреслити її „ареал”. Тюркомовна аудиторія студентів-іноземців передбачає навчання громадян із таких країн: Туреччини, Азербайджану, Казахстану, Киргизстану, Узбекистану, Туркменістану, мови яких належать до групи тюркських мов.

Лексико-семантичну інтерференцію, яка виникає під час вивчення української мови як іноземної в тюркомовній аудиторії проаналізовано у статті: Юзвяк І. Лексична міжмовна омонімія на матеріалі української та турецької мов // Проблеми української термінології. – Львів, 2010. Аналіз лексикографічних і текстових матеріалів засвідчив, що спричиняють цей тип інтерференції українсько-турецькі міжмовні омоніми, для яких характерні повні розбіжності семантичної структури: укр. *кулак* – стиснуті пальці, тур. *kulak* – вухо, укр. *xama* – сільський одноповерховий житловий будинок, тур. *hata* – помилка, укр. *кум* – 1. Хрещений батько стосовно до батьків хрещенника і хрещеної матері. 2. Приятель у звертанні, тур. *kum* – пісок та багато інших.

Зважаючи на здобутий досвід, хочемо зосередити нашу увагу на особливостях граматичної інтерференції студентів із Туреччини.

Під час вивчення української мови як іноземної в тюркомовній аудиторії найчастіше виникає явище граматичної інтерференції, яке зумовлене відсутністю у турецькій мові категорії роду, виду, категорії присвійних прикметників, різною типологією керування слів та порядком слів у реченні.

Причини відхилення від норм в українській мові студентів можна пояснити тим, що вони, користуючись другою мовою, постійно примушують себе відходити від звичних норм рідної мови. Норми рідної мови настільки є стійкими в їхній свідомості, що, будуючи речення українською мовою, вони намагаються вирівняти відмінності між українською та рідною мовою. Норми рідної мовної системи постійно перемагають чужі норми, про що свідчить багато помилок в мові, яку вони вивчають. Зазначимо, що ці помилки не хаотичні і їх можна узагальнити та звести до певної системи. Це своєрідні мовні „сразки”, якими мислять студенти-іноземці.

Найтипівішими помилками під час вивчення української мови у тюркомовній аудиторії, над виправленням яких найбільше доводиться працювати, є:

- 1) помилки, спричинені відсутністю категорії роду в турецькій мові:

Сестра читає книжку. Викладачка пояснює на урок. Вчора я гуляв у центрі і одна дівчина запитав дорогу на Високий Замок. Я спізнився в аеропорт, бо таксі їхав повільно;

2) помилкове вживання числа іменників: *три сестра, десять день*. Це зумовлено тим, що в турецькій мові кількісні чи неозначено-кількісні числівники вимагають від іменника форми однини: *üç kız kardeş* – досл. *три сестра* та *on gün* – *десять день*. Форма множини у турецькій мові утворюється за допомогою додавання афіксів *lar/ler* до іменника. Як зазначає мовознавець А. Н. Кононов, у турецькій мові „дуже рідко трапляються такі словосполучення, у яких кількісні чи неозначено-кількісні числівники вимагають від іменників форми множини: *üç arkadaşlar* – *три (відомі) товариші*; *kırk haramilerin esiri* – *в'язень сорока розбійників* (вірш Н. Хікмета); *O zaman iki Mehmetler ... bakıştılar* – *тоді два Мехмети подивилися один на одного* [6: 70];

3) помилки на узгодження в роді: *В мене є гарний машина; Завтра буде класний вечірка в гуртожитку; В Туреччині у мене є старший сестра*;

4) помилки на узгодження у відмінку: *Моє місто знаходиться в північному частині Туреччини. У романі “Чаликушу” відомий турецький письменник Рене Нурі Гюнтекін розповідає про доля дівчина Феріде*.

5) Помилки у вживанні знахідного відмінка однини: *Я бачу брат. Я маю сестра. Я читаю книжка*. Проте, коли біля іменника є присвійні та вказівні займенники чи цей іменник позначає власну назву або географічні об'єкти, таких порушення ми не спостерігали: *Я вже читав цю книжку. Вчора ввечері я бачив мою подругу у центрі. Я часто згадую Туреччину та мою сім'ю*.

Це можна пояснити тим, що у турецькій мові є два типи знахідного відмінка: оформлений (означений) та неформований (неозначений). Якщо перед іменником є присвійні чи вказівні займенники, прикметник, вжитий у найвищому ступені порівняння, об'єкт є унікальним, єдиним у певній ситуації, цим іменником є власна назва або географічний об'єкт, то у такому разі до іменника потрібно додавати афікси знахідного відмінка, тобто змінювати його форму. Це оформлений знахідний відмінок. У всіх інших випадках форма іменника у турецькій мові залишається незмінною. Саме цю особливість турецької граматики студенти підсвідомо переносять на вживання знахідного відмінка під час вивчення української мови, що спричиняє інтерференційні помилки.

У межах синтаксичних порушень ми виявили помилки, які найчастіше трапляються у синтаксичних зв'язках або у вживанні прийменників.

Серед таких порушень виділяємо:

а) помилки у порушенні зв'язку керування, коли біля головного слова студенти використовують прийменник, якого не потрібно: *Самір просив від викладача; Я ненавиджу від тебе; Ти від цього впевнений? Амір від викладача соромиться. Купувати від магазину*.

Ці граматичні порушення можна пояснити тим, що в турецькій мові дієслова *rica etmek* – *просити*, *nefret etmek* – *ненавидіти*, *izin almak* – *брати дозвіл*, *etip etmek* – *бути впевненим*, *utanmak* – *соромитися*, *almak* – *купувати*, *bratmak* вимагають від залежного слова форми так званого висхідного відмінка (*aygılma hali*) з афіксами *dan/den*, *tan/ten*, які у перекладі на українську мову мають значення прийменників місця та простору з, *від* та вимагають від наступного слова форми родового відмінка;

б) помилки у зв'язку керування, коли залежне слово вживають у неправильній відмінковій формі: *Ображатися на тобі; Вчора Мурат обіймав дівчині на вулиці*. Це

зумовлено тим, що у турецькій мові ці дієслова *darılmak* – *ображатися* та *sarılmak* – *обіймати* вживають з іменником у давальному відмінку;

в) помилки у порушенні зв'язку керування, коли біля головного слова студенти вживають неправильний прийменник: *Тарас і Назар робили покупки від магазину; Ми згадували від тебе. Я надіявся від нього. Асли титала пораду від наукового керівника. Він від вас розлучився?* Ці похибки спричинені тим, що у турецькій мові дієслова та дієслівні словосполучення *alışmak* – *робити покупки*, *bahsetmek* – *говорити*, *zгадувати*, *utullanmak* – *надіятися*, *tavsiye almak* – *запитувати поради*, *ayrılmak* – *розлучатися* вимагають від залежного слова форми висхідного відмінка *dan/den*, *tan/ten*, що у перекладі на українську мову має значення прийменників *з*, *від* та вимагає від іменника, який стоїть біля нього, родового відмінка;

г) сплутування прийменників при дієслівному керуванні: *Самір руки на кишнях тримає.*

д) порушення порядку слів у реченні:

Вчора ми цікавий фільм дивилися. Італійський архітектор цей відомий театр побудував. Це зумовлено тим, що в тюркських мовах порядок слів у реченні не є вільним і присудок завжди стоїть вкінці;

е) помилки, спричинені тим, що студенти-іноземці міняють місцями частини дієслівного присудка: *Оксана та Сергій щотижня в аквапарк ходити люблять. Відомий турецький фотограф Мехмет Кошумоглу це з дитинства фотографувати любив.* Цю інтерференційну помилку можна пояснити тим, що в турецькій мові у дієслівному присудку на першому місці стоїть інфінітив, а на другому – дієслово з особовим закінченням;

є) обставина місця займає позицію, протилежну до звичного порядку слів у реченні: *Хлопець швидко вниз подивився.*

Отже, помилки на граматичному рівні мови спричинені тим, що деякі граматичні категорії відсутні у рідній мові студентів (категорія роду іменника) або мають свої особливості та форми вживання (категорія числа іменника, система відмінків).

Як свідчить досвід, кількість інтерференційних помилок залежить від таких чинників:

а) рівень володіння мовою: що краще студент знає мову, то менше таких помилок він робить;

б) буквальный переклад – коли студент-іноземець не диференціює синтаксичних моделей рідної та іноземної мови;

в) інтерференція іноземної мови, тобто коли у студента відбувається перенесення граматичних правил та моделей з рідної мови на ту, яку він вивчає.

Для подолання інтерференційних граматичних помилок, на думку Л. М. Паскарь, потрібно використовувати три принципи [8: 15.]:

– свідомості та активності;

– комунікативності;

– врахування особливостей рідної мови під час навчання іноземної.

Перший принцип дасть змогу студентам отримати теоретичні відомості про те чи інше мовне явище ще до початку його застосування на практиці. Після того, як студенти вже знають правило, викладач має створювати такі ситуації на уроках, щоб вони вміли використати ці знання на практиці.

Принцип комунікативності полягає в тому, щоб учні активізували свої вміння на практиці у щоденному житті.

Третій принцип допомагає використовувати рідну мову як основу, відштовхуючись від якої, студент вивчає нові для нього засоби та способи вираження думок.

Щоб подолати інтерференційні помилки, пропонуємо загальнодидактичні методи (пояснення граматичного матеріалу, організація та контроль його засвоєння) і спеціально дидактичні: щоб попередити помилки, зумовлені граматичною інтерференцією в тюркомовній аудиторії, варто розробити систему вправ на визначення роду, відмінка іменників, узгодження прикметників з іменниками. Вважаємо за доцільне подавати такі завдання у вигляді цікавих та пізнавальних текстів, де треба буде розкрити дужки, вибравши чи поставивши слова у правильній формі.

Як зазначає відомий методист А. Н. Бичаєва, щоб послабити вплив рідної мови, потрібно вводити вправи на переклад текстів. Вони дають велику користь студентам, оскільки попереджують інтерференцію на різних мовних рівнях. На її думку, ці функції є прерогативою психологічних особливостей і спрямовані на попередження перенесень явищ з рідної мови на чужоземну [4: 89–91].

Отже, спочатку студентам треба пояснити всі теоретичні правила використання граматичних категорій, потім закріпити ці правила, виконуючи суто граматичні вправи, а наступним етапом має бути виконання завдань порівняльного та зіставного характеру. І ще зазначимо, що під час складання таких вправ дуже важливо враховувати особливості рідної мови студентів-іноземців. Важливою є опора на рідну мову і для того, щоб подолати негативний вплив рідної мови на іноземну.

Перспектива дослідження полягає в тому, що явище інтерференції в тюркомовній аудиторії під час вивчення української мови як іноземної можна простежувати й на інших лінгвістичних рівнях: фонетичному та синтаксичному – та запропонувати систему вправ, які допоможуть подолати цю проблему.

1. Ахманова О. С. Лингвистический энциклопедический словарь / О. С. Ахманова. – М. : Рус. яз., 1980. – 1356 с.
2. Безпояско О. К., Городенська К. Г., Русанівський В. М. Грамматика української мови. Морфологія / О.К. Безпояско, К. Г. Городенська, В. М. Русанівський. – К. : Либідь, 1993. – 336 с.
3. Беликов В. И., Крысин Л. П. Социоллингвистика / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. – 439 с.
4. Бичаева А. Н. Исследование влияния переводных упражнений на формирование отдельных компонентов грамматического навыка / А. Н. Бичаева // Проблемы обучения иностранным языкам. – Владимир : Владим. гос. пед. ин-т им. П.И. Лебедева-Полянского, 1978. – С. 89–91.
5. Вайнрайх. У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрах // Новое в лингвистике. – Вып. 6. Языковые контакты. – М. : Прогресс, 1972. – С. 25–30.
6. Кононов А. Н. Грамматика современного турецкого литературного языка / А. Н. Кононов. – М.; Л. : Изд-во АН СССР, 1956. – 570 с.
7. Паскарь Л. М. Грамматическая интерференция в русской речи / Л. М. Паскарь. – М. : Высш. шк., 1989. – 180 с.
8. Паскарь Л. М. Грамматическая интерференция в русской речи студентов-молдаван и пути ее преодоления в практическом курсе русского языка / Л. М. Паскарь. – М. : Высш. шк., 1989. – 139 с.

9. Семчинський С. Семантична інтерференція мов / С. Семчинський. – К. : Вища школа, 1974. – 256 с.
10. Томсон Г. В. Комплексный подход в сопоставительном изучении / Г. В. Томсон // Вопросы языковых контактов и сопоставительное изучение языков. – М. : МГИМО, 1992. – С. 112–115.
11. Хауген Е. Билингвизм и его аспекты / Е. Хауген // Проблемы билингвизма. – М. : МГУ, 1972. – С. 70–74.

GRAMMAR INTERFERENCE DURING OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN TURKIC-SPEAKING AUDIENCE

Iryna Yuzvyak

The article is dedicated questions o the grammar interference during teaching Ukrainian as foreign language in Turkic-speaking audience, concerned the most typical interference mistakes and proposed ways for overcoming this problem.

Key words: grammar interference, Ukrainian as foreign language, Turkish-speaking audience, interference mistakes.

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ТЮРКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Ірина Юзвяк

Статья посвящается вопросу грамматической интерференции при обучении украинского языка как иностранного в тюркоязычной аудитории, рассмотрены самые типические интерференционные ошибки и предлагаются пути их преодоления.

Ключевые слова: грамматическая интерференция, украинский язык как иностранный, тюркоязычная аудитория, интерференционные ошибки.

Стаття надійшла до редколегії 14.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 808.3 – 541.2

МЕТОДИ ІДЕОГРАФІЧНОГО ПОДІЛУ ДІЕСЛІВНОЇ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анна Середницька

*Національний університет „Львівська політехніка”.
кафедра української мови,
вул.Карпінського, 2/4, 79013 Львів, Україна
тел.: (032) 258 26 75*

У статті описано методи ідеографічного поділу дієслівної лексики української мови (на матеріалі 8066 лексико-семантичних варіантів дієслів переміщення).

Ключові слова: ідеографічний словник, концепт, дієслова переміщення, лексико-семантичне поле.

Лексичний запас української мови є великою за обсягом і складною за структурою системою. Зважаючи на кількість лексичних одиниць та різноманітність зв'язків між ними, в одному дослідженні складно охопити всі формальні та семантичні чинники, що забезпечують організацію лексичної системи. Більшість словників, що ставлять перед собою завдання описати семантику слів, наголошують на одному з видів семантичних зв'язків – синонімічному, антонімічному, омонімічному, словотвірному тощо. Об'єднати ці різновиди семантичної класифікації слів може ідеографічний словник, структура якого дає змогу поділити слова на семантичні поля і виділити в них лексико-семантичні групи.

Ідеографічні словники були створені передусім для висвітлення поняттєвого аспекту системної організації лексики. Укладачі ідеографічних словників хотіли довести, що велика кількість слів будь-якої мови передає порівняно обмежену кількість понять людського мислення. Для різних мов і в різний час укладено ідеографічні словники П. М. Роже [19], П. Буасьєра [15], Е. Блана [14], Х. Касареса [16], Р. Галліга і В. фон Варгбурга [18], Ф. Дорнзайфа [17], Ю. М. Караулова [6], В. В. Морковкіна [4], О. С. Баранова [1], за ред. Л. Г. Бабенко [10], за ред. Н. Ю. Шведової [7]. Лексика української мови в повному обсязі ще не була об'єктом ідеографічної класифікації [8].

Ідеографічні словники мають ономазіологічне спрямування від ідеї до слова. Реєстровою одиницею словника є ідея (поняття, концепт). У правій частині словникової статті зібрано слова, які передають це поняття в мові. Оскільки кожне слово правої частини словникової статті є мовним втіленням одного поняття, статтю можна порівняти зі семантичним полем. У масштабах словника такий підхід дає змогу представити його лексичне наповнення як сукупність семантичних полів, очолених концептами.

Концепти є різними за рівнем абстрактності. Деякі з них загальні, інші – конкретні, тому вони утворюють ієрархічну структуру – синоптичну схему. Схема побудована як модель знання про реальний світ і відтворює його логічну категоризацію. Вибір множини концептів і формування з них синоптичної схеми є

визначальним етапом укладання словника. Існують два основні методи вибору концептів: дедуктивний та індуктивний.

Якщо дослідник обрав дедуктивний метод, він спочатку формує множину концептів шляхом абстрактних мисленнєвих узагальнень, а потім накладає їх на мовний матеріал. Прикладом застосування дедуктивного підходу є синоптична схема в словнику О. С. Баранова [1]. Дедуктивний метод доцільно застосовувати для формування вищих рівнів синоптичної схеми ідеографічних словників, які охоплюють весь лексичний масив тієї чи іншої мови. Синоптична схема загальнономовних словників є складною і дуже абстрактною, вона містить такі фундаментальні категорії, як простір, час, рух, наслідок, причина, відношення, буття, людина, природа тощо.

Проте на рівні конкретніших понять треба враховувати специфіку мовної картини світу, бо накладання задалегідь сформованої сітки понять на мовний матеріал нав'язує мові невласливу їй поняттєву класифікацію. Як відомо, мовна картина світу є нетотожною науковій, або когнітивній. Когнітивну картину світу формують наукові знання, внаслідок чого вона є універсальною для різних народів, які перебувають на одному рівні розвитку. На відміну від наукових, мовні поняття містять елементи повсякденного, життєвого знання, характеризуються антропоцентричним розумінням дійсності, емоційністю, детальністю, побутовістю, а частково й доннауковим (міфологічним) її відображенням. Унаслідок цього картини світу, створені різними мовами, мають певні розбіжності: мова відображає світогляд народу, особливості сприйняття ним навколишньої дійсності [2: 481; 13: 9].

Відтворити мовну картину світу можна тільки індуктивним методом, спрямованим „знизу догори”, від мовного матеріалу до поняттєвих узагальнень. Обирати концепти можна на основі мовних узагальнень – інтегральних сем у значеннях слів, інтегральних лексем (синонімів-домінант, родових слів). „Концептуальна модель світу містить інформацію, представлену в поняттях, а в основі мовної моделі лежать знання, закріплені в семантичних категоріях, семантичних полях, що складаються із слів і словосполучень, по-різному структурованих у межах цього поля чи іншої конкретної мови” [5: 138].

На нашу думку, ідеографічна класифікація дієслів має ґрунтуватися саме на індуктивному методі. Це передусім зумовлено особливостями значення дієслова як частини мови, якій властива процесуальна, сигніфікативна семантика. Щоб провести ідеографічне класифікування дієслів, треба орієнтуватися передусім на їхні значення, що містять інтегральні та диференційні семи [9: 88]. Інтегральні ознаки та диференційні семи, які уточнюють їх, дають змогу відтворити мовну поняттєву класифікацію лексичного матеріалу, з'ясувати, які семи входять до великої кількості дієслів і можуть стати класифікаторами для поділу дієслів на семантичні поля і лексико-семантичні групи.

Під час укладання фрагмента ідеографічного словника було проаналізовано значення 8066 лексико-семантичних варіантів дієслів переміщення. Усі дієслова переміщення, значення яких містять інтегральну сему „переміщатися в просторі”, утворюють семантичне макрополе. Максимально абстрактна інтегральна сема „переміщатися в просторі” сформувала зміст категоріального концепту *Переміщатися в просторі*, який є вершиною синоптичної схеми фрагмента ідеографічного словника. Оскільки процес переміщення має різноманітні форми вияву, категоріальний концепт *Переміщатися в просторі* уточнюють конкретніші концепти другого рівня узагальнення *Напря́м переміщення*, *Зміна розташування в*

просторі, Спосіб переміщення, Фази переміщення, Траєкторія переміщення, навколо яких формуються семантичні субполя – групи словникових статей. Концептам другого рівня узагальнення підпорядковано 56 концептів третього рівня. Вони очолюють семантичні мікрополя – окремі статті ідеографічного словника.

Мета нашої статті – описати принцип встановлення множини конкретних концептів третього рівня узагальнення, на основі яких дієслова в ідеографічному словнику поділено на окремі статті. Усі ці конкретніші концепти уточнюють категоріальний концепт *Переміщатися в просторі*. Їхній зміст, крім інтегральної ознаки „переміщатися в просторі”, містить диференційні ознаки, що вказують на особливості процесу переміщення. Адже переміщення може відбуватися за допомогою різних засобів, по різній поверхні, у різному середовищі, за різною траєкторією, у різних напрямках, з різною швидкістю, його специфіка залежить і від особливостей самого предмета руху. Щоб виділити масив диференційних ознак концептів третього рівня, ми аналізуємо значення дієслів переміщення.

Значення лексико-семантичного варіанта дієслова містить чимало сем, як лексико-семантичних, так і граматичних. Не всі з них є вагомими для ідеографічного класифікування. Наприклад, семна структура дієслова *завештатися* містить такі ознаки, подані в порядку спадання абстрактності: 1) категоріально-граматична сема „дія”; 2) граматичні семи „вид”, „спосіб”; 3) лексико-граматична сема „початок дії”; 4) категоріальна лексико-семантична сема „переміщатися в просторі”; 5) диференційні лексико-семантичні семи „кроками”, „безцільно”, „в різних напрямках”. Проаналізуємо, котрі з цих ознак можуть стати диференційними у змісті концептів третього рівня узагальнення, за якими дієслова в ідеографічному словнику ділять на словникові статті.

Граматичні семи не можуть бути диференційними ознаками поняття переміщення, оскільки є надто абстрактними і входять до значень усіх дієслів, а не тільки дієслів переміщення. Категоріально-граматична сема „дія” наявна в значеннях усіх дієслів. Інші граматичні ознаки (час, вид, стан, спосіб тощо) також є дуже абстрактними. Вони властиві більшості дієслів і об’єднують їх у великі групи, так звані граматичні поля (за термінологією А. В. Бондарка). До складу граматичних полів належать усі дієслова, які виражають певну граматичну ознаку – категорію доконаного виду, теперішнього часу тощо. Оскільки граматична класифікація є значно загальнішою від системи лексико-семантичних ознак, відтворення цієї ділянки семантики дієслів не належить до компетенції ідеографічного словника.

Лексико-граматичні (напівграматичні) ознаки, або роди дії, є менш абстрактними порівняно з граматичними і наближаються до лексичної семантики [3: 31]. Дієслівними лексико-граматичними категоріями є фазові, кількісні, інтенсивні роди дії: починальність, фінітивність, однократність, повторюваність, результативність, тривалість перебігу дії, підвищена інтенсивність дії, надмірна інтенсивність дії та ін. За напівграматичною ознакою можна об’єднати у групу різні за лексико-семантичним значенням дієслова. Так, можливі дієслівні групи, основані на фазовій ознаці початку руху – *заходити, забігати, заговорити* тощо, кількісній ознаці тривалості руху – *проходити, пролітати, проговорити* тощо. Оскільки сфера поширення цих ознак не обмежена дієсловами переміщення, а охоплює майже всі дієслова, ми не можемо використовувати їх як диференційні ознаки поняття переміщення. На відміну від словника за ред. Л. Г. Бабенко [10], де критеріями поділу слів на групи є лексико-граматичні ознаки і словотвірні значення, ідеографічна

класифікація дієслів переміщення у нашому дослідженні ґрунтується на лексико-семантичних ознаках. Лексико-граматичні ознаки, словотвірні і частково граматичні значення ми застосовуємо для додаткового поділу дієслів у межах словникової статті.

Отже, з перелічених вище сем для ідеографічного поділу дієслів переміщення актуальними є лише лексико-семантичні ознаки, які формують предметно-логічне значення є стрижневою частиною семіми, оскільки слово як номінативна одиниця передусім позначає предмети і явища навколишньої дійсності [11: 59]. Саме предметно-логічне значення найточніше демонструє мовне розуміння категорії переміщення. На відміну від граматичних сем, воно містить ті ознаки, які є властивими тільки для дієслів переміщення, а не всіх дієслів разом узятих.

Предметно-логічне значення складається з лексико-семантичних сем різного рівня узагальнення, серед яких виділяють родову, інтегральну сему й підпорядковані їй диференційні видові семи [9:14]. У значенні дієслова *завештатися* інтегральною лексико-семантичною семою є „переміщатися в просторі”, а диференційними ознаками – „кроками”, „безцільно”, „в різних напрямках”.

Сема „в різних напрямках” може стосуватися надто великої кількості дієслів, щоб стати розрізнявальною диференційною ознакою у структурі концепту *Переміщатися кроками*. За семами односпрямованості – різноспрямованості, крім поля *Переміщатися кроками* (дієслова *іти, ходити* тощо), ми можемо виділяти групи дієслів у різних лексичних полях. Ця ознака є у значеннях дієслів у полях *Переміщати волоком* (до цього поля належать дієслова *тягти, тягати* тощо); *Переміщати, навантаживши на себе* (*нести, носити* тощо); *Переміщатися бігом* (*бігти, бігати* тощо); *Переміщатися в (по) рідині* (*плисти, плавати* тощо); *Переміщатися за допомогою транспорту* (*їхати, їздити* тощо); *Переміщатися, летячи* (наприклад, *летіти і літати*); *Переміщатися, повзучи* (наприклад, *повзти і повзати*); *Переміщатися, сунучись* (наприклад, *сунутися і соватися*).

Ознака „безцільно” є властивою для невеликої кількості дієслів ходи. Вона входить до значень дієслів тільки у двох синонімічних рядах словникової статті *Переміщатися кроками*: „*Іти безцільно (віятися)*”, „*Ходити безцільно (вештатися)*”.

Серед перелічених трьох диференційних ознак найважливішою для ідеографічного класифікування є сема „кроками”. Вона є спільною для значень усіх дієслів ходи – лексичного поля, що налічує більш ніж тисячу лексико-семантичних варіантів. Сема „кроками” входить як диференційна до структури концепту *Переміщатися кроками*, оскільки уточнює спосіб переміщення.

Проаналізувавши значення 8066 лексико-семантичних варіантів дієслів ходи, ми визначили перелік найважливіших для ідеографічного класифікування дієслів лексико-семантичних диференційних сем, що уточнюють категоріальну ознаку „переміщатися в просторі”. 56 найважливіших диференційних сем увійшли до змісту 56 реєстрових одиниць словника – концептів. Назвами концептів стали сполучення слів *Переміщатися, летячи*; *Переміщатися бігом*; *Здійснювати коливальний рух* тощо, які прозоро й однозначно називають інтегральну й диференційну ознаку у їхньому змісті.

За типами диференційних ознак у змісті 56 концептів ми поділили їх на п’ять груп: *Зміна розташування предмета в просторі*; *Напрямок переміщення предмета*; *Фази переміщення*; *Спосіб переміщення*; *Траєкторія переміщення*.

Диференційними ознаками концептів групи *Напря́м переміщення* є семи, що уточнюють напрям переміщення: „в певному напрямку”; „від однієї точки в різних напрямках”; „всередину чого-небудь”; „до однієї точки з різних напрямків”; „догори”; „донизу”; „назад”; „назовні чого-небудь”; „уперек до чого-небудь”; „через що-небудь”; „віддаляючись від кого-, чого-небудь”; „змінюючи напрям”; „наближаючись до кого-, чого-небудь”; „наштовхуючись на кого-, що-небудь”; „примушувати переміщатися в певному напрямку”. На основі цих ознак виділено 15 концептів.

Диференційними ознаками концептів групи *Зміна розташування в просторі* є „змінювати положення” (ця ознака є в словах *випрямлятися, схилитися, повертатися, перевертатися* тощо) чи „приймати певне положення в просторі” (*вставати, сідати, лягати* тощо), „займати певне місце” (*розміщатися, умоцуватися, установлюватися* тощо).

Диференційними ознаками концептів групи *Фази переміщення* є його „початок” і „кінець”.

Диференційними ознаками концептів групи *Траєкторія переміщення* є „обертання”, „коливання”, „безладність” переміщення.

У змісті багатьох концептів групи *Спосіб переміщення* диференційні ознаки дають характеристику предмета, який переміщається: „про дим”, „про небесні світила”, „про повітряні маси”, „про рідину”, „про рослини”, „про світло, темряву, тінь”, „про сипку речовину”, „(про тварин)”, „про туман”, „про хмари”, „велика маса предметів”. У двох випадках диференційні ознаки стосуються швидкості предмета переміщення: „повільно”, „швидко”. Вони можуть вказувати на засіб переміщення: „за допомогою транспорту”. Диференційні ознаки розкривають особливості середовища переміщення „в (по) рідині”, „лягачи” або вказують на поверхню переміщення: „по ковзкій поверхні”. До змісту багатьох концептів входять диференційні ознаки, які розкривають характер рухів предмета: „волоком” (наприклад, *тягти*), „кидком” (наприклад, *кидати*), „навантаживши на себе” (наприклад, *нести*), „пересилаючи” (наприклад, *надсилати*); „бігом”, „з шумом”, „плавно”, „стрибками”, „випереджаючи”, „котячись”, „переслідуючи”, „повзучи”, „подорожуючи”, „кроками”, „сунучись”, „танцюючи”. До субполя *Спосіб переміщення* належить найбільша кількість дієслів (61% зі всіх аналізованих лексико-семантичних варіантів).

Укладена нами синоптична схема ідеографічного словника відтворює поняттєву класифікацію дієслів переміщення в тому вигляді, у якому вона існує в мові. У ролі концептів, за якими відбувається поділ дієслів переміщення на окремі статті, виступають поняття, видові стосовно категоріального поняття *Переміщатися в просторі*. У змісті цих конкретніших понять інтегральну ознаку „переміщатися” уточнюють диференційні ознаки, що стосуються особливостей переміщення (наприклад, *Переміщатися + за допомогою транспорту*, *Переміщатися + стрибками* тощо). Вибір диференційних ознак, що увійшли до складу концептів, відбувався шляхом аналізу лексико-семантичних значень дієслів.

У результаті дослідження сформовано синоптичну схему ідеографічного словника дієслів переміщення української мови, яка містить 62 концепти трьох рівнів узагальнення, що відтворюють картину категорії переміщення, властиву для української мови.

1. Баранов О. С. Идеографический словарь русского языка / О. С. Баранов. – М.: ЭТС, 1998. – 840 с.

2. Булыгина Т. В. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев. – М. : Школа „Языки русской культуры”, 1997. – 605 с.
3. Клименко Н. Ф. Формалізовані основи семантичної класифікації лексики / Н. Ф. Клименко, М. М. Пещак, І. Ф. Савченко. – К. : Наук. думка, 1982. – 250 с.
4. Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь / [В. В. Морковкин, Н. О. Беме, И. А. Дорогонова, Т. Ф. Иванова, И. Д. Успенская]; под ред. В. В. Морковкина. – М.: Рус. яз. – 1984. – 1186 с.
5. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М. : Наука, 1988. – 216 с.
6. Русский семантический словарь: Опыт автоматического построения тезауруса: от понятия к слову. / Ю. Н. Караулов, В. И. Молчанов, В. А. Афанасьев, Н. В. Михалев. – М. : Наука, 1982. – 566 с.
7. Русский семантический словарь: Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений. Т.2: Имена существительные с конкретным значением [под ред. Н. Ю. Шведовой]. – М. : Азбуковник, 2000. – 674 с.
8. Сніжко Н. В. „Ідеографічний тезаурус” як інформаційно-довідкова система при вивченні закономірностей структурно-функціональної організації лексики / Н. В. Сніжко, М. Д. Сніжко // Мовознавство. – 1996. – № 4 – 5. – С. 23–28.
9. Соколовська Ж. П. Картина світу та ієрарахія сем / Ж. П. Соколовська // Мовознавство. – 2002. – № 6. – С. 87–91.
10. Толковый словарь русских глаголов : Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы [под ред. Л. Г. Бабенко]. – М. : АСТ – Пресс, 1999. – 704 с.
11. Шмелев Д. Н. Современный русский язык. Лексика / Д. Н. Шмелев. – М.: Просвещение, 1977. – 335 с.
12. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики. Енциклопедичний словник / І. Б. Штерн. – К. : Арт-Ек, 1998. – 336 с.
13. Яковлева Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) / Е. С. Яковлева. – М.: Гнозис, 1994. – 344 с.
14. Blanc E. Dictionnaire universel de la pensee. Alphabetique, logique, etencyclopédie. Classification naturelle et philosophique des mots, des idees et des choses / Elie Blanc. – Lyon, Vitte, 1899. – P. 2. – 1603 p.
15. Boissiere P. Dictionnaire analogique de la langue francaise / P. Boissiere. – Paris, 1862.
16. Casares J. Diccionario ideologico de la lengua espanola. Julio Casares. – Barselona, 1951. – 351 p.
17. Dornseiff F. Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen / Franz Dornseiff. – Berlin; New York; Leipzig, 1970. – 925 s.
18. R. Hallig von Wartburg W. Begriffssystem als Grundlage der lexikographie / R. Hallig von Wartburg W. – Berlini Akademie – Verl, 1963. – 315 p.
19. Roget P. M. Roget’s thesaurus of English words and phrases / P. M. Roget. – Harmondsworth, 1978. – 712 p.

METHODS OF IDEOGRAPHIC CLASSIFICATION OF UKRAINIAN VERBS

Anna Serednytska

The article describes the design principles of the ideographic dictionary of Ukrainian verbs (fragment, 8066 verbs of motion) and examines the related theoretical problems of its creation.

Key words: ideographic dictionary, concept, verbs of motion, semantic field.

**МЕТОДЫ ИДЕОГРАФИЧЕСКОГО КЛАССИФИЦИРОВАНИЯ
ГЛАГОЛОВ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА**

Анна Середницкая

В статье описаны принципы идеографической классификации глаголов перемещения украинского языка.

Ключевые слова: идеографический словарь, концепт, глаголы перемещения, лексико-семантическое поле.

УДК 811.161.2'243'367.623 : 378-057.87(=133.1) : 82-3.091

**ПРИКМЕТНИКИ НА ПОЗНАЧЕННЯ КОЛЬОРУ
У ФРАНЦУЗЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ
(ЗА ПОВІСТЮ І.С. НЕЧУЯ-ЛЕВИЦЬКОГО „МИКОЛА ДЖЕРЯ”)**

Галина Бойко

*Національний університет „Львівська політехніка”,
кафедра іноземних мов, секція мовної підготовки іноземних студентів
вул. Карпінського, 2/4, 79013 Львів, Україна
тел.: (032) 258 27 53
ел. пошта: galbojko@gmail.com*

Досліджено засоби вираження кольорів і відтінків кольорів у творах художньої літератури, написаних французькою та українською мовами. Здійснено класифікацію цих назв за структурно-семантичними ознаками та проведено їхній порівняльний аналіз.

Ключові слова: українська мова як іноземна, прикметники на позначення кольору, художня література, порівняльний аналіз.

Метою дослідження є систематизація, узагальнення і порівняльний аналіз засобів вираження гами кольорів у французькій і українській мовах.

Практична цінність роботи полягає в можливості використати результати дослідження на заняттях з української мови як іноземної та на заняттях з практики перекладу і порівняльної лексикології, а також для складання двомовного глосарію.

Порівняльне вивчення способів вираження кольорів у різних мовах – це одна із традиційних тем лінгвістики. На прикладі назв кольорів можна переконатися, що навіть таке об'єктивне, загальне для всіх людей фізичне відчуття, як колір, у різних мовах виражається по-різному. У кожній мові назви кольорів утворюють складну систему і в різних мовах мають багато відмінностей. Ці відмінності стосуються як процесу виділення кольорів і відтінків, так і способів їх позначення.

Поля основних кольорів у французькій та українській мовах збігаються, за винятком блакитного та синього, яким у французькій мові відповідає *bleu*. Також варто відзначити, що французьке слово *rose* вживається набагато частіше, ніж українське *рожевий*. Тому французькі автори нерідко включають його до списку назв основних кольорів, тоді як в українській мові рожевий колір вважають відтінком червоного.

Серед назв основних кольорів можна виділити невелику групу найбільш розповсюджених і живаних лексем у певній мові. До цієї групи належать назви так званих безколірних кольорів [15: 296]: білий і чорний (а в українській мові і сірий), а також червоний, зелений, синій, жовтий. За даними частотних словників, відносна вживаність цих назв кольорів у французькій мові така: *poir – blanc – rouge – vert – bleu – jaune*; в українській: білий – червоний – чорний – зелений – синій – сірий – жовтий.

Виділяються також специфічні назви кольорів лише певних предметів [5: 191]. У французькій та українській мовах є кольори, що стосуються масті коней, наприклад, укр.: *вороний, сивий, гнідий, буланій, красий, чубарий*; фр.: *aubère* (чалий),

bai (гнідий), *louvet* (буланий), *alezan* (рудої масті) і т.д. Спеціальними прикметниками також позначають колір волосся людини, наприклад, укр.: *рудий, сивий, русий, чорнявий, білявий*; колір очей людини, наприклад, укр.: *карі*; фр.: *pers, vair*; колір шкіри, наприклад, укр.: *смаглявий, рум'яний, загорілий*; фр.: *hâlé, bronzé*; колір тканини, наприклад, укр.: *маренго*; фр.: *écarlate, grenat*. У французькій мові також є специфічні назви для позначення кольорів на гербах: *gueules* (червоний), *sable* (чорний), *sinople* (зелений). Специфічні назви кольорів можуть переходити й на інші предмети. Наприклад, французькі прикметники *gris, blank, brun* походять від назв мастей коней.

У мові з'являються все нові і нові назви відтінків, які даються за кольором рослин (*citron, mauve*), тварин (*chamois, souris*), мінералів (*rubis, jade*), явищ природи (*horizon, aurore, feu*), різноманітних речовин (*paille, roille*). У французькій мові, зважаючи на легкість вживання конверсії, будь-яке слово може стати позначенням кольору. Список кольорів у словнику Робера має в своєму складі такі словосполучення, як *brou de noix, feuille morte, queue de vache, tete de maure, gorge de pigeon, cuisse de Nympe*. Відтінки дуже нерівномірно розподіляються у мовах. Доволі часто розповсюджена в одній мові назва кольору не має повного відповідника в іншій.

Таким чином, частота вживання назв основних кольорів і відтінків того чи іншого кольору не збігаються у французькій та українській мовах.

Колір – це конкретна властивість субстанції, яка відображається в нашій свідомості через відчуття. Розрізнення кольорів є для людини і джерелом естетичних переживань, а також впливає на її загальний психофізіологічний стан. Одні кольори людині подобаються, інші – ні, а нерідко, як показують досліди, викликають у неї хворобливий стан. Цим обумовлюється існування в мові різноманітної за смисловою і слотовірною структурою лексико-семантичної групи назв кольорів.

Вживання назв кольорів у переносному значенні також має психофізіологічні підстави, пов'язані з суб'єктивними враженнями людини, наприклад, *чорні думи, сірі будні, рожеві мрії*.

Вивчення колірної лексики становить науковий інтерес ще й з іншого боку. Колірні якості предметів відіграють не останню роль у процесі творення назв для позначення нових понять. З колірними особливостями предметів та явищ дійсності пов'язані в мові різні лексико-граматичні розряди слів: іменники, прикметники, прислівники та дієслова. Але власне назвами кольорів вважаємо прикметники, що зумовлюється їхніми лексико-граматичними особливостями як частини мови. Порівняно зрідка назвами кольорів є іменні словосполучення в атрибутивній функції, наприклад: *кольору стиглої вишні, кольору дикої рожі*. Лексико-семантична сфера назв кольорів в українській мові багатогранна з огляду на специфіку їхньої семантики та слотовірної структури. У ній знаходимо найрізноманітніші назви основних тонів та безлічі проміжних відтінків, що вказують на різний ступінь вияву колірної якості, на інтенсивність колірного тону, на змішування кольорів, на колірну ознаку, якої набув предмет у результаті якоїсь дії чи процесу, і на цілий ряд інших ознак. Саме цей шар лексики яскраво представлений у мові художніх творів І.С. Нечуя-Левицького, за словами Івана Франка, „неперевершеного майстра портрета і пейзажиста”, справжнього „артиста зору”. На думку Л.Г. Бикової, „се переважно буденна мова українського простолюддя, проста без сліду афектації, але проте багата, колоритна і повна тої природної праці, якою вона визначається в устах

людей з багатим життєвим змістом” [2: 46]. Мова повісті „Микола Джеря” І. С. Нечуя-Левицького представлена значною кількістю найрізноманітніших прикметників на позначення кольору.

Необхідною передумовою вивчення семантичних зв'язків у межах цієї смислової категорії є класифікація назв кольорів за окремими структурно-семантичними типами [5: 85]. Усі назви можна поділити на два найбільш загальні типи:

1. Назви, що означають конкретну колірну якість, напр.: *синій, жовтий, рожевий, червоний, червонуватий*.

2. Назви, що характеризують кольоровість предмета, не вказуючи, однак, на конкретний характер забарвлення, напр.: *пістрявий, рябий, картатий, строкатий, смугастий* і ін.

1. Назви першого типу можна поділити на такі підтипи:

1.1. Назви кольору безвідносно до міри його вияву. Вони, однак, є назвою, яку прийнято вважати за норму: *білий, зелений, жовтий, червоний, чорний, синій, сірий і сивий*.

У повісті І.С.Нечуя-Левицького „Микола Джеря” одним із найбільш часто вживаних прикметників на позначення кольору є ЧОРНИЙ (фр. noir), який яскраво представлений у творі на позначення кольору: 1) елементів одягу (шапка, картуз, сорочка, галстук, поділ спідниці, свита, хустка, жилетка, сюртук), напр.: „*Чорна смушева шапка* скотилась з голови на траву” [10: 105]; 2) зовнішності людини (вії, очі, брови, волосся (коси, кучері), вуса, обличчя), напр.: „*Чорні брови, чорні вуса* запалили серце молоді дівчини” [10: 176], „По всьому дворі й по тому місті сновигали позамазувані робітники, в чорних сорочках, з *чорними видами*” [10: 149], „Серед того озера стояв по пояс в смолі пан *Бжозовський*, весь *чорний* та обсмалений” [10: 195]; 3) рослин, дерев і їхніх частин: (стовбур, гілля), напр.: „... в кров'яному ставку (р. Раствайця) одбивались *чорні стовбури* осокорів, *чорне* безлисте *гілля верб*, неначе в прозору кров хтось накидав чорного дроту та залізних стовпів” [10: 137]; 4) їжі (хліб), напр.: „*Хліб був чорний*, як свята земля” [10: 151]; 5) раків, напр.: „На товстих шнурках теліпались *чорні раки*, неначе здорові чорні павуки” [10: 173–174].

Для позначення чорного кольору використано також прикметники *смоляний, обсмалений* на позначення кольору водного простру – озера, води, напр.: „Під однією скелею стояло *смоляне озеро*” [10: 43]; *обсмалений* для позначення конкретного персонажа – пана Бжозовського, напр.: „Серед того озера стояв весь по пояс в смолі пан *Бжозовський*, весь *чорний* та *обсмалений*” [10: 195]; *задимлений* для позначення кольору побутової речі – сохи.

Прикметник ЧЕРВОНИЙ (фр. rouge) І.С. Нечуй-Левицький використовує в повісті на позначення кольору в поєднанні з іменниками, що є назвами: 1) рослин (квіти (на полі, очіпку, скрині, хустці, стіні), солонець, смілка), напр.: „... очіпок з *червоними* лапатами *квітками* на жовтогарячому полі” [10: 107]; 2) одягу і прикрас (пояс, чоботи, хустка, сукня, хусточка з пружками; намисто, кісники, стрічки), напр.: „Та який гарний та ясний... *червоний пояс*” [10: 140]; 3) частин тіла птахів (баба „діал. Пелікан”), напр.: „В небі крутилися... здорові білі з *червоними носами баби*, неначе лебеді...” [10: 171]; 4) променистої енергії, що випромінюється яким-небудь тілом (місяцем), сприймається зором і робить видимим навколишнє (світ у значенні „світло”, місяць), напр.: „Половина двора була вкрита ярим *червоним світлом*...” [10:

107]; 5) зовнішності людини (лице, личко, пика; очі), напр.: „А з його думки не сходило *червоне личко* Мокрини...” [10: 189], „Я зразу впізнав його (Бжозовського) руду голову й *червону пику*...” [10: 143].

Є ряд поодиноких відповідників на позначення червоного кольору, виражених такими прикметниками, як: *вогняний* який має колір вогню, полум'я, напр.: „Раставиця крутилася на левадах, ніби *вогняна гадюка*, що сипле іскрами...” [10: 137]; *кров'яний* 'облитий, просякнутий кров'ю', вжитий у переносному значенні і називає колір водного простору (ставка), а також *кров'яний*, вжитий на позначення променистої енергії, що випромінюється яким-небудь тілом (місяцем), сприймається зором і робить видиме навколишнє (світло), напр.: „Все чорне небо вгорі заблищало вогнем..., кидаючи *кров'яний світ* на село, на ставок...” [10: 137]. На сторінках повісті часто можна побачити пейзажні картини місячної ночі. Образ місяця в творчості письменника несе в собі виразну ознаку фольклорної, народнопоетичної стихії.

Прикметник ЗЕЛЕНИЙ (фр. vert). Серед багатой і різноманітної колірної гами в повісті І.С. Нечуя-Левицького переважає зелена барва, яка випромінює дух краси, величі й гармонії в природі. Зеленим кольором автор наділяє: 1) породи дерев (верба, акація, абрикоса, яблуна), напр.: „Між білими чистими німецькими домками, між *зеленими вербами* чорніли дві казарми для бурлаків” [10: 142]; 2) земельні простори (степ, луг, берег, левада), напр.: „Велика тиша, рожевий світ *по зеленому степу* засмутив і без того смутні їх душі” [10: 159]; 3) рослини (трава, листя, чаполоть, жито, кукурудза, чагарі, очерети, бадилля, озимина), напр.: „Он верби оступились од берега й розсипались купами *по зеленій траві*” [10: 104]; 4) водні простори (вода, море), напр.: „Швидко море з берега заблищало, все вкрите білими гребенями *по зеленій воді*”, „... було ясно видко *зелене море*...” [10: 181]; 5) предмети побуту (скриня), напр.: „Батько поїхав на ярмарок і купив *скриню... зелену* з великими червоними квітками” [10: 114]; 6) одяг (корсетка), напр.: „...по тій веселці наче сходила до нього (Миколи) Нимидора... в намисті та *зеленій корсетці*” [10: 184]; 7) явища природи (блискавка), напр.: „...з другого боку мигне *зелена блискавка* і Миколине лице стає зелене...” [10: 195].

Прикметник ЖОВТИЙ (фр. jaune) І. С. Нечуй-Левицький вживає здебільшого на позначення кольору: 1) предметів рослинного світу (соняшник, коріння, солома, листя, кущ дроку), напр.: „Соняшники заплутались своїми *жовтими головами* в гіллі” [10: 105]; 2) одягу (чоботи), напр.: „*Жовті* старі *чоботи* були почернені по самі кісточки і тільки халяви ще жовтіли” [10: 107].

У повісті І.С. Нечуя-Левицького „Микола Джеря” прикметник *жовтий* вжито в переносному значення 'зблідла, змарніла, з жовтим відтінком, худа' для окреслення зовнішності людини, напр.: „*Нимидора* лежала *жовта*, як віск” [10: 197]; а також у поєднанні з іменниками „*жовтий лоб* (чоло)”, „*жовте лице*”, напр.: „Смутно блищав вечір у вікно, і *жовте*, як віск, Кавунове *лице* ледве було видно проти вікна” [10: 155]. Прикметник *жовтий* позначає колір села, напр.: „Микола тільки й примітив, що *Вербівка* закрутилася перед ним; була зелена, потім стала *жовта*, а потім ніби туманом вкрилася...” [10: 205].

Прикметником СИНИЙ (фр. blue) автор позначає колір: 1) водного простору (море), напр.: „А коли ти мене любиш. То я піду за тобою хоч за *сине море*” [10: 188]; 2) небесного простору (небо), напр.: „Він (Микола) бачить через листя *сине небо*...” [10: 106]; 3) одягу (керсет, штани, жупан), напр.: „...а червоне намисто *на синьому*

керсеті ніби ще більше додавало вогню й рум'янцю..." [10: 169]; 4) рослин (квіти, дзвоники), напр.: „Світ вечірнього сонця... позолотив... стіну з понамальовуваними червоними та синіми квітками..." [10: 108].

Прикметником СІРИЙ (фр. gris). І. С. Нечуй-Левицький у повісті означив тільки очі. Персонажі твору, які мають сірі очі, – це переважно негативні постаті або нейтральні (осавул, жид, пан Бжозовський, німець), напр.: „Коло одного стола сидів директор, високий, поставний, білявий німець з довгими вусами та *сірими очима*” [10: 141].

Прикметник СИЗИЙ (фр. blue). Хоч сизий колір є відтінком сірого і синього, автор повісті „Микола Джеря” подає його як окремий колір і позначає ним колір: 1) небесного простору (небо, туман), напр.: „...і на тому *сизому небі* заблищала пишна веселка” [10: 181]; 2) у сполученні з іменником „голуб” вживає у переносному народно-поетичному значенні при ласкавому звертанні до кого-небудь, напр.: „ – Миколо, мій *голубе сизий!* – сказала Мокрина” [10: 188].

Яскраво представлений у повісті колір БІЛИЙ (фр. blanc). Білий колір мають: 1) елементи одягу (сорочка, пружок намітка, свита, хусточка), напр.: „На йому (отаманові) була проста одежа:... *біла сорочка* й чорна смушева шапка” [10: 166]; 2) споруди і їх частини (хата, церква, фабрика, домки, стіна), напр.: „Подекуди з-поміж верб та садків виринають *білі хати*...” [10: 133]; 3) птахи (мартин, чайка, баба 'пелікан'), напр.: „В небі кружилися *білі мартини й чайки*, а здорові *білі* з червоними носами *баби*, наче лебеді, вкрили купами й море, й береги” [10: 171].

На позначення жовтого кольору І. Нечуй-Левицький використовує ще і прикметник ЗОЛОТИЙ (фр. d'or, en), підкреслюючи його блискучість, напр.: „Микола ... жне й розхиляється, тільки блищить проти сонця його *золотий серп*” [10: 194].

Як проміжний колір між білим і сірим, автор подає колір СРІБНИЙ (фр. argente), напр.: “Він (Микола)... примічає... якусь дивну птицю з золотим та *срібним пір'ям*” [10: 106].

1.2. Назви, що позначають ступінь вияву колірної ознаки. Серед них розрізняють дві групи: 1) прикметники із значенням безвідносної міри якості предмета, або прикметники недостатнього ступеня. Утворюється вони від основи звичайного прикметника за допомогою суфіксів –уват- /-юват- (*червонуватий, сивуватий*); -аст- / -яст- (*червонястий*); -ав- /-яв- (*білявий, чорнявий*), напр.: „В хату ввійшов старий Джеря, високий, тонкий з *сивуватими* довгими вусами...” [10: 110], „Косе проміння... облило сивого діда *червонястим* світлом” [10: 214], „І тепер, де вгляжу високу *чорняву* молодицю..., то мені здається, ніби я (Нимидора) побачила рідну матір” [10: 112]; 2) прикметники із значенням суб'єктивної оцінки якості предмета, які мають виразне емоційне забарвлення. Такі прикметники утворюються за допомогою суфіксів -еньк-, -есеньк-, -ісінк-, -юсінк-. У повісті І.С. Нечуя-Левицького вжито лише один такий прикметник *біленький*, напр.: „Акерман... ніби виставив напоказ... свої *біленькі хати*” [10: 163].

1.3. Назви, що позначають колірну ознаку за її інтенсивністю. Автор у повісті подає такі прикметники: *ясно-зелений, темно-зелений*, напр.: „На зелених грядках, на зелених левадах, проти *ясно-зеленого* листя верб її брови чорніли, як чорнобривці...” [10: 128].

1.4. Назви, що позначають відтінок кольору, прийнятого за норму. Творюються вони поєднанням основ двох прикметників, один з яких уточнює відтінок кольору, прийнятого за норму. У тексті використано один такий прикметник

жовтогарячий, напр.: „...високий очіпок з червоними лапатими квітками на жовтогарячому полі” [10: 107].

1.5. Назви, що позначають проміжні кольори відносно кольору, прийнятого за норму, або поєднання різних кольорів. У повісті функціонує прикметник *жовто-зелений*, напр.: „Подекуди на жовто-зеленій скатерті розкидані темно-зелені куштики верболозу...” [10: 104].

2. Назви другого типу можна поділити на такі підтипи:

2.1. Назви кольору, що супроводжує основний колір. У повісті І.С. Нечуя-Левицького вжито лише прикметник *смушевий*, напр.: „Чорна *смушева* шапка скотилась на траву” [10: 105].

2.2. Назви, що вказують на ступінь насиченості кольору, не називаючи конкретної колірної ознаки (*ясний, темний, блідий, світлий*), напр.: „Та який (Микола) гарний та *ясний*, як сонце...” [10: 140].

2.3. Назви, що вказують лише на те, що предмет має якесь забарвлення. У творі використано один прикметник *квітчастий*, напр.: „В високому очіпку, в *квітчастій* здоровій хустці на голові, вона стала молодницею ще вища й показніша” [10: 122].

2.4. Назви кольорів з невмотивованим значенням. У цьому підтипі розрізняють такі прикметники, як *рум'яний, рудий, русявий, карий*, напр.: „Якась молода молодця, свіжа й *рум'яна*, збожеволіла з журби та горя” [10: 191].

Слова другого типу є назвами більш загальних понять і кількісно нечисленні. Про це свідчить велика кількість різноманітних варіантів назв кольорів, виражених складними словами. Надзвичайно різноманітним за семантикою і словотвірною структурою та кількісно багатим є перший тип, який власне і складає основу лексико-семантичної групи назв кольорів.

Особливістю стильової манери І.С. Нечуя-Левицького при описах мальовничих краєвидів є вдалий підбір різнокольорових барв, серед яких переважають зелені з його відтінками, червоний та білий. Для змалювання речей побуту, зовнішності персонажів характерна чорна барва. За допомогою „різнобарвних” прикметників, що є назвами численних відтінків кольорів, переходів від світла до тіней І.С. Нечуй-Левицький створює майстерні малюнки дня і ночі, ранку і вечора. Добір зорових епітетів, серед яких нерідко переважають контрастні кольори – чорний і білий, – є улюбленим засобом письменника, не лише в пейзажних описах, але й при створенні портретів персонажів та навколишнього середовища.

Важливим завданням мовознавства в галузі лексикології є визначення і дослідження найбільш стійких елементів лексики, які активно служать базою для творення нових слів. Поза так званими кореневими словами існує певна кількість слів, належність яких до основного мовного фону може бути встановлена лише на основі їхньої семантичних характеристик. У зв'язку з цим вивчення назв кольорів, які становлять важливу частину лексики, є безперечно актуальним.

Перспектива дослідження полягає в тому, що незалежно від джерела спостереження, українська мова завжди подає розмаїття прикметників на позначення кольору. З колірними особливостями предметів та явищ дійсності пов'язані в мові різні лексико-граматичні розряди слів: іменники, прислівники та дієслова.

1. Бабій І. М. Семантика, структура та стилістичні функції назв кольорів у сучасній українській мові (матеріали малої прози В. Стефаніка, М. Коцюбинського, М. Хвильового) / І. М. Бабій – К., 1997. – 293 с.
2. Бикова Л. Г. Из спостережень над особливостями пейзажного живопису І. С. Нечуя-Левицького / Л. Г. Бикова // Українська мова і література в школі. – 1972. – № 7. – С. 44–49.
3. Горобець В. Й. Про назви кольорів в українській мові другої половини XVIII ст. / В. Й. Горобець // Культура слова. – 2000. – Вип. 55–56. – С. 28–32.
4. Гриценко А. П. Прикметники в українській мові: Відп. ред. В. В. Німчук / А. П. Гриценко – К., 1978. – 371 с.
5. Кириченко А. П. До семантичної характеристики назв кольорів у східно-слов'янських мовах / А. П. Кириченко // Доповіді та повідомлення (Львівський університет). – Вип. 6. – Ч. 1. – К., 1955. – С. 85–91.
6. Коваль-Костинська М. У. Переносні значення прикметників – назви кольорів у болгарській мові / М. У. Коваль-Костинська // Мовознавство. – 1974. – № 4. – С. 8–74.
7. Крутікова Н. Є. Творчість І. С. Нечуя-Левицького (статті та матеріали) / Н. Є. Крутікова – К., 1961. – 247 с.
8. Лісовий П. М. І. Франко про І. С. Нечуя-Левицького / П. М. Лісовий // Літературознавство. – 1968. – № 2. – С. 38–41.
9. Мисловська Л. В. Прикметники на позначення кольору в “Naturalis Historia” Плінія Старшого / Л. В. Мисловська // Іноземна філологія. – К., 1996. – Вип. 109. – С. 59–67.
10. Нечуй-Левицький І. С. Твори у двох томах. – Т.1. / І. С. Нечуй-Левицький. – К., 1977. – 632 с.
11. Омельченко В. І. Живописець слова / В. І. Омельченко. – К.: Товариство „Знання”. – Серія 5. – № 10, 1968. – 48 с.
12. Серета В. Д. Витоки стильової манери видатного прозаїка / В. Д. Серета // Літературознавство. – 1988. – № 11. – С. 43–48.
13. Сич В. Ф. Розряди прикметників за значенням і їх стилістичні функції / В. Ф. Сич // Українська мова і література в школі. – 1970. – № 6. – 32 с.
14. Сучасна українська літературна мова: за редакцією О. Д. Пономарева / О. Д. Пономарев – К.: Либідь, 1997. – 399 с.
15. Чікало М. І. З історії назв кольорів в українській мові (XIV–XVIII століття) / М. І. Чікало // Записки Наукового товариства імені Шевченка. Т. 234: Праці Філол. секції / Ред. О. Купчинський. – Львів, 1997. – 189–209 с.

**ADJECTIVES ON THE DENOTING OF COLOUR IN THE FRENCH AND
UKRAINIAN LANGUAGES IN THE NOVEL OF I.S. NECHUY – LEVYTSKY
„MYKOLA DZHERIA ” ON THE LESSONS OF UKRAINIAN LANGUAGE AS
FOREIGN.**

Halyna Boiko

The article deals with the analysis of the methods of expression of colour and shades in belles-lettres and publication in French and Ukrainian. Colour and shades in both language are classified according to their types.

Key words: Ukrainian language as foreign, adjective denoting colour, belles-lettres, comparative analysis.

**ИМЕНА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ, ОБОЗНАЧАЕМЫЕ ЦВЕТА,
ВО ФРАНЦУЗСКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ
(В ПОВЕСТИ И.С. НЕЧУЯ-ЛЕВИЦКОГО „МЫКОЛА ДЖЕРЯ”)
НА ЗАНЯТИЯХ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Галина Бойко

В статье исследованы средства обозначения цветов и оттенков цветов в произведениях художественной литературы, написанных на французском и украинском языках. Совершено классификацию этих наименований по структурно-семантическим признакам и проведен их сравнительный анализ.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, имена прилагательные, обозначаемые цвета, художественная литература, сравнительный анализ.

Стаття надійшла до редколегії 4.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

IV. УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В АСПЕКТІ НАВЧАННЯ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 811.161.2'243'42(07)

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ТЕКСТОТЕКИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ніна Станкевич

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1 /233, 79001 Львів, Україна
тел. (032) 239 43 55*

Розглянуто проблему відбору і створення навчальних текстів для різних видів мовленнєвої діяльності, формування своєрідної текстотеки для навчання української мови як іноземної. Особливу увагу приділено текстам різних стилів, а також професійно орієнтованим.

Ключові слова: навчальний текст, текстотека, функціонально-жанрові параметри текстів, професійно орієнтований текст.

Під час вивчення української мови як іноземної, як і будь-якої іноземної мови, ми використовуємо текст. Він наявний як навчальний матеріал у всіх видах мовленнєвої діяльності: у говорінні як монолог і діалог, у читанні як текст для читання і розвитку мовлення, в аудіюванні як аудіотекст, у письмі як матеріал для письмової роботи (переписування, конспектування), самостійний твір чи переказ. Жоден урок з української як іноземної не відбувається без текстової опори, жоден підручник чи посібник з української мови для студентів-іноземців не подає уроків чи занять, лексико-граматичної теми без тексту та методичного апарату до нього. Усе це дає підстави стверджувати, що актуальним є відбір і створення навчальної текстотеки для навчання української мови як іноземної.

Мета статті – здійснити огляд наявних текстів як самостійних посібників та визначити головні особливості створення текстотеки для навчання української мови як іноземної.

Текст сприймаємо як писемний або усний мовленнєвий масив, структурно-семантичну мовну одиницю вищого рівня, для якої властиві такі ознаки, як членованість, зв'язність, цілісність, інформаційність, адресність [Див. докл.: 17]. Окремо науковці тлумачать навчальний текст. Зокрема, Л. Селіверстова дає визначення навчальних текстів для іноземної аудиторії, враховуючи психологічний аспект: „це цілісний комплекс мовних, мовленнєвих та інтелектуальних взаємопов'язаних факторів, що взаємодіють через зовнішню і внутрішню форми; це вербальний та знаково зафіксований продукт діяльності мовлення й мислення, якому властива змістовна завершеність, інформаційна самодостатність, тематична, структурна і комунікативна єдність, основана на мовній свідомості, що відображена через ядро й периферію ментального лексикону” [18: 200]. Основною ознакою навчальних текстів для іноземців, на думку ученої, має бути наявність у ньому „ядра

ментального лексикону”, тобто найактивнішої частини словника людини, що постійно залучена у процесах мовлення і мислення. Дослідниця уточнює поняття основи та периферії цього ядра, окреслює „теоретичні та практичні перспективи навчального текстотворення та текстосприйняття іноземною аудиторією в парадигмі міжкультурного спілкування” [18: 201].

Типологія текстів надзвичайно розгалужена: за формою, за функціонально-жанровими параметрами, за змістом, функцією тощо. Окрема класифікація стосується навчальних текстів. Загальноєвропейські рекомендації подають досить розмаїтий перелік текстів усних і письмових, призначених для вивчення мови як іноземної. Основою цього поділу є передусім жанрові особливості текстів.

Н. Бурвікова описує навчальні тексти з погляду того, яку роботу здійснюють з ними – аудиторну чи позааудиторну, а також поділяє тексти на *укладені* і *неукладені* [3: 5].

Найчастіше типологія текстів пристосована до виду мовленнєвої діяльності і враховує його специфіку. Скажімо, тексти для читання передусім відповідають режимові (синтетичне), переглядове (вибіркове), пошукове, критичне читання [11; 24]. Найпоширеніший режим читання – ознайомлювальне – передбачає використання художніх, газетно-журнальних, фахових текстів, вивчальне – документів, наукових статей; переглядове – газетних і журнальних статей, телепрограм, афіш тощо. О. Б. Тарнопольський поділяє тексти для читання на *автентичні, оригінальні, адаптовані* [21 : 79].

Важливе значення має і форма роботи з текстом для читання. Позааудиторна робота означає самостійне додаткове, так зване *домашнє*, читання, а це передбачає скрупульозний відбір текстів, які зацікавлять іноземного студента, видання книг для читання, хрестоматій з уривками художніх текстів, збірок анекдотів, каламбурів, афоризмів тощо [9: 118–122]. Ось деякі міркування науковців щодо цих текстів: „Говорячи про „тексти для читання”, багато хто помилково уявляє собі якщо не ціле оповідання, то принаймні декілька друкованих сторінок, взятих із класичної літератури, лише трохи скорочених, але зовсім не адаптованих. Насправді поняття навчального тексту, зокрема і для самостійного (і аудиторного, і домашнього) читання, не пов’язується з великим обсягом: таким „текстом” може бути і одна фраза, наприклад, афоризм, жарт із декількох речень і т ін. Перші навички читання з розумінням, читання з негайним передбаченням, угадуванням смислу всього „тексту” найкраще виробляти саме на адаптованих маленьких уривках, але обов’язково закінчених, по можливості динамічно-сюжетних або таких, які мають у собі яскраву думку, якусь оригінальність, гумор” [9: 117–118].

Для формування у студентів-іноземців мовностилістичної компетенції варто подавати їм для читання тексти різних функціональних стилів, зокрема наукового, публіцистичного, офіційно-ділового. Лінгвісти мають уже багато наукових напрацювань, у яких розкривають специфіку побудови текстів різних видів, особливості мовних засобів текстів усіх функціональних стилів. Наприклад, Г. Онкович докладно розкрила поняття *пресодидактика*, проаналізувавши можливість використання у навчанні української мови як іноземної періодичної преси. При цьому дослідниця зосередилася на лінгвокраїнознавчому аспекті публіцистичного тексту [13]. Зазначимо, що заслуговують на увагу різнопланові методичні напрацювання російських мовознавців, присвячені текстам міжнародних

економічних і політичних документів, науковим текстам різних профілів (технічного, природничого, медичного), художнім і країнознавчим текстам (В. Баркова, Л. Бей, Т. Бронська, Н. Кулібіна, В. Ляшенко, Т. Прокоф'єва, З. Розмус, В. Штиленко та ін.).

Надзвичайно важливими є критерії відбору навчальних текстів для іноземців. Загальнотеоретичні питання щодо цього опрацьовані глибоко і докладно. Сукупністю вимог до відбору текстів є такі: обсяг, ступінь інформативності, складність мовного матеріалу, логіко-композиційна структура. Передусім потрібно спиратися на критерії, які відповідають виду мовленнєвої діяльності. О. Б. Тарнопольський виокремлює такі чинники, важливі під час відбору текстів для читання: чинники складності текстів за обсягом, мовними/логіко-композиційними особливостями та особливостями способу викладу, чинники змістовної цінності/цікавості текстів, що включає інформативність, естетичну/емоційну цінність, змістовну цінність (типову та індивідуальну цікавість) [21: 80–84]. Щодо текстів для аудіювання С. Зінько визначає головні критерії: тематично-змістовий, інформативний, структурно-композиційний, мовний, жанрово-стильовий, критерій обсягу і тривалості звучання аудіоматеріалу, критерій доступності тексту [6: 12–13].

Тексти-діалоги для навчання говоріння, тексти, призначені для читання, письма, перекладу – обов'язкові елементи багатьох підручників і посібників з української мови як іноземної. Більшість із них подають і тексти-діалоги, і тексти для читання, деколи поєднуючи їх спільною лексичною темою. Тексти-діалоги завжди наявні у посібниках, у назві яких є слова „практичний курс”, але й там вони не переважають [1; 15; 16]. Є тексти для читання і в тих посібниках, у яких спрямування – навчання усного мовлення [6]. Деякі посібники укінці мають (різний за обсягом) комплекс текстів для самостійного домашнього читання [1; 12; 23].

Звернімо увагу на ті видання, які становлять собою лише текстовий матеріал, призначений для різних видів мовленнєвої діяльності. Тексти діалогічні – це передусім посібник Б. Сокола „Вчимося розмовляти українською” [19], „Тематичні діалоги для навчання усного мовлення на початковому етапі” (уклад. Н. Станкевич) [22], які пройшли апробацію на практичних заняттях зі студентами-іноземцями Львівського національного університету імені Івана Франка.

Художні тексти (українські і зарубіжні) дібрали за програмою з літератури підготовчого факультету для іноземних громадян та опубліковували київські науковці Інституту філології КНУ ім. Т. Шевченка Л. Паламар (1999), О. В. Сапожнікова (2005), М. О. Єлісова (2010), С. І. Дяченко, О. В. П'ятецька (2010). Зупинімося на останній із них – книзі С. І. Дяченко і О. В. П'ятецької „Українська література для іноземних студентів” [5]. Автори подають багато невеликих текстів у хронологічному порядку. Зокрема, тут наявні: фольклорні тексти, літописи, твори Г. Сковороди, І. Котляревського, Т. Шевченка, Л. Глібова, С. Руданського, П. Мирного, І. Франка, Лесі Українки, М. Вороного, О. Олесь, А. Тесленка, В. Сосюри, П. Тичини, О. Вишні, В. Барки, В. Симоненка, В. Стуса, О. Гончара, Г. Тютюнника. Окрім уривків чи цілих творів, автори вміщують інформацію про письменників, тлумачний словничок, українсько-російсько-англійський словничок, лексико-граматичні вправи.

Окремої уваги заслуговує збірник сучасних українських текстів для читання, який підготував Андрій Литвин [10]. Посібник слугує додатком до основної програми навчання мови, містить анекдоти і жарти, адаптовані без спрощення тексту оригіналу за методом Іллі Франка. Унікальність цього методу, зазначає автор, в тому,

що запам'ятовування слів і висловів відбувається внаслідок їхньої повторюваності, без потреби заучувати їх напам'ять чи використовувати словник.

Кафедра українського прикладного мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка започаткувала видання серії „Читаймо українською! Матеріали для навчання української мови як іноземної”. Вийшли друком чотири книжечки цієї серії, де подані уривки творів І. Котляревського, Л. Українки, Ю. Яновського, твір В. Симоненка та система вправ до них (Укладачі – О. Антонів, З. Мацюк, Н. Станкевич, І. Процик) [8].

Публіцистичні тексти, що не втратили своєї актуальності й сьогодні, разом із методичним апаратом до них входять до книги „Події. Факти. Люди” за редакцією Н. Ю. Ніколаєвої (К., 2005) і методичної розробки Б. Сокола „Практичні заняття з української мови на лексичному матеріалі публіцистичного стилю мовлення для студентів-іноземців (Львів, 2000). Культурознавчі тексти на матеріалі періодики містить книга С. Адаменко „Мандри” (Львів, 2008). Матеріали слугують вивченню української мови як іноземної передусім для німецькомовних студентів. Окрім текстів, є українсько-німецький словничок, питання для дискусії.

Народознавчі тексти та вправи до них містить книга Г. Онкович „Українознавство і лінгводидактика” [14]. Багато текстів народознавчого характеру підбрали викладачі кафедри українського прикладного мовознавства, які уклали лінгвоукраїнознавчі словники власних назв, що вийшли у серії „Теорія і практика викладання української мови як іноземної” протягом 2005–2010 рр. Кожен зошит-словник у своїй структурі має тексти для читання, що поглиблюють інформацію про реєстрові одиниці словникових статей. Тексти є ілюстрацією до багатьох груп онімів: „Географічні назви” (уклали З. Мацюк, Н. Стакевич, О. Кровицька); „Назви релігійних свят” (уклала О. Антонів); „Назви держаних свят та пам'ятних дат” (уклала Д. Добрусинець); „Астронімічні назви” (уклали І. Процик та Г. Тимошик); „Власні імена людей” (уклали В. Кужелюк та Д. Якимович-Чапран); „Назви пам'ятних місць” (уклала З. Василько).

Викладання української мови як іноземної у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі вимагає створення професійно орієнтованих текстів для формування вмінь професійного читання. Основні характеристики таких текстів: автентичність, наявність комунікативної та професійної спрямованості, ступінь складності, що відповідає рівню підготовки студентів [2: 41]. Тексти, що мають фахове спрямування, є об'єктом навчання ще на підготовчому факультеті для іноземних громадян. Текстотека навчально-професійної сфери залежить від профілю навчання і включає найпростіші функціонально-сміслові типи наукових текстів. Якщо це студенти-нефілологи, такими текстовими блоками можуть бути, наприклад, тексти про предмети (об'єкти); тексти про процеси; тексти про властивості; тексти про зв'язки і відношення тощо. Притім не зменшується вага й текстотеки з інших сфер – соціально-культурної та суспільно-політичної. Від першого курсу будь-якого факультету вищого навчального закладу студенти-іноземці потребують постійного залучення до навчання української мови текстів професійно орієнтованих. Адже читання й опрацювання таких текстів для них стає не лише метою, а й важливим засобом навчання і здобуття фаху.

І. П. Дроздова дослідила професійний інтерес студентів-іноземців до змісту текстів за фахом. За результатами опитувань студентів, на першому місці тексти, пов'язані з майбутньою спеціальністю, далі йдуть тексти офіційно-ділові,

суспільно-політичні і художні [4: 68]. Окрім того, дослідниця дійшла такого висновку: „Студенти працюють із великим інтересом над літературою, що пов’язана з їх майбутньою спеціальністю. При цьому більш високий ступінь зацікавленості у вивченні української мови у зв’язку з майбутньою спеціальністю спостерігається у студентів третього і четвертого курсів, коли вони вже усвідомлюють професійне значення цієї роботи, розуміють, що для читання оригінальної літератури українською мовою з метою отримання з неї нової інформації потрібні певні знання, уміння і навички. Зустрічаючись з утрудненнями в розумінні мовного матеріалу на такому етапі роботи, вони вважають за доцільне починати роботу над літературою зі спеціальності з **1 або 2 семестру** (виділення наше – Н.С.)” [4: 72]. Саме заняття викладачів зі студентами-іноземцями 1-го курсу філологічного факультету виявило їхню невідповідність сприймати на слух і читати з розумінням фахові тексти зі вступу до літературознавства, української мови, усної народної словесності та інших дисциплін. Так з’явилася книга Б. Сокола „Книга для читання з української мови” [20], яка містить автентичні тексти з усної народної творчості, вступу до літературознавства та комплекс вправ до них. Готується до друку друга частина книги, у якій тексти ілюструють подальшу історію української літератури. Ці книги призначені передусім для навчання студентів гуманітарних факультетів, зокрема відповідають програмі навчання студентів філологічного факультету.

Лише побіжний огляд посібників для навчання інших мов як іноземних (російської, польської) засвідчує велику увагу до проблеми створення подібної текстотеки. Російські методисти мають книги для читання багатьох наукових спрямувань – медицини, економіки, природознавства, політичної сфери та ін., хрестоматії з художніми текстами, читанки з гуморесками, книги з діалогами, що відтворюють різноманітні стереотипні ситуації спілкування або ж побудовані за принципом послідовності розвитку якихось подій, країнознавчі тексти. Польські мовознавці створюють свою оригінальну текстотеку, подаючи наприклад, тексти пісень для навчання іноземців, серію читанок з уривками художніх текстів і методичним апаратом до них, тексти для різних видів мовленнєвої діяльності, пов’язані однією темою, наприклад, історії та культури міста Вроцлава, тематично організовані тексти для домашнього читання та ін. Безперечно, глибше дослідження їхнього досвіду створення текстотеки дасть змогу побачити цікаві рішення і застосувати їх на практиці.

Отже, попри наявність різноманітних текстів у багатьох підручниках і посібниках з української мови як іноземної, бракує тих самих текстів, але зібраних і відповідно опрацьованих в окремій книзі. Передусім є потреба у професійно орієнтованих текстах, хоча ми переконані, що їх використовують усі без винятку викладачі, які навчають студентів-іноземців на різних факультетах і за різними спеціальностями. Бракує читанок з художніми текстами, які б ілюстрували періоди, стилі, роди й жанри української літератури, але не лише з текстами, а й зі спеціально розробленою системою вправ до них. Діалогічні тексти, аудіотексти, країнознавчі, народознавчі, культурознавчі, тематично організовані, наукові, публіцистичні, гумористичні тексти, тексти пісень, афоризми, прислів’я – усе те, що створить комфорт у викладанні мови і у її вивченні – чекає на уважний пошук, перегляд, оцінку мовознавців і дбайливе втілення у текстотеку.

1. Белей О. Українська мова : практичний курс для поляків / О. Белей. – Львів, 2003. – 71 с.
2. Бородіна Г. І. Комунікативні завдання на базі професійно-орієнтованого тексту при навчанні ESP / Г. І. Бородіна, А. М. Спевак // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Вип. 14. – Х., 2009. – С. 40–45.
3. Бурвикова Н. Д. Типология текстов для аудиторной и внеаудиторной работы / Н. Д. Бурвикова. – М. : Высш. шк., 1988.
4. Дроздова І. П. Професійний інтерес до змісту текстів за фахом як фактор підвищення ефективності викладання української мови / І. П. Дроздова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Вип. 14. – Х., 2009. – С. 65–74.
5. Дяченко С. І. Українська література для іноземних студентів / С. І. Дяченко, О. В. П'ятецька. – К. : Академія, 2010. – 312 с.
6. Зайченко Н. Ф. Практичний курс української мови для іноземців : усне мовлення / Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова. – К. : Знання України, 2005. – 324 с.
7. Зінько С. Критерії відбору текстів для сприймання учнями на слух / С. Зінько // Укр. мова і літ. в шк. – 2000. – №4. – С. 11–15.
8. Іван Котляревський. Енеїда ; [уклад. Зоряна Мацюк]. – Львів, 2008. – 20 с.; Василь Симоненко. Кукурікали півні на рушниках ; [уклад. Олександра Антонів]. – Львів, 2008. – 16 с.; Леся Українка. Лісова пісня ; [уклад. Ніна Станкевич]. – Львів, 2008. – 20 с.; Юрій Яновський. Вершники ; [уклад. Ірина Процик]. – Львів, 2008. – 26 с.
9. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – М. : Рус. яз., 1978. – 135 с.
10. Легкое чтение на украинском языке. Анекдоты и шутки. Начальный уровень / сб. сост. и подгот. Андрей Литвин. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА : ВОСТОК-ЗАПАД, 2008. – 222 с. Реальные самоучители иностранных языков).
11. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : Академія, 2010. – 328 с.
12. Намакштанська І. М. Добридень! : Посібник з української мови в малюнках і мовленнєвих моделях / І. М. Намакштанська. – Донецьк : Сталкер, 1998. – 416 с.
13. Онкович Г. Засоби масової інформації в навчанні мови (Українознавчий аспект) / Г. Онкович // Дивослово. – 1997. – № 5–6. – С. 19–24.
14. Онкович Г. В. Українознавство і лінгводидактика / О. В. Онкович. – К., 1997. – 137с.
15. Паламар Л. М. Практичний курс української мови : навч. посіб. / Л. М. Паламар, О. А. Бех. – К. : Либідь, 1993. – 192 с.
16. Паламар Л. М. Практичний курс української мови : навч. посіб. / Л. М. Паламар. – К. : Либідь, 1995. – 158 с.
17. Романенко Ю. О. Категорійні ознаки тексту як компонент поняттєвої основи засвоєння комунікативних стратегій у процесі роботи учнів із текстом / Ю. О. Романенко // Лінгвістичні дослідження : зб. наук. праць. – Вип. 22. – Х., 2007. – С. 181–188.
18. Селіверстова Л. Психологічний аспект дослідження навчального тексту для іноземної аудиторії / Л. Селіверстова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Вип. 14. – Х., 2009. – С. 195–201.
19. Сокіл Б. Вчимося розмовляти українською / Б. Сокіл. – Львів : Видавн. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – 95 с.
20. Сокіл Б. Книга для читання з української мови. Кн. 1 / Б. Сокіл. – Тернопіль, 2010. – 195 с.
21. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому навчальному закладі освіти : навч. посіб. / О. Б. Тарнопольський. – К. : ІНКОС, 2006. – 248 с.

22. Тематичні діалоги для навчання усного мовлення на початковому етапі навчання української мови як іноземної [уклад. Н. Станкевич]. – Львів, 2000. – 14 с.
23. Терлак З. М. Украинский язык для начинающих / З. М. Терлак, А. А. Сербенская. – Львов : Свит, 1992. – 240 с.
24. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высш. шк, 1987. – 207 с.

THE DEVELOPMENT OF A TEXT DATABASE FOR UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Nina Stankevych

The issue of selection and creation of new study texts for different types of language applications, as well as the necessity of compiling a text database for teaching Ukrainian as a foreign language is discussed. Particular attention is given to the variation in text styles, as well as specialized texts.

Key words: study texts, text database, functional-genre parameters of a text, specialized text

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОЙ ТЕКСТОТЕКИ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Нина Станкевич

Рассмотрена проблема отбора и создания учебных текстов для разных видов языковой деятельности, формирования своеобразной текстотека для изучения украинского языка как иностранного. Особенное внимание уделено текстам разных стилей, а также профессионально ориентированным.

Ключевые слова: учебный текст, текстотека, функционально-жанровые параметры текстов, профессионально ориентированный текст.

УДК 811.161.2'243'34-057.87

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СПРИЙМАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ СТУДЕНТАМИ-ІНОФОНАМИ: ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ

Анжела Буднік

*Державний заклад „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”,
кафедра загальних дисциплін та мовної підготовки іноземних студентів,
вул. Старопортофранківська, 26, 65020 Одеса, Україна
ел. пошта: angelabudnik@ukr.net*

У статті розглянуто теоретичні засади сприймання та розуміння художнього твору студентами-іноземцями, запропоновано типологію лінгвокраїнознавчого коментарю, обґрунтовано доцільність необхідності фонових знань для сприйняття художніх текстів.

Ключові слова: українська мова як іноземна, студенти-інофони, лінгвокраїнознавчий коментар, сприймання художнього твору, фонові знання.

Проблему взаємодії мови та культури досліджують такі наукові галузі: антропологічна лінгвістика та етнолінгвістика (Ю. М. Караулов, Б. О. Серебренников, Н. В. Уфімцева), соціолінгвістика (Ю. Є. Прохоров), психолінгвістика (Д. Б. Гудков, В. І. Карасик), лінгвокультурологія (Л. М. Мурзін) і лінгвокраїнознавство (Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, Ю. Є. Прохоров, Г. Д. Томахін). Зокрема, Ю. Є. Прохоров і Г. Д. Томахін зазначають, що „у практиці реалізації комунікативно-орієнтованого навчання мови як іноземної і до сьогодні немає чіткого уявлення про те, як пов'язувати навчання мові з навчанням культури, що послуговується мовою; немає впорядкованості використання відомостей про країну мови, що вивчається, на заняттях з іноземної мови” [10: 55].

Становлення та розвиток в іноземних студентів тільки знань вербального коду і правил його використання виявляється недостатнім для успішного спілкування з носіями тієї чи іншої мови. Необхідним є й оволодіння додатковими знаннями, що належать до невербального коду культури тої національно-лінгвокультурної спільноти, мовою якої здійснюється комунікація.

Суттєвим для вивчення мови як іноземної є твердження Л. В. Щерби: „текст не існує поза його творенням і сприйняттям” [6: 16], адже сучасна лінгвістика тексту, що враховує психолінгвістичні аспекти творення і сприйняття твору, розглядає його як „продукт, породжений мовною особистістю та адресований мовній особистості”, доходить висновку, що „текст мертвий без акту пізнання” [11: 106]. А отже, для адекватного розуміння студентами-інофонами відмінних реалій потрібне використання коментарю, зокрема лінгвокраїнознавчого.

Зазначимо, що виправданим і найкоректнішим шляхом ознайомлення іноземних студентів з українською культурою, національними традиціями відображеними у мові, є робота з художніми творами. Як зазначав Л. В. Щерба, вузьколінгвістичних знань недостатньо для розуміння і сприймання літературних творів, створених у певному середовищі, у певній історичній епісі. Контекст є необхідною умовою комунікації, а знання контексту сприяє адекватному розумінню

змісту художнього твору. Проблему контексту неодноразово розглядали лінгвісти й культурологи в теоретичному та методичному аспектах (О. С. Ахманова, Г. І. Богін, І. В. Гюббенет, О.В. Лисоченко та ін.).

У практичній роботі викладача важливим етапом є формування контексту культури твору, який вивчають. При цьому центром аналізу є літературний твір, а інструментом – історія культури – „дві національні культури ніколи не збігаються повністю через те, що кожна складається з національних та інтернаціональних елементів” [3: 30].

Необхідність спеціального виділення і вивчення лексичних одиниць, в яких найяскравіше виявляється своєрідність і специфіка національної культури, особливо гостро відчувається під час читання творів художньої літератури, у чому і вбачаємо *актуальність* дослідження.

Мета статті – окреслити теоретичні засади вивчення художніх творів в аудиторії інофонів. *Об'єктом* дослідження слугують твори української літератури, а *предметом* – лінгвокраїнознавча цінність українських лексем.

Під час вивчення української мови як іноземної студентам трапляється низка малозрозумілих фактів, що належать не до лексикології, граматики, фонетики або стилістики, а, швидше, до екстралінгвістичних сфер: соціальної, побутової або історичної. Проблема інтеграції таких компонентів культури у процес навчання мови не є новою. Сьогодні теза про невіддільність вивчення іноземної мови від ознайомлення з культурою країни мови, яку вивчають, її історією, релігією, соціокультурними традиціями, особливостями національного світобачення народом-носієм мови є загальновизнаною у лінгводидактиці.

Правильне вживання або розуміння деяких слів або фраз передбачає знання про їхнє походження, ситуації, в яких їх можна використати, або елементарних відомостей з історії, літератури, релігії, політичної реальності країни мови, яку вивчають. Тому одночасно з вивченням мови треба вивчати і культуру його народу – знайомитися з історією, літературою, економікою, географією, політикою країни, побутом, традиціями.

Комплекс цих відомостей і методику його викладання прийнято позначати словом *лінгвокраїнознавство*. Одним з перших у мовознавстві термін „лінгвокраїнознавство” використали у 1971 році Є. М. Верещагін і В. Г. Костомаров у брошурі „Лингвистическая проблема страноведения в преподавании русского языка иностранцам”. Лінгвокраїнознавство – розділ науки про мову, що, з одного боку, скерований на вивчення мови, а з іншого, дає певні відомості про країну, мову якої вивчають. У процесі навчання української мови як іноземної в цьому аспекті елементи країнознавства поєднуються з мовними явищами, які є не лише засобом комунікації, а й способом ознайомлення інофонів з новою для них дійсністю. Разом з оволодінням мовою відбувається засвоєння культурологічних знань і формування здатності розуміти ментальність носіїв мови. Освітня ж цінність цього розділу лінгвістики полягає в тому, що знайомство з культурою мови, яку вивчають, відбувається шляхом постійного порівняння знань і понять, що були раніше, із новими – отриманими.

Зазначимо, що лінгвокраїнознавство – „аспект викладання мови іноземцям, в якому з метою забезпечення загальноосвітніх і гуманістичних завдань лінгводидактики реалізується кумулятивна функція мови і проводиться акультурація адресата, причому методика має філологічну природу – ознайомлення відбувається безпосередньо через мову, що вивчається, і в процесі її вивчення” [3: 37]. У цій

функції мова – сполучна ланка між поколіннями, сховище і засіб передання позамовного колективного досвіду, оскільки мова не тільки відображає сучасну культуру, а й фіксує її попередній стан. Кумулятивна функція властива всім мовним одиницям, проте найяскравіше вона виявляється у лексиці [3].

Головна мета такого навчання – необхідність формування лінгвокраїнознавчої компетенції та забезпечення комунікативної компетенції в актах міжкультурної комунікації через адекватне сприйняття мови співрозмовника і розуміння оригінальних творів. Основу лінгвокраїнознавчої компетенції, на наш погляд, становлять *фонові знання* типового представника лінгвокультурної спільноти.

За О. С. Ахмановою та І. В. Гюббенет, фонові знання – це складова пресупозиції, „вертикальний контекст”, що містить „сукупність відомостей культурно- та матеріально-історичного, географічного та прагматичного характеру”, без яких неможливим є процес спілкування [1: 49]. Т. Г. Бірюкова наголошує на тезі про необхідність фонових знань для розуміння смислу твору, „тобто сукупності загальнолюдських культурних відомостей, якими володіє більшість учасників комунікації” [2: 16]. Фонові знання носія мови і культури подеколи співвідносять із поняттям „лексичного фону” особистості [10: 55] на тлі культурно-історичних асоціацій.

За О. В. Лисоченко, енциклопедичні і власне мовні знання мають умовний характер, бо „є двома аспектами семантики природної мови і при інтерпретації художнього твору відіграють ідентичну роль” [7: 35–36]. Енциклопедичність, власне мовні знання в сукупності є змістом запасів пам’яті комунікантів і становлять презумпцію спілкування. Велике значення для полегшення процесу сприйняття належить фоновим знанням як позатекстовим поняттям, фонові знання є умовою успішної комунікації.

Вивчення тексту як феномену культури завдячує таким текстовим властивостям, як категорії інтертекстуальності, мовної особистості тощо. Ці категорії репрезентують динамічність, взаємозв’язок з іншими текстами як по вертикалі (історичній, тимчасовий зв’язок), так і по горизонталі (співіснування текстів у взаємозв’язку з єдиним соціокультурним простором).

Цілком очевидно, що будь-яку мову, зокрема й українську, не тільки можна, а й потрібно вивчати на кращих зразках літератури. Тому прочитання в оригіналі визначних творів української літератури є складовою навчання української мови студентів-інофонів. Твори художньої літератури – важливий засіб накопичення і віддзеркалення інформації про дійсність: вони містять відомості географічного, культурного, економічного, політичного характеру про Україну. Отже, художня література становить безперечний інтерес для лінгвокраїнознавства.

Формування знань відбувається на основі реальних текстів, що є джерелом культурологічної інформації. Читання художнього тексту – це і є акт міжкультурної комунікації, адже автор і читач-інофон є представниками двох різних культур, які у процесі читання і розуміння твору вступають у безпосередній контакт. Основною проблемою є специфіка сприймання художнього твору, яку в сучасній науці розглядають як складний психологічний процес.

Теоретичним підґрунтям дослідження психологічних і психолінгвістичних особливостей сприйняття тексту є праці А. В. Антонова, І. В. Арнольд, В. П. Беляніна, Л. С. Виготського, І. Р. Гальперіна, М. І. Жинкіна, С. В. Засекіна, І. О. Зимньої, Ю. М. Караулова, Л. Н. Мурзіна, О. І. Синиці, Ю. О. Сорокіна,

Н. В. Уфимцевої, Н. В. Чепелевої, Е. О. Шаповалової та інших, у яких смислове сприйняття витлумачено як єдиний процес сприймання і розуміння.

Беручи до уваги те, що процес сприймання відбувається у взаємозв'язку з іншими психічними процесами особистості (мисленням, мовленням, почуттями, волею), можна припустити, що сприймання тексту – це психічний процес відображення людиною змісту тексту при безпосередньому впливові на органи чуття.

Процеси сприйняття і розуміння в єдності розглядає І. О. Зимня. Сприйняття – складний процес, що характеризується „тісною взаємодією механізмів довгострокової та оперативної пам'яті: елементи тексту сприймаються аудіовізуальними рецепторами і переносяться в оперативну пам'ять реципієнта” [5: 6]. Психологічна схема смислового сприйняття, запропонована І. О. Зимньою, складається з трьох рівнів: спонукальний рівень „об'єднує ситуативно-контекстуальну сигнальну інформацію і мотиваційну сферу”; формувальний рівень „функціональної схеми смислового сприйняття містить чотири фази: фазу смислового прогнозування; вербального зв'язування; встановлення смислових зв'язків між словами і між смисловими ланцюгами і фазу формулювання смислу”; реалізаційний рівень на основі встановленого загального смислу сприйнятого формує задум у відповідь мовній дії [5: 31–33].

Услід за І. О. Зимньою, Н. В. Чепелева розглядає процес розуміння тексту як двобічний, що визначається особливостями тексту (структурою, складністю, обсягом, набором ключових слів) та індивідуальними особливостями тих, хто сприймає (знаннями, особливостями перцептивних процесів, ступенем сформованості вмінь смислового сприйняття тексту) [12]. Розуміння тексту – „функція відношення системи „особа, яка читає” до системи „текст” [12: 8]. О. О. Залевська визначає сприйняття як „не пасивне копіювання дії ззовні, а живий, творчий процес пізнання, інтернаціональний характер якого дає можливість трактувати його через перцептивні дії сприйманих об'єктів з тими, що зберігаються в пам'яті індивіда попередніми їхніми відображеннями й описами для ухвалення рішення про їхнє впізнання” [4: 250], тобто про віднесення до деякого класу об'єктів, що дає підстави характеризувати його як процес категоризації в широкому значенні – від категоризації окремих перцептивних елементів форми до смислової категоризації.

О. І. Никифорова розрізняє три стадії сприйняття з позиції глибини і повноти сприймання: безпосереднє сприйняття твору, тобто відтворення та переживання образів у формі читацьких уявлень (провідним є процес уяви), розуміння ідейного змісту (на цьому етапі головне місце належить мисленню), вплив художньої літератури на особистість як результат сприйняття твору [9: 9]. Читацькі уявлення, що виникають на основі особистого досвіду того, хто сприймає, і залежать від його індивідуальних якостей та літературного розвитку, на думку психологів, є чи не єдиною формою засвоєння читачами образів (концептів) тексту.

Наголосимо, що на першій стадії сприйняття здійснюється здебільшого на основі експліцитно вираженої інформації, проте тут можуть з'явитися суб'єктивні читацькі уявлення, що не відповідають тексту, викликані невмінням аналізувати художній тип дискурсу, з одного боку, і відсутністю необхідних культурологічних, історичних і лінгвокраїнознавчих знань, з іншого. Друга стадія – сприйняття ідейного змісту – є культурним спілкуванням, у якому яскраво виявляється національно-культурна своєрідність (у смисловому сприйнятті, в об'єкті (тексті) і суб'єкті смислового сприйняття, який належить до певної лінгвокультурної

спільноти. Розуміння ідейного змісту – складніша стадія сприйняття, в процесі якої майбутній філолог з відтворених образів має збагнути понятійний зміст.

Отже, сприйняття тексту відбувається на декількох рівнях: спочатку студент сприймає знакову форму тексту, потім переходить до рівня розуміння значення окремих висловів, від нього – до рівня сприйняття тексту як цілісної структури.

Так, наприклад, вірш Дмитра Павличка „Два кольори” в китайській аудиторії не викликає жвавого обговорення, необхідної емоційної реакції, а лише непорозуміння. Для української лінгвокультурної спільноти червоне асоціюється з коханням, пристрасстю, а чорне – зі смутком, журбою. На противагу цьому розумінню кольорів маємо трактування китайської лінгвокультурної спільноти, де червоне – це максимальна життєва сила й активність, що вбиває злих духів і кличе фортуна у дім, гармонізує атмосферу, відповідно, чорне – це щось загадкове і потаємне, що уособлює пізнання і вченість, заглиблення у невідоме. Отже, інофони не розуміють тих смислових нюансів, які зрозумілі носієві української мови.

Важким для розуміння в китайській аудиторії є також роман І. Багряного „Тигролови”. Отримавши фонову інформацію, китайські студенти адекватно розуміють авторські асоціації, пов’язані зі словом *дракон*. Але їм складно прийняти те, що образ дракона, який у китайській культурі символізує могутність, благополуччя, талант і владу, в романі І. Багряного асоціюється з потягом-драконом, що є символом жорстокості тоталітарної машини та ототожнюється із приреченістю народів СРСР на знищення. Як відомо, дракон у європейській, російській, українській культурах – символ зла, а це є протиріччям для ментальних асоціацій китайської культури і тому остаточно не зрозумілим залишається тлумачення твору. Ці приклади засвідчують національну детермінованість сприймання художнього твору, а відповідно, і його інтерпретацію.

Вивчення лексики художнього твору з національно-культурним компонентом значення доцільно проводити на основі аналізу її функціонування ще й тому, що „текст як об’єкт лінгвістичного дослідження... саме у складі культури набуває своєї повної остаточної визначеності: тільки знаючи культуру, в яку вміщується цей текст, ми маємо можливість усвідомити його найглибші смислові пласти” [8: 169]. Забезпеченню рецепції художнього твору також мають бути присвячені спеціальні коментарі для іноземних студентів. Ці лінгвокраїнознавчі коментарі – один із основних засобів формування лінгвокраїнознавчої компетенції.

Потрібно враховувати, що, створюючи літературний твір, письменник орієнтується не тільки на спільну мову зі своїм потенційним читачем, а й на сукупність загальних з ним фонових знань про історію країни, її економіку, побут, релігію, традиції народу, мистецтво і культуру. І лише на основі фонових знань можливою є побудова і розуміння алегорій художнього твору, натяків, підтексту, тобто всіх тих елементів творів мистецтва, які це мистецтво становлять і протиставляють його прагматичній інформації.

Рецепція художнього твору можлива лише тоді, коли в інофонів буде сформовано відповідні фонові знання. Проте неможливо сформувані в іноземців відразу весь обсяг фонових знань, який властивий кожному українському студентові. Така сума фонових знань може бути накопичена лише на найвищому рівні оволодіння мовою, ми ж говоримо про навчання мови на матеріалі художніх творів української літератури. А отже, при вивченні кожного окремого твору літератури треба формувати фонові знання, які використав письменник.

Мета навчального коментування художнього твору в іноземній аудиторії – формування в інофонів фонових знань, потрібних для повноцінної рецепції твору і для його обговорення. Для досягнення цієї мети треба скласти коментар з урахуванням країнознавчої цінності матеріалу, сконцентрованого у творі. М. Шахматова і Сім Єн Бо розробили і запропонували типи лінгвокраїнознавчих коментарів для фонові лексик. Це – описові коментарі (коментар – розширення лексичного значення внаслідок використання відомостей зі словника; коментар – розширення лексичного фону внаслідок власного мовного і побутового досвіду; коментар – історична довідка; коментар – словотворча модель) і описово-визначальні коментарі (власне визначальний коментар; етимологічний коментар; словотворчий коментар; контекстуальний коментар; коментар відсилання; історичний коментар; розширений країнознавчий коментар [13].

Із цих типів коментарів особливий інтерес для нашого дослідження становлять: коментар – розширення лексичного значення внаслідок використання відомостей зі словника; коментар – словотворча модель; власне визначальний та етимологічний коментарі.

Небезпідставно на особливу увагу заслуговує читання саме художніх текстів, оскільки літературний твір як факт національної культури, окрім сконцентрованого в нім ідейно-художнього змісту, неодмінно відображає особливості конкретної національної культури, психологію і дух нації. Специфічність лексики набуває особливого значення, оскільки слова в художньому творі позначають об'єкти, предмети, поняття і явища дійсності, характерні для певного народу.

Художні твори – навчальний матеріал, який підлягає легкому засвоєнню, адже містить в собі цінну пізнавально-країнознавчу інформацію, яка передусім виявляється в словах-реаліях української мови. З вивчення творів художньої літератури відбувається поступове, глибоке і плідне пізнання традицій національної культури в різних її виявах, що, своєю чергою, активно впливає на рівень мовної і читацької підготовленості студентів.

Отже, основна мета читання художньої літератури на уроках української мови як іноземної не має обмежуватися засвоєнням сюжету оповідання; на подібних заняттях студенти можуть отримати багато корисної культурологічної інформації.

1. Ахманова О. С. Вертикальный контекст „как филологическая проблема” / О. С. Ахманова, И. В. Гюббенет // Вопросы языкознания. – 1997. – 3. – С. 45–52.
2. Бирюкова Т. Г. О культурно-речевой подготовке старшекласников (Фоновые знания) / Т. Г. Бирюкова // Русский язык в школе. – 2001. – № 3. – С. 16–23.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русс. Яз., 1990. – 248 с.
4. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст. Избранные труды / А. А. Залевская. – М. : Гнозис, 2005. – 543 с.
5. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И. А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1976. – С. 5–33.
6. Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом / Н. В. Кулибина. – М., 1987.
7. Лисоченко О. В. Риторика для журналистов : прецедентность в языке и в речи : учеб. пособие для студ. вузов / под ред. проф. Л. В. Поповской (Лисоченко). – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 318 с. – (Высшее образование).

8. Мурзин Л. Н. Язык, текст и культура / Л. Н. Мурзин // Человек – текст – культура : коллект. монография. – Екатеринбург, 1994. – С. 160–169.
9. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы / О. И. Никифорова. – М. : Книга, 1972. – 152 с.
10. Томахин Г. Д. От страноведения к фоновым знаниям носителей языка и национально-культурной семантике языковых единиц в их языковом сознании / Г. Д. Томахин // Русский язык за рубежом. – 1995. – № 1. – С. 54–58.
11. Тураева З. Я. Лингвистика текста (Текст: Структура и семантика) : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 „Иностр. яз.”/ З. Я. Тураева. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
12. Чепелева Н. В. Психология чтения тексту студентами вузів / Н. В. Чепелева. – К. : Либідь, 1990. – 100 с.
13. Шахматова М. А. Типология лингвострановедческих комментариев / М. А. Шахманова, Сим Ен Бо // Вестник СПбГУ. – СПб., 1996. – Сер. 2. – Вып. 1.

THEORETICAL BASES of PERCEPTION of LITERATURE TEXT of STUDENT AND INOFON: LINGUISTIC REGIONAL GEOGRAPHY ASPECT

Angela Budnik

Theoretical principles of perception and understanding of literature text students-foreigners are considered in the article, typology of linguistic regional geography comment is offered, grounded expedience of necessity of base-line knowledge.

Key words: Ukrainian as foreign, student and inofon, linguistic regional geography comment, perception of literature text, base-line knowledge.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ-ИНОФОНАМИ: ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Анжела Будник

В статье рассмотрены теоретические принципы восприятия и понимания художественного произведения студентами-иностранцами, предложена типология лингвострановедческого комментария, обоснована целесообразность необходимости фоновых знаний для восприятия художественного текста.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, студенты-инофоны, лингвострановедческий комментарий, восприятие художественного произведения, фоновые знания.

Стаття надійшла до редколегії 13.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243'42-26 : 37

ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ганна Швець

*Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка,
кафедра української та російської мов як іноземних,
бульв. Тараса Шевченка, 14, кімн. 61, 01017 Київ, Україна
тел.: (044) 239 34 39
ел. пошта: hannash@meta.ua*

Проаналізовано роль художніх текстів, принципи їхнього використання й відбору на різних етапах навчання української мови як іноземної. Основною метою роботи з художніми текстами в іншомовній аудиторії визнано формування й розвиток комунікативних мовленнєвих умінь.

Ключові слова: українська мова як іноземна, художній текст, комунікативно-смісловий підхід, комунікативні уміння.

Методика викладання іноземних мов достатньо ґрунтовно розробила питання місця та призначення художнього тексту (ХТ) в навчальному процесі. Досліджувалися такі аспекти проблеми, як навчання читання на основі ХТ [9], лінгвокраїнознавчий [10] та лінгвостилістичний [2] аналіз ХТ, навчання дискусії [17] та розвитку монологічного мовлення [4] на матеріалі ХТ тощо. Українські науковці вивчають ХТ як об'єкт лінгвокраїнознавчого аналізу [12], джерело формування комунікативної компетенції [3], матеріал для навчання читання [14; 18]; аналізують можливості певного жанру та принципи роботи з ним в іноземній аудиторії [1].

Серед усталених у лінгводидактиці поглядів на функції ХТ у процесі навчання іноземної мови можна виокремити два: ХТ як об'єкт вивчення іноземцями (формально-мовний, функціонально-феноменологічний, комунікативно-смісловий підходи) і ХТ як стимул для мовленнєвого спілкування (змістовно-мовленнєвий підхід). Вони, безумовно, не виключають один одного, про що свідчить практика укладання навчально-методичних посібників з розробками завдань до художніх текстів. Однак з позицій цих поглядів достатньо різними є принципи відбору літературного твору для роботи в іноземній аудиторії. У першому разі важливими визнають „пізнавальну цінність художнього твору, яка визначається його національно-культурною значущістю, тобто відображенням характерних моментів соціально-історичного розвитку нації...” [9: 8], „репрезентативністю художнього твору”, тобто можливістю знайомства крізь нього з найбільш вагомими творами національної літератури, „цікавими у художньому плані” [16: 60]. За другим підходом „важливо не тільки і не стільки те, що там [у художньому творі] написано. Важливішим є те, як цей твір може бути використаний на уроці для розвитку і вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь” [11: 8]. Дослідник Є. Д. Матрон стверджує: „У парі „матеріал – методи” важливіші методи. Якщо це так, то можна сказати, що немає нецікавих художніх творів, а є погане відпрацювання й опрацювання „художнього” твору. За умови хорошого опрацювання твору на уроці

він [твір] завжди стає цікавим і розкриває, своєю чергою, нові глибини й нові виміри, які за іншого підходу не виявилися б узагалі” [11: 8]. Очевидно, що наголос на репрезентативності й естетичній цінності художнього твору важливий передусім для студентів-філологів, майбутніх перекладачів. У той час як для студентів нефілологічних спеціальностей актуальнішим буде здатність ХТ стимулювати розвиток мовленнєвих умінь. Звичайно, ідеальним у процесі навчання іноземної мови було б використання ХТ, які поєднують названі вимоги. Треба визнати, що саме добір оптимального ХТ для роботи в чужоземній аудиторії є найважчим моментом у практиці викладання. З іншого боку, часткове вирішення проблеми можливе, якщо враховувати етапи навчання іноземців. На початковому етапі навчання студентів усіх спеціальностей, на нашу думку, перевагу треба надавати текстам, що мають високий потенціал для стимулювання розвитку мовленнєвих умінь. Безперечно, потрібно концентрувати увагу студентів „на особливостях лінгвокраїнознавчого плану, історичної дійсності, що знайшли відображення в творчості письменника” [3: 228], але головна мета роботи з ХТ на цьому етапі інша – розвиток навичок діалогічного і монологічного мовлення на матеріалі прочитаного тексту. Ця мета залишається важливою і на основному етапі вивчення іноземної мови, і на просунутому. Однак для студентів-філологів на цих етапах актуальним стає також лінгвокраїнознавчий, лінгвостилістичний і літературознавчий аналіз ХТ. Елементи цих підходів, звичайно, можливі й потрібні в роботі зі студентами старших курсів будь-якої спеціальності.

Мета цієї статті – з’ясувати функції та можливості ХТ на різних етапах навчання української мови як іноземної на матеріалі деяких підручників та методичних матеріалів з української як іноземної [5; 6; 7; 8; 13; 15].

На підготовчому факультеті ХТ починають використовувати тоді, коли студенти мають певний лексичний запас, – із другого-третього місяця навчання. За визначенням Л. С. Журавльової та М. Д. Зінов’євої, навчальний художній текст – це „методично опрацьований, відповідно до мовленнєвої та комунікативної компетенції студентів, оригінал літературного твору” [9: 17]). Зрозуміло, палітра жанрів ХТ на цьому етапі обмежена: це короткі сюжетні оповідання, казки, легенди, притчі, гуморески, анекдоти. Так, у навчальному посібнику В. М. Вінницької та Л. С. Голов’яшиної „Слухаємо, говоримо, пишемо” [5] (у практиці його використовують у першому семестрі навчання на підготовчому факультеті КНУ ім. Т. Шевченка) студентам для аудіювання і переказу пропонують багато спеціально створених навчальних текстів, у той час як кількість ХТ невелика. Спочатку це коротенькі гуморески з використанням лексики, яку вивчають, потім легенди („Київ і перші київські князі”, „Блудний син”), казки („Казка про те, як посварилися Кішка з Мишкою”, „Хлопчик і золоті іграшки”), оповідання. Основна мета використання ХТ – розвиток навичок аудіювання й усного та письмового мовлення – визначає характер текстів (розповідні, сюжетні, містять мінімальну кількість нової лексики) і завдань до них (запитання й тести на розуміння змісту, завдання доповнити речення, скласти план, утворити й розіграти діалог за текстом, переказати його). У підручнику для другого семестру (автори В. М. Вінницька, Н. П. Плющ) [6] запропоновані ХТ ускладнюються: збільшується обсяг, кількість незнайомих слів. Очевидно, що мета, яку ставлять автори на цьому етапі, – розвиток навичок читання, лексичних і граматичних навичок та умінь. Характер вправ відповідний: завдання на синонімію, антонімію, сполучуваність слів, використання правильної граматичної форми слова, творення слів, конструювання речень, трансформацію прямої мови в непряму тощо. Треба визнати, що в підручнику бракує

комунікативно спрямованих завдань, і це мусить врахувати викладач, розробивши за текстами додаткові вправи для розвитку мовленнєвих умінь. Отже, основні вимоги до ХТ на цьому етапі такі: розповідний характер, сюжетність, невеликий обсяг і, звичайно, актуальність (текст має бути цікавим для молодшої аудиторії). Призначення ХТ – розвиток навичок аудіювання, читання, усного і письмового мовлення, лексичних і граматичних навичок.

У другому семестрі іноземні студенти підготовчого факультету гуманітарних спеціальностей вивчають курс „Українська та зарубіжна література”. Програма дисципліни передбачає опрацювання відповідних теоретичних тем (специфіка літератури як мистецтва слова, фольклор, літописання, літературні напрями, творчість окремих письменників тощо), опанування головної літературознавчої термінології (епос, лірика, драма, жанр тощо) і знайомство з деякими художніми творами. Підручник О. Сапожнікової „Українська й зарубіжна література” [15] покликаний виконати ці завдання. Кожна тема посібника включає теоретичний або літературно-критичний текст, неадаптовані уривки художніх творів, словник (українською, англійською і китайською мовами) і завдання до теми. Зазначимо, що і словник, і вправи побудовані лише на матеріалі наукового тексту. Неадаптовані художні твори складні для студентів підготовчого факультету, їхнє читання перетворюється на процес дешифрування, а тому втрачає смисл. Вважаємо, доцільним було б запропонувати меншу кількість творів і коротші за обсягом уривки, але адаптувати їх і додати до них завдання. Отже, можна сказати, що підручник навчає читати і розповідати про художні твори, але не розвиває навичок читання й розуміння літературного тексту.

Це завдання – навчити читати ХТ – реалізовано в курсі дисципліни „Коментоване читання художніх текстів” – нормативної дисципліни для спеціальності „Переклад (з української мови)”, яку викладають у КНУ ім. Т. Шевченка в першому семестрі на першому курсі. Мета дисципліни – формування у студентів-іноземців навичок та вмінь роботи з ХТ різних жанрів для досягнення ними базового рівня володіння художнім стилем української мови, що є передумовою опанування писемно-книжним і усно-розмовним різновидами української літературної мови. Завдання навчальної дисципліни такі: ознайомити першокурсників зі зразками ХТ різних жанрів; розвивати навички читання, коментування, аудіювання, усного (монологічного та діалогічного) і письмового мовлення; формувати вміння спостерігати за лексичними, граматичними та структурними особливостями текстів художнього стилю; вчити студентів-іноземців основ літературознавчого аналізу, що потрібно для слухання і конспектування навчальних лекцій з курсів „Українська література”, „Світова література”, обговорення й аналізу ХТ на практичних заняттях; розширити активний і пасивний лексичний запас студентів-філологів. Відповідно до програми курсу, студенти мають знати стилістичні особливості ХТ; тип і структуру ХТ різних жанрів, їхні основні логіко-композиційні елементи; основи літературознавчого аналізу; головні літературознавчі терміни. Студенти мають уміти будувати усне й письмове монологічне висловлювання (стилий та докладний переказ) на основі ХТ; сприймати текст з паперу й на слух та виділяти його основні логіко-композиційні елементи; складати діалог за ХТ; аналізувати конкретний ХТ. Мета й завдання курсу, вимоги до знань та вмінь студентів визначили характер ХТ, запропонованих для роботи в іноземній аудиторії: вони невеликі за обсягом, адже призначені для коментованого читання, репрезентативні в жанро-видовому плані (це оповідання,

гуморески, казки, байки, вірші) і в композиційному аспекті (містять виразні елементи сюжету, портрети, пейзажі тощо), мають потенціал для розвитку на їхній основі комунікативних умінь. Текстовий матеріал дібрано з посібників М. О. Єлісової „Коментоване читання художніх творів” [8] та книги „Читаємо українською” групи авторів [13]. План одного із занять курсу має такий вигляд:

Розвиток навичок роботи з художнім текстом на матеріалі оповідання
К. Ушинського „Дідусь” (2 год.)

1. Виконання передтекстових завдань до оповідання К. Ушинського „Дідусь”.
2. Розвиток і вдосконалення навичок читання і коментування на основі ХТ „Дідусь”.
3. Виконання післятекстових завдань, спрямованих на розвиток граматичних і лексичних навичок. Визначення теми та ідеї твору.
4. Введення поняття про образи-персонажі твору. Характеристика головних героїв оповідання (дідуся, онука, сина, невістки).
5. Розвиток і вдосконалення навичок усного мовлення, граматичних навичок: усний переказ твору від імені його різних героїв.
6. Розвиток навичок діалогічного мовлення: складання діалогів за текстом оповідання.

Завдання для самостійної роботи (2 год.)

1. Випишіть з довідкової літератури визначення теми й ідеї художнього твору.
2. Сформулюйте й запишіть тему та ідею оповідання К. Ушинського „Дідусь”, запропонуйте кілька варіантів назви твору.
3. Напишіть стислий переказ відомого у Вашій національній літературі оповідання на подібну тему (ставлення до старості).

Поряд з літературознавчим аспектом велику увагу приділено розвитку комунікативних навичок та умінь, чому особливо сприяють завдання на інсценізацію та драматизацію [11]. Запропоновано розіграти наявний у тексті діалог, утворити діалог за монологічним текстом і навпаки, змодельовати внутрішній монолог героя у певній ситуації, придумати інший варіант розв'язки тощо. Отже, унаслідок роботи, що поєднує елементи змістовно-мовленнєвого і функціонально-феноменологічного підходу до ХТ, студенти навчаються основ літературознавчого аналізу, збагачують свій лексичний запас, розвивають аспектні мовленнєві навички, комунікативні уміння. Перевірку сформованості саме цих знань, навичок та умінь демонструють типові завдання модульної контрольної роботи з дисципліни:

1. Прочитайте текст української народної пісні „Вечір надворі”, визначте і запишіть її тему та ідею. До якої лірики належить ця поезія (пейзажна, інтимної, громадянської, медитативної)?

Вечір надворі, ніч наступас	Дай подивитись в ясні очі,
Вийди, дівчино, серце бажає!	Стан твій обняти: гнучкий, дівочий.
Чистеє небо зіроньки вкрили,	Глянути в личко біле, чудове,
Вийди, дівчино, до мене, мила.	На коси довгі, на чорні брови.

2. Випишіть відомі Вам художні засоби з тексту поезії. Яка їхня роль у створенні настрою твору?

3. Змодельуйте і запишіть внутрішній монолог ліричного героя .

4. Охарактеризуйте (письмово) ліричного героя .

5. Дайте визначення таких понять: оповідання, байка, казка, гумор, пейзажна лірика, медитативна лірика, композиція, сюжет, порівняння, анафора.

6. Проаналізуйте (усно) улюблений літературний твір за планом: назва, жанр, тема, ідея, сюжет, основні елементи композиції, стисла характеристика образів героїв.

Отже, протягом курсу „Коментоване читання художніх текстів” у студентів-іноземців формується база для подальшого вивчення ХТ з поглибленим літературознавчим, лінгвокраїнознавчим і лінгвостилістичним аналізом.

У навчанні іноземних студентів філологічних спеціальностей основного етапу характер ХТ змінюється: використовують менш адаптовані або й автентичні тексти, більші за обсягом, складніші за сюжетом, глибокі щодо образності, різнопланові за типом оповіді (до практикованих на початковому етапі розповіді й опису додають роздум). Доцільним є проведення уроків домашнього читання, концентрація уваги на лінгвокраїнознавчому аспекті твору, художній майстерності письменника. Добре, якщо ХТ, запропонований для вивчення, вбирає певною мірою граматичний матеріал, який вивчають студенти, демонструючи змістову й художню можливість проаналізованих граматичних конструкцій. Так, під час опрацювання теми „Вираження означальних відношень у простому реченні. Дієприкметник” студентам-другокурсникам можна запропонувати оповідання М. Коцюбинського „Хвала життю” (під час адаптації твір зазнав скорочення блоками й мінімальних змін у мовленнєвій структурі). Підставою для вибору саме цього твору став граматичний аспект – у тексті багато дієприкметників (*розмитий, зруйнований, застиглий, потрісканий, завалений, навалений, розкритий, замкнений, розхитаний, розчищений, спресований, вибитий, одкопаний* та ін.). Якщо додати глибокий філософський зміст оповідання, яскраву образність, можливість використати текст для розвитку комунікативних умінь, врешті-решт, репрезентативність постаті М. Коцюбинського як одного з найкращих українських письменників, то очевидним стає доцільність використання цього ХТ у практиці викладання української як іноземної. На матеріалі тексту відпрацьовують навички використання синонімічних конструкцій з дієсловом, дієприкметником, дієслівною формою на *-но, -то* (завдання переконструювати речення за зразком: *Бічні вулиці вже були розчищені трохи. – Бічні вулиці вже було розчищено трохи. – Бічні вулиці вже розчищили трохи*). Для розвитку вміння літературознавчого аналізу проводять спостереження над образами міста-кладовища, сонця; аналізують символічні деталі (чорні очі); акцентують увагу на ролі пейзажу й портрету в тексті (це зумовлено граматичною темою – вираження означальних відношень – і важливістю цих позасюжетних елементів у формуванні підтексту твору, його ідеї). На розвиток умінь аналізувати ХТ і комунікативної компетенції спрямовані такі завдання:

1. Спробуйте уявити, про що можуть думати герої твору (хлопчик з цибулею, жінки й чоловіки в чорному, жінка з дитиною, зігнутий дідок, продавець косметики). Складіть внутрішній монолог одного з героїв. Запишіть його.

2. Знайдіть у тексті елементи портрету. Перекажіть їх. Спробуйте описати героїв, портретів яких немає: хлопчика з цибулею, автора, поліцейського. Запишіть один опис.

3. Чи доводилося Вам бути свідком землетрусу або його наслідків? Які почуття охопили Вас у той момент?

4. Утворіть і розіграйте діалог між продавцем косметики і однією з жінок.

4. Знайдіть у тексті елементи пейзажу. Перекажіть їх. Як Ви думаєте, чому в тексті про смерть і трагедію такий яскравий сонячний пейзаж?

5. Поясніть смисл назви оповідання „Хвала життю”. Який варіант назви могли б запропонувати Ви? Чому?

Практика засвідчує, що студенти з великою зацікавленістю виконують завдання саме творчого, комунікативного характеру. Внутрішні монологи героїв, написані студентами, були обговорені в аудиторії і стали поштовхом для спілкування на теми життя і смерті, любові, відданості, радості й горя, смислу життя. Ми переконані, що подібне спрямування роботи з ХТ є актуальним і на основному, і на просунутому етапах.

Іноземні студенти-філологи вивчають ХТ і в курсі відповідних дисциплін: „Українська література”, „Світова література”. Книга С. І. Дяченко і О. В. П'ятецької „Українська література для іноземних студентів” [7] – це підручник-хрестоматія з українського фольклору та української літератури. Адаптовані народні та художні тексти, їхній аналіз, стислі біографії письменників і відомості з теорії літератури супроводжують тлумачні словники, запитання й завдання з літератури, лексико-граматичні вправи з української мови. Зважаючи на обсяг матеріалу (стислий курс історії українського письменства від найдавніших часів до сучасності), зрозуміло, що кількість завдань і вправ обмежена. Адресатом видання можуть бути студенти-іноземці старших курсів, стажисти просунутого етапу навчання, які вивчають літературу як предмет своєї майбутньої спеціальності.

Отже, функції ХТ й характер його використання у процесі викладання української мови як іноземної залежить від періоду навчання і визначається провідною метою на кожному етапі: розвиток навичок аудіювання, читання, діалогічного і монологічного мовлення (на початковому етапі), вдосконалення граматичних умінь і формування навичок літературознавчого, лінгвокраїнознавчого і лінгвостилістичного аналізу (на основному етапі), вдосконалення навичок літературознавчого аналізу (на просунутому етапі для студентів-філологів). Провідною на всіх етапах є стратегічна мета навчання іноземної мови – формування комунікативних мовленнєвих умінь.

1. Антонів О. Українська пісня як об'єкт вивчення в іншомовній аудиторії / О Антонів // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Вип. 4. – Львів, 2009. – С. 206–211.
2. Васильєва А. Н. Стилистические разработки по русской классике / А. Н. Васильева. – М., 1975.
3. Васильєва Л. Роль художнього тексту в процесі навчання іноземної мови (комунікативна компетенція, комунікативна стратегія) / Л. Васильєва // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Вип. 3. – Львів, 2008. – С. 223–229.
4. Вильяллон Э.Х. Использование художественного текста для развития монологической речи на английском языке : дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук / Э. Х. Вильяллон. – М., 1986.
5. Вінницька В. М. Українська мова як іноземна. Слухаємо, говоримо, пишемо / В. М. Вінницька, Л. С. Голов'яшина. – К., 2003.
6. Вінницька В. М. Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців / В. М. Вінницька, Н. П. Плющ. – К., 2003.
7. Дяченко С. І. Українська література для іноземних студентів / С. І. Дяченко, О. В. П'ятецька. – К., 2010.
8. Єлісова М. О. Коментоване читання художніх творів : навч. посіб. для іноземних студентів / М. О. Єлісова. – К., 2010.
9. Журавлева Л. С. Обучение чтению (на материале художественных текстов) / Л. С. Журавлева, М. Д. Зиновьева. – М., 1984.

10. Кулибина Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом / Н. В. Кулибина. – М., 1987.
11. Матрон Е. Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка / Е. Д. Матрон. – М., 2002.
12. Мацюк З. Лінгвокраїнознавчий потенціал художніх творів Романа Іваничука / З. Мацюк // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Вип. 1. – Львів, 2006.
13. Паламар Л. М. Читаємо українською : навч. посіб. (для студ. початкового етапу) / Л. М. Паламар, Н. Ф. Татяниченко, Н. В. Поставна. – К., 1999.
14. Процик І. Художні твори як навчальні тексти для читання на заняттях із чужоземцями та система вправ для навчання читання як виду мовленнєвої діяльності (на матеріалі новели „Дитинство” з роману Юрія Яновського „Вершники”) / І. Процик // Теорія і практика викладання української як іноземної : зб. наук. праць. – Вип. 5. – Львів, 2010. – С. 61–69.
15. Сапожнікова О. В. Українська й зарубіжна література. Початковий курс для іноземних студентів підготовчих факультетів вищих закладів освіти / О. В. Сапожнікова. – К., 2005.
16. Слесарева И. П. Художественный текст в практическом курсе русского языка для студентов-филологов / И. П. Слесарева // Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов-филологов. – М., 1984.
17. Топтигіна Н. М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Н. М. Топтигіна. – К., 2004.
18. Шевченко С. Художній текст в курсі української мови як іноземної / С. Шевченко // Теорія і практика викладання української як іноземної : зб. наук. праць. – Вип. 2. – Львів, 2007. – С. 219-221.

THE FICTIONAL TEXT ON THE DIFFERENT PERIODS OF TEACHING UCRAINIAN AS FOREIGN LANGUAGE

Hanna Shvets

It is analyzed the role of the fictional texts, principles of their using and choice on the teaching of Ukrainian as foreign language.

Key words: Ukrainian as foreign language, fictional text, communicative skills.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРЕПОДАВАНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Анна Швец

Проанализирована роль художественных текстов, принципы их использования и отбора на разных этапах преподавания украинского языка как иностранного. Главной целью работы с художественным текстом в иностранной аудитории признано формирование и развитие коммуникативных речевых умений.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, художественный текст, коммуникативно-смысловой подход, коммуникативные умения.

Стаття надійшла до редколегії 10.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243'38'42-26 : 004 : 378.016

СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА БЕЛЕТРИСТИКА НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ВИШАХ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРЧОСТІ ЛЮКО ДАШВАР)

Світлана Єрмоленко

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького,
кафедра української мови,
вул. Карла Маркса, 24, корпус 7, 72312 Мелітополь, Запорізька обл., Україна
тел.: 0619440463
ел. пошта: cvitlana.lana@gmail.com*

Розглянуто проблему сприймання студентами-іноземцями сучасної української белетристики. Запропоновано різні прийоми і методи щодо студювання романів Люко Дашвар під час вивчення сучасної постмодерної літератури у курсі „Лінгвістичний аналіз тексту” для студентів-іноземців.

Ключові слова: белетристика, постмодернізм, інноваційні технології, функціональна стилістика.

Наші дослідження в аспекті засвоєння української мови студентами-іноземцями показали, що одним із недоліків практичної методики продукування усних і письмових висловлювань є нерівномірна увага викладачів-практиків до різних етапів створення тексту й участі в усному мовленнєвому акті, в якому представники певної країни мають виконувати роль посередника між українською й рідною культурами, попереджуючи і долаючи міжкультурні непорозуміння, дотримуючись загальноприйнятих норм соціальної поведінки. Важливість цієї проблеми у світлі вимог до підготовки національно свідомої, духовно багатой, вторинної мовної особистості та відсутність у сучасній лінгво- дидактиці досліджень, спрямованих на формування в студентів-іноземців умінь контролювати і вдосконалювати власне усне й писемне мовлення і визначають **актуальність** проблеми, що висвітлюється в цій статті.

Загальновизнано, що українське мовлення студентів-іноземців має бути досконалим не лише з граматичного боку, а також із функціонально-стилістичного. Все це може бути повноцінно організованим лише за умови, якщо увагу студентів-іноземців актуалізувати на найвищому рівні – рівні тексту, адже саме на цьому рівні здійснюється вдосконалення комунікативних умінь, які мають безпосередній вихід на мовленнєву практику. Особливо доцільно навчати студентів-іноземців на творах художньої літератури, які віддзеркалюють менталітет українців різних часів, а для глибшого розуміння сучасних тенденцій в культурно-політичному житті України важливо вивчати постмодерні твори різних жанрів. Сучасна педагогіка орієнтує на діалог студента з викладачем. Якщо проводити лінгвістичний аналіз сучасного постмодерного художнього твору, то можливий діалог безпосередньо з автором тексту. Таким чином, створюються оптимальні умови для реалізації особистісного потенціалу кожного студента-іноземця. Щоб якнайкраще досягнути високих результатів у діалогічному,

полілогічному і монологічному мовленні, потрібно скористатися сучасними інноваційними технологіями, а саме засобами Інтернету. Для цього ми пропонуємо створити умови для безпосереднього діалогу чи полілогу між читачем-іноземцем та письменником або іншими відвідувачами електронних сторінок окремих письменників чи їхніх видавців для дискурсивного аналізу творчої спадщини постмодерніста.

Головним завданням мовної освіти іноземців є створення умов для всебічного розвитку людини, здатної виявляти оригінальність мислення, вільно, в індивідуальній мовленнєвій формі висловлювати сучасною українською мовою власну громадську позицію, творчо і нестандартно вирішувати життєві ситуації. Тому важливим складником розвитку мовної особистості іноземців є формування монологічного, діалогічного і полілогічного мовлення студентів-іноземців, зокрема, умінь створювати тексти різних типів, стилів і жанрів.

Письменники та видавці створюють сторінки в Інтернеті, проводять форуми та презентації, які дають змогу глибше зрозуміти творчий задум митця: причину написання, вибір прототипів головних героїв, умови розвитку сюжету тощо. Однозначно в іноземців немає українського менталітету і тому вони іноді не сприймають нашої постмодерної літератури, яка віддзеркалює національну своєрідність та неповторність. Однак цьому можна навчити, якщо звернути увагу на текст через його дискурсивний аналіз, тобто через вивчення письменницької манери автора твору, усіх позамовних факторів, які вплинули на написання твору тощо.

Визначимо, по-перше, що таке “дискурс”. Флорій Бацевич вважає, що „дискурс – 1) спосіб діалогічно-аргументованої перевірки спірних домагань значущості стверджувальних та нормативних висловлювань (комунікативних дій) з метою досягнення універсального консенсусу між його учасниками; 2) інтерсуб’єктивний процес аргументованого порозуміння за допомогою засобів мови, коли визначається лише обґрунтування і пошук розумного консенсусу” [1: 217].

У сучасних вишах домінує класична система навчання, яка передбачає вивчення навчальної дисципліни на ґрунті слухання лекцій, відвідування практичних занять, а також виконання самостійної роботи. Але в нинішніх умовах ця система вже не може оптимально задовольнити всі потреби вищої школи, тому впроваджується особистісна орієнтація навчання, яка передбачає забезпечення оптимальних умов для різнобічного розвитку кожного студента-іноземця, урахування його індивідуальних особливостей, пізнавальних потреб, інтересів, прагнень, заохочення до самостійності у вивченні мовного матеріалу, самопізнання і саморозвитку. Одним із варіантів реалізації усього цього є безпосередній діалог з автором творів.

„На межі XX–XXI століть лінгвісти й лінгводидакти зосередили свою увагу на динамічному вивченні використання мовних і паралінгвальних засобів, що реалізують індивідуально-особистісний, інтенціональний (смысл актуальної спрямованості: потреби, мотиви, цілі), ситуативний аспекти повідомлення. Вивчення науковцями специфіки комунікативної поведінки людей в різних соціальних сферах та особливостей методики формування комунікативної компетентності є на сьогодні одним із домінантних напрямів досліджень у соціо- і когнітивній лінгвістиці, лінгвокультурології, аксіологічній лінгвістиці, лінгвістичній концептології, дискурсивній лінгвістиці, комунікативній методиці навчання іноземних мов, когнітивній методиці навчання мови, лінгвоконцептоцентричній методиці навчання рідної мови, нарешті, крос-культурному навчанні другої мови” [7: 37].

Особистісно зорієнтований, комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний підходи до навчання у середній школі активно впроваджують у вишах. Якщо розглядати саме українську белетристику, то зараз активне її обговорення відбувається в Інтернеті на сторінках письменників, видавництв, часописів, газет. Ними же організуються прес-конференції, які дають змогу розвивати комунікативні вміння студентів-іноземців, а також сприяють кращому виконанню ними дискурсивного аналізу тексту.

Метою нашого дослідження є зробити дискурсивний аналіз романів письменників для кращого їх засвоєння студентами-іноземцями за допомогою функціонально-стилістичного аналізу, а також через опосередкований діалог в Інтернеті з автором конкретного твору. **Завдання** полягають у тому, щоб 1) проаналізувати чотири романи Ірини Чернової, а також критичні статті, рецензії, інтерв'ю, діалоги з письменницею на сторінках форумів; 2) визначити лексико-стилістичні особливості мовотворення романів Люко Дашвар (псевдонім Ірини Чернової); 3) запропонувати дібраний матеріал для студіювання на заняттях з курсу „Лінгвістичний аналіз тексту” для студентів-іноземців.

Так що ж таке белетристика? Чому вона так захоплює пересічних читачів, але так дратує критиків? Спробуймо розглянути це питання через читацькі форуми Люко Дашвар.

У малій філологічній енциклопедії поняття ”белетристика” тлумачиться, як „твори художньої літератури взагалі; твори для ”легкого читання” на противагу творам ”високого мистецтва” [10: 44]. Майже аналогічне тлумачення подає словник іншомовних слів: „Белетристика – художня проза на відміну від поезії та драматургії; твори для ”легкого читання” на противагу творам ”високого мистецтва” [6: 160].

У доробку Люко Дашвар виділяємо чотири романи: „Село не люди” (2007), „Молоко з кров’ю” (2008), „РАЙ.центр” (2009), „Мати все” (2010). Всі вони мають шалений успіх у читачів-українців, а от щодо іноземців, то це питання поки що ще ніхто не вивчав. Ми зробимо першу спробу дослідити сприймання іноземцями сучасної української постмодерної літератури.

Незважаючи на свою значну популярність серед пересічних українців, романи мало вивчені мовознавцями та літературними критиками. У своєму дослідженні покликаємося на критичні статті Тетяни Дігай, Ольги Герасим’юк. Вчені-літературознавці більше цікавляться ”високою літературою”, тому у своїх критичних статтях мають претензії як до мови, так і до стилю письменниці. Однак на користь романів говорять значні продажі, перевидання романів, їхня екранізація за сценаріями Люко Дашвар (Ірини Чернової).

Критик Ольга Герасим’юк стверджує, що останній роман Люко Дашвар „Мати все”, який здобув премії та дипломи престижних літературних конкурсів „Коронація слова”, „Книга року”, за версією Бі-бі-сі та Всеукраїнського рейтингу, „безперечно, гра слів, яка не перекладається іншою мовою. Все, що в цій книжці відбувається, взагалі погано перекладається на інший світ. Бо це все може статися лише тут і лише з нами... Люко Дашвар знає, що любов, якою вона є насправді, страшно й стидно буває показати людям, – вона божественна й бридка, вона така болюча, вона із гордої людини робить розчавленого слимака, а чисте ніщо всаджує на трон, вона підносить на самі небеса, щоби скинути тебе звідти, блаженного, у брудну застоюну калюжу й роздивлятися, як тобі любо так умирати, пізнавши ті небеса... Чи може викликати такі почуття масова література? Ну... я думаю, що така – може” [2].

Ураховуючи недостатню розробку деяких проблем, зокрема поетичного синтаксису у творчості Люко Дашвар, зважаючи на їхню актуальність і практичну цінність, ми поставили за мету – дослідити деякі особливості прозового стилю письменниці для подальшого студіювання стилістичного синтаксису у вишах. Мова Люко Дашвар своїм джерелом має ті словесні надбання, які український народ створив протягом багатовікового існування. Народна мова вабить письменницю, але в текстах є елементи власної мовотворчості. Отже, легкість прочитання “за одну ніч” автором досягається завдяки поєднанню в романах книжного і розмовного стилів мовлення.

Роман „Молоко з кров’ю” Люко Дашвар створено на фольклорному ґрунті (фразеологізм *кров з молоком* позначає здорову людину, а у романі заголовок *молоко з кров’ю* позначає нездорову людину – нездорову духовно чи морально?!): об’єднує сюжетну лінію коралове намисто як символ вічної любові (у народній творчості дарував коханий своїй наречені). Тетяна Дігай зазначає: „У романі „Молоко з кров’ю” – головні герої Маруся й Стьопа кохають одне одного з 12-ти років і до смерті, але їм постійно заважають: географічно-політичні й військові обставини (події роману охоплюють 1941–2007 роки), далекі й близькі родичі, заздрісні сусіди й вороги. Письменниця майстерно конструює сюжет. Інтрига до інтриги: весілля Марусі з першим парубком на селі Олексієм (от уже й необхідний любовний трикутник!), одруження Степана і, як наслідок, кохання Марусі й Степана набуває рис таємничості: *„Більше – не розлучалися. Настороженими стали, обережними, таїлися, як ті партизани, і, здавалося, нікому й ніколи у Рокитному не спаде на думку, що рудий Стьопка-німець і горда румунка Маруся тільки й живуть, що день до ночі, бо вночі, хай раз на тиждень чи навіть на місяць, він таки обдуриць усіх на селі й непомітно, як найдосвідченіший шпигун, підкрадеться під Марусине вікно. А вона вже чекатиме...”*. Велими загострює сюжет коралове намисто, що в романі символізує вічність почуттів: намисто передають у спадок, його рвуть, гублять, знаходять, знову дарують: *„Бабуся казали – у кого коралі біля серця, того вночі зірка зігріє”*. Разок намиста об’єднав події роману в коло, тому Пролог та Епілог читати найцікавіше” [6].

В анотації до роману „РАЙ.центр” письменниця влучно описує задум написання третього роману, який уже на відмінну від двох попередніх, в яких описано жителів сіл Шанівка та Рокитне, змальовує життя жителів-мегаполісу, а саме Києва (до речі, і наступний четвертий роман повертає нас до київських краєвидів): *„Помешкання в центрі мегаполісу, навчання в престижному виші, роман з багатієм – для провінціала то межа успішності, ніби опинитись у центру раю! Заради цього можна поступитися принципами, сховати гордість, збрехати... Але чи є в твоєму раю – у орендованому одязі, у шикарних офісах та автівках представницького класу – безгрішні душі? Бо тільки безгрішна душа зможе побачити двох вояків гетьмана Петра Дорошенка, які прибули через 340 років, щоб відшукати РАЙ.центр”* [5].

Ірина Чернова на прес-конференції так охарактеризувала популярність (всі її романи бестселери!) своїх чотирьох романів: „У своїх текстах я використовую результати курсів сценарної майстерності – саме тоді я вперше замислилася про спосіб подачі інформації в XXI столітті. Адже важливо не просто щось розповісти. Важливо розповісти так, щоб читач міг комфортно прийняти цю історію” [9].

Таким чином, для підтвердження слів письменниці нам потрібно з’ясувати, якими мовними засобами їй вдається захопити нас, читачів, розгортати її книжки ввечері та згортати під ранок.

По-перше, письменниця вміло створює інтригу за інтригою, іноді навіть не змінюючи місця події, розгортання інтриги тримає читача в напруженні від першої сторінки до останньої. От як сама авторка пише про свій роман „Мати все”: „Як і всі мої книги, вона про любов, про життя. Можу сказати, що це історія одного нещастя, яке ніколи не могло б стати щастям. Переважно дія відбувається в чотирьох стінах в Києві, на Подолі, але жахів, прикрощів, радощів там не менше, ніж у попередніх книгах” [2].

Марія Пентиліук пропонує студіювати стилістичні засоби будь-якого художнього твору за такими параметрами: „Численні стилістичні явища міцно пов’язані з синтаксисом речення. В естетично-виразовому забарвленні мовлення великої ваги набуває його синтаксична організація, за допомогою якої оформляються найрізноманітніші стилістичні колорити. Стилiстичні ресурси й можливості синтаксису особливо великі, що пояснюється надзвичайною різноманітністю синтаксичних конструкцій, а також складністю речення як основної комунікативної одиниці вищого рівня мови. Функціонально-стилістична диференціація синтаксичних засобів перш за все пов’язана з найбільш загальним розмежуванням: з одного боку – книжно-писемні, з іншого – усно-розмовні синтаксичні форми і конструкції. Наприклад, прикметникові та дієприкметникові звороти, складні речення, періоди, градації, низка відіменних прийменників і сполучників, деякі види зв’язку присудка, характерні для книжної мови, їх уживання надає висловлюванню книжного характеру. Неповні інфінітивні речення, багато еліптичних конструкцій, присудки, виражені інфінітивом, вигуки, переважно використовуються в розмовній мові” [8: 1].

Художній стиль – це мистецтво слова, що визначає естетичну вмотивованість під час використання мовних засобів і пріоритетне значення індивідуалізованого мовного смаку творчої особистості. Для постмодерних художніх творів характерною рисою є конкретно спрямована вмотивованість – для дітей, підлітків, дорослих; для любителів фантастики, пригодницьких чи дамських романів, для легкого чи інтелектуального читива тощо. Запропоновані тексти Люко Дашвар написані дохідливим стилем, який спрямований на широкий загал дорослої аудиторії (деякі епізоди роману просто шокують відвертістю!). Середній читач утомлюється від перенасичених науковою термінологією, діалектизмами, сленгом та іншими важкими для безпосереднього первинного сприймання лексичними елементами (на граматичному рівні – це довгі періоди, нагромадження однорідних членів речення, складні синтаксичні конструкції, вставні та вставлені конструкції тощо). Тому мовні засоби чотирьох романів Ірини Чернової (псевдонім Люко Дашвар) відрізняються від інших постмодерних творів простотою сприймання, яка досягається спрощеною системою лексичних і граматичних засобів. Художній стиль романів автора за стильовими характеристиками наближений до розмовного (велика кількість діалогів, обірваних речень, більшість речень прості, неповні, без різноманітних ускладнень, а також загальноживана лексика літературного зразка, незначна кількість нелітературних слів (найчастіше лайливих чи вульгарних, сленг, жаргон, арг) тощо.

Спробуймо знайти книжно-писемні та усно-розмовні синтаксичні форми і конструкції в чотирьох романах Люко Дашвар, які виокремлює Марія Пентиліук.

Книжного характеру: прикметники і дієприкметникові звороти, напр.: „*А коли професора, крім манго на дачі, вже не цікавило ніщо, Ігор спокійно перетяг до своєї оселі раритети, накопичені батьком*” [3: 85], „*Людка відсахнулася, очі – мов тарілка*” [3: 92]); складні речення, напр.: „*Тисячі усмішок виникали у незбагненому*

просторі, пливли до Стаса, і він сам, як дурний, усміхався уві сні безтурботно і весело, ніби ці вселенські доброта і милосердя світилися тільки для нього, як дяка і радість за те, що поряд із ним соніло дрібненьке, мабуть, тільки народилося, – немовлятко, і Стас не жалів для нього тепла свого стомленого тіла” [2: 318]); періоди, напр.: „Сердюк натяг маску задумливої ввічливості, відчинив двері – на порозі стояв блідий, переляканий Рома Шиллер” [5: 265]); градації, напр.: „Рома Шиллер, як завжди, дивився у корінь. Сердюк дав відмовку, машина запрацювала: Рома зустрівся з людиною Олексія Ординського в Києві, за годину зустрівся знову, але вже для попередніх торгів, ще за дві години з уповноваженою людиною Ординського зустрівся сам Сердюк, дістав гарантії у вигляді певної суми, зобов’язався на завтра внести до реєстру акціонерів цукрозаводу будь-яких осіб, список яких передадуть від пана Ординського, забезпечити повну відсутність реагування з боку влади, натомість – допомогу в скорішому входженні” [5: 217]); низка відіменних прийменників і сполучників (**Біля** вікна відчиненого стала... Місяць од дня Стьопиноного весілля минув... **Правда** в тому, що сама вікна майже не відчиняє... [3: 101]); деякі види зв’язку присудка, характерні для книжної мови, напр.: „Обурені рокитнянці **звертають увагу** районного комітету партії на те, що голова місцевого колгоспу Поперек Микола Миколайович веде аморальний спосіб життя, який не відповідає високому званню комуніста і керівника, має за коханку Тетяну Барбуляк, працівницю рокитнянської бібліотеки, де він разом із нею влаштує оргії й усялякі неподобства у робочий час” [3: 146]).

Розмовні характерні мовні елементи: неповні інфінітивні та називні речення, напр.: „Державна робота за кордоном. **Поважний пост.** Дружина чекає у Києві. Тут ви залишаєте непримітну структуру, яка контролює всі ваші інтереси в цій державі. Дві-три довірені люди. Один – я, якщо ви не проти. Марту **можна залишити**. Вона казала, знайшла перспективного хлопця. На початку **вистачить**, а потім... як ситуація” [5: 265]); еліптичні конструкції, напр.: „Глянув на мамку спідлоба – дверима – грюк! Свиням ти грюкання – бальзам на п’яточки. Татко – грюк, вони у відповідь – рох-рох, мовляв, не барися, мерщій до нас, ми за ніч зголодніли, хоч і не схудли” [4: 6]; присудки, виражені інфінітивом, напр.: „Що ти зробила? Чому курган **валиться?** – Час йому... - відказала Катерина. – **Що ти кажеш?** – Новий курган росте... А старому – час **умирати**. І все своє із собою **забрати**” [3: 267]; окличні речення та вигуки, напр.: *І ось тут – **вуаля!** Преса! Свідок аморального вчинку Макса Сердюка жорстоко побитий! Сірий кардинал намагався залякати свідка злочину свого сина!, Володимир Сердюк звинувачується у замаху на вбивство* [5: 129]; незакінчені (обірвані) речення, напр.: „**Я так собі міркую, куме Свиря...** – Микишиці від хвилювання перехопило подих, – ... що ми в раю...” [5: 8]; парцельовані конструкції, напр.: „Село – не люди... Село – це традиції, це скарбниця нації, це продовження природного способу життя на противагу звихнутій урбанізації” [3: 89]; діалоги, напр.: „**Матінко Божжа...** – Микишка зачаровано. – **Та це ж Київ...** Свиря схлинув: – **Горить...** Турки, сучі діти, празник мають... – **Ляхи...** – Турки...” [5: 7].

Якщо розглядати мову художнього тексту як функціональний стиль, то слід звернути увагу на спільність художніх творів різних жанрів, напрямів, родів літератури, а також хронологічних періодів (жанрові й індивідуальні ознаки художніх творів вивчаються стилістикою художнього тексту і стилістикою ідіолекту – індивідуальної мови письменника). Для текстів Люко Дашвар характерна загальноновживана лексика, велика кількість діалогів створює ефект постійної

присутності читача в розмові героїв роману, а також навпаки – герої з нами поряд – це наші сусіди, знайомі, мешканці одного міста чи села, жителі України (“ефект тривимірного зображення – 3D”), напр.:

– Русалонько...

– Дядьку Романе! Сонце ви моє золоте! І поговорити з вами зможу?

– Зможеш, Русалонько.

– Чи сумуєте за мною?

– Сумую, Русалонько. Та годі про це. Інше хотів сказати. Те, що за життя не встиг.

– Нащо слова? Ви мене не словами звабили. Душу відкрили.

– І не жалкую. Чуси? Не шкодую і не каюся, що любив і люблю тебе.

– І я не шкодую. А тепер ... Це ж свято яке – говорити з вами [4: 245].

Особливою властивістю художнього тексту є значуща форма: слова й інші мовні засоби звичайного мовлення з притаманними їм значеннями використовуються для створення художнього цілого, що образно подає дійсність.

Так у романі „Молоко з кров’ю” наскрізною ниткою проходять *червоні корали*, які носили герої роману на шії для щастя (об’єктивна дійсність), а у символічному значенні (суб’єктивна дійсність) – обереги щастя хазяйки, з втратою яких втрачалася гармонія духовного і матеріального буття їхніх носіїв: „Бабусине намисто, – мама її. Та викладає намистинки з коробки на стіл, нитку довгу з катушки відмотує. – Одного разу нитка розірвалася, вони й розкотилися, погубилися. Наче щастя відібрали... – Буде намисто. Бабуся казали – у кого корали біля серця, того вночі зірка зігріє” [3: 15]. Це намисто від покоління до покоління було естафетою щасливого життя, тому смерть головних героїв не могла перервати її (до речі, вже наша сучасниця випадково знаходить самотню червону намистинку), напр.: „Підійшла до куща, відкинула граблями землю від коренів і раптом побачила серед сміття і сухих гілочок нитку з самотньою червоною намистинкою. Руслана всміхнулася, підняла. Зав’язала на шії. Торкнулася намистинки і несподіваним для самої себе рухом притисла її до грудей... Він хотів сказати щось одне, але раптом побачив червону намистинку на Русланиній шії. Закашлявся. – Ти хто? – запитав глухим від хвилювання голосом. – Руслана, – відповіла з викликом. – Складно! – всміхнувся скептично. – Давай простіше... Мо’ Руся? – Маруся? – розсміялася дівчина. – А ти... – Степан. Стьопа...” [3: 267].

Як ми розуміємо із прочитаного роману, автор акцентує увагу саме на тому, що це лише перші паростки нового кохання, яке об’єднала червона намистинка, такого схожого на описаного раніше, що навіть імена нових героїв такі ж самі – Маруся і Степан (це у вузькому значенні), а в широкому – автор таким чином символізує відродження добробуту українського села, який у наш час зовсім занепав через економічну кризу (як об’єктивна причина) і повернення до власне українських коренів Руслани, доньки українського бізнесмена Олексія Ординського, який виїхав і живе за кордоном, символізує можливий варіант відродження економіки України через молоде покоління різних соціальних прошарків (суб’єктивна причина).

Конструктивний принцип стилю – художньо-образна конкретизація. Герої всіх чотирьох романів є тим цілим, яке згуртовує навколо себе інші частинки, з яких письменниця складає сюжет кожного наступного роману. Вони не застигли у своєму розвитку – перманентні. Так, героїня роману „Мати все” Ліда на початку роману – прекрасна душею дівчина, яка закохалася в нерозвиненого морально Стаса, сприймається нами у світлих тонах, ми з нею співпереживаємо, але з часом вона стає

байдужою жінкою, яка відсторонюється від інших людей, втрачає “все”, що раніше так цінувала (брата Платона, матір Іветту, чоловіка Стаса, жорстоко звільняє і виганяє служницю Ангеліну тощо). Чотири романи на різні теми об’єднує один лейтмотив – все це відбувається в сучасній Україні, з нами, не важливо, чи це Київ, чи Шанівка, чи Рокитне, а можливо, інший населений пункт. Письменниця перший і четвертий роман об’єднує географічно: Платон Вербицький – дивакуватий юнак, знаходить своє місце в житті саме у спаленій Шанівці; у романі „РАЙ.центр”, події якого розгортаються у Києві; згадується бізнесмен Олексій Ординський, який був чоловіком Марусі-румунки, що родом з Рокитного (це із роману „Молоко з кров’ю”).

Слово функціонує в художньому творі не стільки як слово-поняття, скільки як слово-зображення. Оскільки це зображення не випадкове, а пропонує автором як частина цілого художнього образу, можна говорити про слово-образ. Художнє мовлення збуджує уяву читача, його можна репрезентувати, а можна відчутти. Яскравою ілюстрацією слова-образу є назва останнього роману Люко Дашвар „Мати все”. Авторка використовує полісемію цього словосполучення, щоб змусити нас подумати над такими тезами: *мати все* – це володіти ситуацією, грошима, людьми, а потім раптом все втратити; чи, можливо, *мати все* – це мати (матір) головної героїні Іветта – все для родини, особливо для Ліди, а потім її втратити – значить для Ліди Вербицької втратити все. Ліда пізніше, як і матір з батьком, стане лікарем-хірургом. Донька почне наслідувати стиль життя матері, тому що Іветта Андріївна володіла ситуацією, була основною в родині, вміла маніпулювати донькою, сином, чоловіком, зятем та іншими людьми, з якими перетиналися її життєві стежки.

Останній роман найскладніший у сенсі контексту, тому що, починаючи від заголовка і закінчуючи епілогом (традиційним для авторки!), звучить лейтмотивом теза: „Людина за будь-яких обставин повинна не втрачати людяності, бо тоді її заповнює пустота – найбільше лихо цивілізованого світу!”. Останнє речення епілогу цьому підтвердження: „*А порт’є готелю, у кому оселилася фрау Вербицька, щовечора з тривогою вклякав біля дверей її номера і прислухався, бо час від часу з-за дверей долинали придушені ридання, і, спираючись на багаторічний досвід роботи і знання людської психології, молив Бога тільки про одне: якщо фрау Вербицька і надумає накласти на себе руки, хай зробить це не на його зміні*” [2: 333].

Принцип художньо-образної конкретизації виявляється через активне використання лексики конкретного значення і конкретизацію (іноді через уособлення) абстрактних слів, метафоризацію та інші типи семантичного переносу, тонке врахування граматичної семантики (наприклад, відтінків значень дієслівного виду або часу), опорою на фонетичну семантику мовних одиниць. Образ вимальовується також через передавання емоційного сприйняття предмета мовлення автором або персонажем художнього твору. В образному плані можуть виступати не тільки лексичні одиниці, засновані на переносі значення. Будь-яка нейтральна мовна одиниця через специфічну організацію контексту може бути залучена до єдиного естетичного організованого цілого і в результаті набути образного значення, нового (художнього) змісту. Пропонуємо спрощену схему лінгвістичного аналізу художнього тексту для студентів-іноземців:

1. Визначте тему й адресність поданого тексту.
2. Простежте використання лексики на позначення почуттів і пов’язану з нею конкретно-предметну лексику, яка створює зорове, слухове, дотикове конкретно-чуттєве враження від предмета мовлення. Чи можна засобами малюнка, живопису, скульптури передати зміст, відображений у тексті? Наскільки повно і

послідовно подана в ньому логічна інформація? Чи зберігається єдність теми? Чи використовується аргументація?

3. Який настрій, які почуття викликає цей текст? За допомогою яких засобів автор досягає цього? Зверніть увагу на тропи і фігури мовлення, рідко вживані слова і морфеми, експресивні граматичні конструкції.

4. Виділіть нейтральне слово з поширеним значенням як образну одиницю тексту. Доведіть текстуально, що це слово-образ.

5. Чи зрозумілою для вас є авторська позиція стосовно змісту тексту? Сформулюйте цю позицію. Чи наявний підтекст?

6. Зіставте поданий текст з іншими відомими вам творами цього автора. У чому, на ваш погляд, виражається індивідуальність авторського стилю? Врахуйте особливості світогляду автора, рівень і характер його ерудиції, естетичні принципи, знання життя і людської психології, мовний смак, стилістичні засоби і прийоми. Чи можна зробити висновок про вияв авторської індивідуальності у цьому тексті?

7. Побудуйте зв'язне висловлювання про розмовний стиль мовлення.

Ми вважаємо, що сучасна постмодерна література не детермінується стосунком її творців до певної території; адже в романах Люко Дашвар відсутні будь-які покликання на діалекти, наріччя чи говори українських регіонів, використовується відшліфована сучасна літературна українська мова; автор ніби контекстуально об'єднує всю Україну: такі собі Шанівки, Рокитні є в кожному районі...; потрібно під час дискурсивного аналізу романів враховувати комплекс чинників, серед яких мовний є суттєвим, але не вирішальним. Оскільки сучасна белетристика в Україні тільки формується, важливими є не лише її проблематика, напрями розвитку, методи аналізу тощо, а й форма, в якій вона втілюється, адже її читатимуть не тільки українці, а й іноземці (насамперед діаспора, а також ті студенти, які навчаються в українських вишах).

Отже, дискурсивні дослідження романів Люко Дашвар здійснюються у специфічному українському культурному просторі, який має перехідний характер і піддається різноманітним культурним впливам. Усе виразніше звучать голоси іноземців, які живуть чи тільки навчаються в Україні (територіальний чинник), пишуть українською (мовний чинник), ідентифікують себе як знавців української культури (психологічний чинник), а тому є всі підстави говорити про перспективи студіювання іноземцями не лише сучасної белетристики, але й вивчення ними інших жанрів сучасної художньої літератури.

1. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : ВЦ „Академія”, 2008. – 240 с.
2. Дашвар Люко. Мати все / Люко Дашвар. – Харків: Книжковий Клуб „Клуб Сімейного Дозвілля”, 2010. – 336 с.
3. Дашвар Люко. Молоко з кров'ю [Текст] худож. А. Печенізький. – Харків : Книжковий Клуб „Клуб Сімейного Дозвілля”, 2009. – 272 с.
4. Дашвар Люко. Село не люди / Люко Дашвар. – Харків: Книжковий Клуб „Клуб Сімейного Дозвілля”, 2007. – 270 с.
5. Дашвар Люко. РАЙ.центр / Люко Дашвар.– Харків: Книжковий Клуб „Клуб Сімейного Дозвілля”, 2009. – 272 с.
6. Дігай Т. „Коралове намисто” (про книгу Люко Дашвар „Молоко з кров'ю”). – / Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://ukrlit.blog.net.ua/2009/01/06/retsenziya-tetyany-dihaj-koralove-namysto-pro-knyhu-lyuko-dashvar-moloko-z-krovyu/#more-246>

7. Дрозд В. Мовленнєвий акт і текст як комунікативне вираження крос-культурного дискурсу на уроці української мови / В. Дрозд // Українська мова і літ. в школі. – № 8. – 2010. – С. 36–45.
8. Пентиліук М. Стилiстичний синтаксис Яра Славутича / М. Пентиліук // Вісник Таврiйської фундації. – Вип. 605 [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://proslib.at.ua/index/vtf_06_05/0-227
9. Славiнська І. Дашвар Люко: „Вважаю себе українською, але не збираюся відмовлятися від російської” / Українська правда. 16.08.2010. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://life.pravda.com.ua/interview/4c68fcf811a86/>
10. Мала філологічна енциклопедія / Укл.: О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2007. – 478 с.

**THE STUDY OF THE MODERN UKRAINIAN BELLES-LETTRES
AS FOREIGN ONE IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS
(CASE STUDY : CREATIVE WORKS BY LUCO DASHVAR)**

Svitlana Yermolenko

The article deals with the problem of apprehension of the modern Ukrainian belles-lettres by foreign students. There are offered different methods and techniques to scrutinize Luco Dashvar's novels while studying contemporary post-modern literature in terms of the course "Linguistic text analysis" given for foreign students.

Key words: belles-lettres, post-modernism, innovation technologies, functional stylistics.

**СОВРЕМЕННАЯ УКРАИНСКАЯ БЕЛЛЕТРИСТИКА НА ЗАНЯТИЯХ
ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
(НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА ЛЮКО ДАШВАР)**

Светлана Ермоленко

Рассмотрено проблему восприятия студентами-иностранцами современной украинской беллетристики. Предложено разные приемы и методы изучения романов Люко Дашвар во время преподавания постмодерной литературы по курсу „Лингвистический анализ текста” для студентов-иностранцев.

Ключевые слова: беллетристика, постмодернизм, инновационные технологии, функциональная стилистика.

Стаття надійшла до редколегії 5.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243-26 : 398.21(=161.2)(076.5)

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД ТЕКСТОМ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Медіна Єлісова

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Інститут філології,
кафедра української і російської мов як іноземних,
бульвар Т. Шевченка, 14, кімн. 61 Київ, Україна
тел.: (044) 239 34 39
ел. пошта: medina2008@ukr.net*

Розглянуто загальні питання вивчення української народної казки в іншомовній аудиторії, запропоновано низку дотекстових, притекстових та післятекстових вправ для опрацювання казок.

Ключові слова: методика викладання української мови як іноземної, коментоване читання художніх творів, українська народна казка, дотекстові, притекстові та післятекстові вправи.

Як слушно зазначають сучасні лінгвісти і методисти, художні тексти відіграють важливу роль у процесі навчання іноземним мовам, бо вони є „багатим джерелом змістової та країнознавчої інформації, а також впливають на почуття, емоції людини, формують її естетичний смак” [2: 61], див. також [4: 219], [3: 202 – 204]. Неоціненно в залученні іноземних студентів до скарбів української мови і культури є роль фольклору, зокрема народних казок.

Подеколи вважається, що вивчення „дитячих” казок у дорослій аудиторії може бути недостатньо цікавим, але насправді іноземні студенти не можуть почуватися справді інтегрованими в мовну культуру народу без знання такої важливої її складової, як добутки усної народної творчості. За правильного подання матеріалу народні казки можуть стати джерелом безцінного навчального досвіду для студентів-іноземців [6: 87 – 88].

Теми і концепти, що розробляються в народних казках, безпосередньо торкаються життя студентів, тому вони є джерелом для цікавих і змістовних дискусій, вони лишають відкритими питання і змушують як студентів, так і викладачів замислюватися й шукати відповідей, наприклад, казки „Про злидні”, „Розум та щастя”). Багато з них сповнені народним гумором („Як гуцул наймався у попа”, „Зячаче сало”), легким для сприйняття іноземцями.

Важливою для неносіїв мови є така структурна особливість казок, як наявність повторів, особливо ритмізованих, що полегшує іноземним студентам засвоєння лексики і знайомить їх з ритмом і мелодикою української мови, наприклад, казки „Рукавичка”, „Івасик-Телесик”, „Коза-дереза” та ін.

Тексти казок добирають відповідно рівня студентів, при цьому враховується довжина казки, її лексичний склад, синтаксична будова речень, легкість або заплутаність сюжету, кількість героїв тощо. Звичайно, багато з текстів казок потребують адаптації і скорочення, особливо на перших етапах вивчення мови.

На додаток до вивчення мовних структур і першого рівня розуміння тексту, який концентрується навколо сюжету, іноземці в народних казках стикаються й з глибинними шарами змісту, кодифікованою мовою і культурними міфами народу, причому завдяки спрощеній манері викладу, казки неносіями мови сприймаються набагато легше, ніж більш серйозні авторські літературні твори.

Народні казки не лише цікаві самі по собі, вони також є матеріалом для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності іноземних студентів, допомагають розвинути навички читання, коментування, аудіювання, усного і писемного мовлення, письма на базі художнього стилю; а також формувати вміння спостерігати за лексичними, граматичними та структурними особливостями текстів певного стилю; розширювати активний і пасивний лексичний запас. Особливу роль вони відіграють у навчанні студентів-філологів у межах курсу „Коментоване читання художніх творів”.

Під час вивчення народних казок, так само як і будь-якого художнього тексту в іншомовній аудиторії, доцільним є виконання лексичних, фонетичних, граматичних вправ і вправ на розуміння прочитаного тексту. Але, на наш погляд, завдяки чарівним перетворенням, властивим сюжетам народних казок, вправи при їхньому вивченні можуть бути більш різноманітними, настільки, що їхня кількість і оригінальність обмежуються лише фантазією викладача і великою мірою студентів.

Назвемо декілька типів вправ, що викликають особливе зацікавлення в іноземних студентів: „мозковий штурм” при опрацюванні лексики за темою казки; „салат із казок” (поєднання в одній казці героїв з різних казок та придумування їх спільних історій); "казки навиворіт" (характери героїв відомої казки змінюються на протилежні); "перебріхування казок", додавання у казку чарівних предметів, "казка-перетворення"; переказ від імені одного з персонажів; написання свого фіналу казки; рольова постановка казки тощо (докладніше систему вправ для вивчення казок див. у підручнику [1]). Більшість з цих вправ були розроблені для дітей – носіїв мови, але досвід викладання доводить, що багато з того, що "працює" в дитячій аудиторії носіїв мови, може використовуватися для дорослих, що вивчають мову як іноземну. Це виникає тому, що мета (засвоєння мови) є та сама. Дослідження американських лінгвістів доводять, наприклад, що навіть словниковий склад англійських народних і чарівних казок великою мірою збігається зі словниковим складом навчальних текстів, розроблених для вивчення англійської мови як другої [5].

Вважаємо, що завдання вчителя, зокрема при вивченні художніх текстів, – бути не ментором, а помічником, скеровувати роботу студентів і здійснювати контроль за їхнім прогресом. Тобто, акцент повинен зміститися з учителя на учня, якому належатиме головна роль у навчальному процесі. Досі недостатньо уваги на заняттях в іншомовній аудиторії приділяється взаємодії студентів між собою на відміну від взаємодії викладач – студент. Тому при опрацюванні казок пропонуємо комбінувати роботу з усією групою, поділ на малі групи, роботу в парі та індивідуальну.

Уроки з вивчення казок поділяються на частини з різними когнітивними стратегіями. Перші частини спрямовано на механічне й описове використання мови і буквальну інтерпретацію сюжету казки, у той час як останні мають на меті декодування глибинного змісту твору і розвиток пізнавальної діяльності в іноземних студентів.

Як зазначалося вище, робота над текстом казки містить різні види завдань, спрямованих на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: слухання, читання, говоріння, письмо (в тому числі творчі роботи). Це вправи на покращення вимови звуків, розширення словникового запасу, вправи на побудову словосполучень і речень за поданою моделлю, дискусії тощо.

Кожен урок складається з дотекстових, притекстових і післятекстових вправ. Дотекстові вправи готують студентів до самостійного читання і розуміння змісту тексту, вони спрямовані на подолання труднощів у вимові та читанні незнайомих слів, на вироблення навичок сприйняття і використання слів, словосполучень, речень. Притекстові (власне текстові) завдання супроводжують процес читання, вказують на комунікативний намір. Вони мають націлити учня на здобування інформації з тексту й перевірку того, як ця інформація здобувається та засвоюється. Післятекстові завдання поділяються на два типи: 1) лексичні, фонетичні та граматичні вправи; 2) вправи на розуміння прочитаного тексту. Завданнями першого типу є: фонетико-графічний розбір слів, вправи на синонімію, антонімію та сполучуваність слів, на визначення словотвірної будови слів через зіставлення спільнокореневих; граматичні завдання на вживання правильної форми слова, на утворення слів за визначеними моделями, на конструювання словосполучень та речень з поданих слів. Завдання другого типу присвячені перевірці того, як студенти зрозуміли зміст прочитаного, як можуть оцінити текст. Це такі вправи, як: відповіді на запитання до тексту, вибір правильної відповіді з кількох запропонованих варіантів, бесіда за темою тексту, короткий переказ тексту з опорою на план, висловлення свого ставлення до запропонованих тверджень, аналіз назви твору, його теми, ідеї, образної структури тощо.

За умови достатньої кількості часу вивчення однієї казки доцільно розбити на декілька уроків. На першому уроці виконуються дотекстові і притекстові, а також частина післятекстових вправ. На наступних заняттях розглядаються більш складні післятекстові завдання. Завершує вивчення казки творча робота студентів та / або рольова постановка.

Якщо післятекстовим вправам приділяється достатньо уваги на заняттях з іноземними студентами, то про дотекстові і особливо притекстові завдання цього сказати не можна. Деякі викладачі й зовсім не розуміють значення притекстових вправ. Тому ми більш докладно зупинимося на них, запропонуємо конкретні прийоми самостійної, парної та групової роботи з новою лексикою і прийоми „активного читання”.

Приблизний план першого уроку з вивчення казки.

Дотекстові вправи.

Перші вправи спрямовані на те, щоб самостійно визначити значення незнайомих слів. Пропонуємо такий шлях для досягнення нашої мети. На першому етапі не дозволяйте студентам користуватися словниками, поясніть їм, що правильна тактика – встановити значення слова самостійно з контексту або просто ігнорувати ті слова, значення яких не є важливими для загального розуміння тексту. Отже, спочатку учні намагаються зрозуміти слова без контексту, потім викладач подає ті самі слова в контексті, а студенти, на цей раз в парах, намагаються зрозуміти слова і підтвердити або спростувати попередні здогадки. Завдання викладача на цьому етапі – допомогти студентам визначити значення слова або дізнатися, як студент дійшов тієї чи іншої думки, щоб виключити випадкові здогадки, шлях „навмання”. Наступний крок – студенти діляться своїми здогадками з усією групою. Потім

можлива перевірка значень за допомогою словника. Таким чином, детальний розбір нової лексики допомагає засвоєнню тексту і студент не відволікатиметься від читання твору, щоб перевірити слова у словнику, тим самим не псує естетичного ефекту від читання казки.

Також дотекстові вправи можуть включати завдання, які передбачають пошук синонімів і антонімів, визначення словотвірної будови слова, тренування у вимові складних слів і словосполучень.

Специфічні дотекстові вправи, доцільні саме при вивченні народних казок, – це робота з ілюстраціями до казки, тому що їх легко знайти викладачеві і подати студентській аудиторії. Студентам пропонують опис малюнків і передбачення того, про що йтиметься в казці. Не можна недооцінювати в цьому сенсі і роздум над заголовком.

При роботі над українськими народними казками дотекстові вправи обов'язково містять вивчення традиційних висловів, початкових та фінальних формул-кліше, якими обрамляється казка, напр.:

„Сказала б казки – не вмю, сказала б приказки – не смю, сказала б небилиці – так багато плутаниці”,

„Живуть і хліб жують, і постолом добро возять”,

„Жив собі”, „Був собі”, „В якомусь царстві, в якомусь господарстві був собі”,

„І я там був, мед-вино пив, у роті не було, а по бороді текло”,

„От вам казка, а мені бубликів в'язка, мені колосок, а вам грошей мішок”.

Притекстові вправи.

Це, насамперед, постановка того чи іншого питання перед читанням тексту викладачем, що дає змогу сконцентрувати увагу на тексті казки і мотивує студентів до більш уважного слухання. Крім цього, до притекстових вправ належать завдання на передбачення того, що буде далі. Викладач зупиняється в певних місцях казки, щоб студенти висловили власні припущення щодо розвитку сюжету. Зверніть увагу на те, що перше читання здійснюється вчителем без опори студентів на друкований текст. Це необхідно для розвитку навичок аудіювання.

Після першого прослуховування тексту учні можуть дати відповідь на притекстове питання. Потім вони самостійно читають текст (без словника), підкреслюють в ньому незрозумілі слова і визначають, чи правильну відповідь було надано.

Ще один вид притекстових вправ – вставити пропущені слова, речення чи словосполучення, розташувати частини казки в правильному порядку тощо.

Післятекстові завдання.

1. Робота з новим вокабуляром.

Відразу після прочитання тексту студенти поділяються на невеликі групи і кожна група отримує одну з частин казки для опрацювання значення слів. Словники на цьому етапі не дозволяються. Пропонуємо таблицю, яку мають заповнити студенти для наочної демонстрації власної роботи з вокабуляром і порівняння отриманих результатів зі значенням слів у словнику:

Слово	Частина мови	Відоме значення (якщо хтось із студентів знає це слово)	Здогадка про значення слова (з контексту)	Словникове значення

Замість значення студенти можуть наводити синоніми та різноманітні приклади. Викладач допомагає студентам висловити свою думку і тільки наприкінці дає визначення або дозволяє студентам скористатися словником. Слід повідомити студентів про те, що спочатку навіть п'ятдесятивідсоткове «потрапляння» у значення слів є хорошим результатом, з часом цей відсоток збільшиться.

2. Фонетична вправа (може бути подана як домашнє завдання).

Спочатку викладач демонструє приклад інтонаційно правильного читання, поділу речення на синтагми, правильного фразового наголосу і записує умовні позначки: синтагми беруться в дужки, наголошене слово підкреслюється або обводиться, слова, що вимовляються разом, з'єднуються знизу дужкою.

Потім студенти тренуються читати казку самостійно, розділяючи паузами речення на синтагми, з правильним фразовим наголосом та інтонацією. Вдома вони продовжують фонетичне опрацювання певного уривку і мають зробити умовні позначки в тексті.

3. Ознайомлення з новими ідіомами та фразеологічними висловами, їхнім використанням у новому контексті.

Ознайомлення може відбуватися подібно до опрацювання нової лексики.

Студентам може бути запропоновано домашнє завдання – відтворити новий контекст або ситуацію для однієї ідіоми (або декількох одразу, за власним вибором) і презентувати невелику рольову постановку в парі перед усім класом. Із ситуації має бути зрозуміло значення ідіоми й особливості її використання. Якщо ідіому використано неправильно, інша пара може спробувати дати свій контекст її використання.

На цьому перший урок (і перший етап) може бути завершений. На подальших уроках продовжується опрацювання казки за допомогою низки післятекстових вправ, зокрема граматичних і вправ на розуміння тексту. Звертаємо увагу на те, що питання до тексту не завжди мають бути підготовлені викладачем чи взяті з підручника. Студенти самі мають навчитися складати запитання, в тому числі складні і проблемні, в малих групах і представити їх іншій групі. При написанні творчих робіт також рекомендуємо самоперевірку і оцінювання студентами робіт своїх товаришів. А завершити роботу над казкою можна однією з цікавих творчих вправ, згаданих вище.

Таким чином, вивчення казок є важливим засобом інтегрованого навчання, воно сприяє не лише засвоєнню мови, але й розвитку особистості. Українські народні казки є джерелом цікавого лінгвістичного і лінгвокультурологічного матеріалу, що мотивує як учнів, так і викладачів і дозволяє уникнути "механічної" взаємодії викладача зі студентом, передбачуваності відповідей.

1. Єлісова М. О. Коментоване читання художніх творів: Навчальний посібник для іноземних студентів / М. О. Єлісова. – К. : ТОВ „НВП „ІНТЕРСЕРВІС”, 2010. – 120 с.
2. Процик І. Художні твори як навчальні тексти для читання на заняттях із чужоземцями та система вправ для навчання читання як виду мовленнєвої діяльності (на матеріалі новели „Дитинство” з роману Юрія Яновського „Вершники”) / Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2010. – Вип. 5. – С.61–69.
3. Станкевич Н. І. Художній текст для читання в іншомовній аудиторії: вироблення стратегії розуміння / Н. І. Станкевич [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/100.pdf>
4. Шевченко С. Художній текст в курсі української мови як іноземної / С.Шевченко. – Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип. 2. – С. 219.

5. Fairy Tales and ESL Texts: An Analysis of Linguistic Features Using the Gramulator / Rachel M. Rufenacht, Philip M. McCarthy, Travis A. Lamkin. University of Memphis, Department of English. - Proceedings of the Twenty-Fourth International Florida Artificial Intelligence Research Society Conference [Електронний ресурс] Режим доступу: www.aaai.org/ocs/index.php/FLAIRS/FLAIRS11/paper/download/.../3042
6. Goh L. Using Myth, Folktales and Fairy Tales in Adult ESL Classroom. – Simon Fraser University, 1996. – 168 p.

STUDY OF UKRAINIAN FOLKTALES WITH FOREIGN STUDENTS

Medina Yelisova

The article deals with Ukrainian folktales as teaching material in the foreign audience; a number of pre-reading, while-reading and after-reading exercises are offered.

Key words: methodology of teaching Ukrainian as a foreign language, commenting reading of fiction, Ukrainian folktales, pre-reading exercises, while-reading exercises, after-reading exercises.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ УКРАИНСКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Медина Елисова

Рассмотрены общие вопросы изучения украинской народной сказки в иноязычной аудитории, предложен ряд предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений для работы над текстами сказок.

Ключевые слова: методика преподавания украинского языка как иностранного, комментированное чтение художественных произведений, украинская народная сказка, предтекстовые, притекстовые и послетекстовые упражнения.

Стаття надійшла до редколегії 12.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 81'243'373'36(076.5)

ДОТЕКСТОВІ ТА ПІСЛЯТЕКСТОВІ ВПРАВИ: ТИПОЛОГІЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ

Богдан Сокіл

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
Університетська, 1/233, 79000 Львів, Україна
тел.: (032) 239 43 55*

Описано типологію та особливості побудови дотекстових і післятекстових вправ. Проаналізовано завдання на різних мовних рівнях, подано практичні завдання, які можна використати під час підготовки навчально-методичних матеріалів для чужоземців.

Ключові слова: дотекстові та післятекстові вправи, лексичний рівень, граматичний рівень, фразеологізми, застарілі слова.

З року в рік зростає кількість чужоземців, які вивчають українську мову. Тому нагальною є проблема створення методичних матеріалів, посібників і підручників, які допомагатимуть чужоземним громадянам під час навчання. Важливою умовою підготовки таких матеріалів є не лише добір текстів для навчання, але й вироблення типології та особливостей побудови дотекстових та післятекстових вправ, які допоможуть користувачеві краще зрозуміти текст і вивчити граматику мови. Зауважимо, що як до текстових, так і післятекстових вправ може бути багато. Основною умовою їхнього використання є мета заняття: для дотекстових вправ – якнайкраще підготувати користувача до розуміння матеріалу, що будуть вивчати студенти, для післятекстових – побачити, як зрозумів він текст. Кількість вправ диктує сам текст, його розмір, лексичне багатство, різноманітність морфологічних форм та синтаксичних конструкцій. Тому цілком зрозуміло, що в межах однієї статті зробити детальну класифікацію вправ неможливо. Зупинимось на типології та особливості вправ, які використані в посібниках Б. Сокола „Книга для читання з української мови. Книга I” (Тернопіль, 2010) та рукописному варіанті „Книга для читання з української мови. Книга II”. Зазначені посібники містять такі розділи з української літератури: „Усна народна творчість”, „Вступ до літературознавства” і „Українські письменники першої половини XIX століття”.

Дотекстові вправи

Завданням дотекстових вправ є допомогти іноземцеві:

- а) краще зрозуміти текст уроку;
- б) збільшити словниковий запас з української мови;
- в) повторити (або вивчити) граматику української мови.

Дотекстові вправи повинні охоплювати всі мовні рівні української мови.

I. Лексичний рівень

Найпоширенішими видами вправ цього рівня є такі: підібрати антоніми, синоніми, омоніми та пароніми до поданих слів.

Найпродуктивнішими видами вправ є підбір антонімів та синонімів української мови. Як показала практика, підбір антонімів практично не викликає труднощів в чужоземців під час виконання завдання.

Після кожного виду завдань ми даємо слова для довідок. Ці слова, на нашу думку, можна подати двома способами:

а) лінійним способом, де словам у завданнях відповідають слова з довідки.

Наприклад, доберіть до поданих слів антонім: *близький, хоробрий, початок, відомий, широко, глибоко, почати.*

Слова для довідок: *далекий, боягузливий, кінець, невідомий, вузько, поверхнево, закінчити.*

б) змішаним способом, де слова у довідці подають у будь-якому порядку.

Наприклад, доберіть до поданих слів антонім: *близький, хоробрий, початок, відомий, широко, глибоко, почати.*

Слова для довідок: *кінець, далекий, вузько, невідомий, боягузливий, закінчити, поверхнево.*

Підбір синонімів до поданих слів є також доволі дієвим видом дотекстових вправ. На наш погляд, вивчення явища синонімії можна подавати трьома способами:

а) лінійним, якщо слово у тексті є широкоживаним, тобто стрижневим у словнику синонімів: *бідність, їжа, отвір, зарозумілість, дуже малий, хата.*

Слова для довідок: *зідні, страва, ціліна, тиша, мізерний, їжа.*

б) змішаним, якщо слова в завданні й слова в довідці є частовживаними: *часопис, цивільний, кволий, переживати, діло, ікона.*

Слова для довідок: *образ, громадянський, хвилюватися, журналі, справа, слабкий,*

в) досить часто слово, яке є в тексті і до якого слід добрати синонім, перебуває на периферії в синонімічному гнізді, й слова у довідці не зможуть допомогти користувачеві. У такому випадку, на наш погляд, слід у завданні вказати стрижневі слова, а слова у довідці подати лінійним способом: *келіх, урвище, руйнувати, хунути.*

Слова для довідок: *чаша, бескид, плюндрувати, марніти*

Спосіб подання слів для довідок залежить від рівня підготовки користувачів: у менш підготовленій аудиторії доцільніше використовувати лінійний спосіб, у більш підготовленій – можна використовувати змішаний. Принагідно зауважимо, що в аудиторії, де користувачі володіють українською мовою на доволі високому рівні, можна взагалі відмовитися від слів для довідок.

Опрацювання лексики за допомогою підбору омонімів, на нашу думку, не настільки продуктивний вид вправ, як два попередні, оскільки не в кожному тексті можна знайти омонімічні пари. Однак, такі завдання урізноманітнюють види дотекстових вправ і є доволі дієвими: вони не лише допомагають зрозуміти текст, але й удосконалити граматичне розуміння мови.

Наприклад:

Поясніть значення слів *замок – замок*. Як називаються такі слова? Наведіть приклади таких слів.

Доволі цікавим є опрацювання паронімії української мови. Особливо такий вид роботи буде доцільним на завершальному етапі навчання, коли користувач володіє мовою, а пояснення явищ паронімії дозволить йому вдосконалити знання.

Наприклад:

Поясніть значення слів *сердечний* – *сердешний*. Як називаються такі слова? Наведіть приклади таких слів.

Граматичний рівень

Якщо вищезазначені види робіт здебільшого передбачають розширення лексичного багатства української мови, то інші дотекстові вправи служать для кращого розуміння граматичного рівня. До таких вправ, зокрема, належать завдання зі словотвору, граматики та синтаксису. Граматичні вправи дозволяють перевірити рівень засвоєння граматичного багатства нашої мови й застосування граматики на практиці. Залежно від контексту їхній вибір може бути найрізноманітніший. До цього рівня належать завдання на вироблення й закріплення словотворчих, граматичних та синтаксичних умінь і навичок.

Словотвірні вправи передбачають повторення будови слова, і одночасно через використання словотворчих засобів мови розширюють лексичний запас чужоземців. Ці вправи можуть бути різних видів:

а) визначення морфем у слові:

– Ви значите у слові *військовий* суфікс. Які слова з цим суфіксом ви знаєте?

– Ви значите морфем у словах *відмовляти* і *вмовляти*. Поясніть значення цих слів. Складіть з ними речення.

б) підбір однокорених слів

– Ви значите корінь у словах *дружба*, *дружити*. Доберіть однокореневі слова до слів: *гладша*, *голодува*, *стерегти*, *жити*, *хвали*, *згада*.

Морфологічні вправи, окрім поповнення словникового запасу української мови, дають змогу користувачеві закріпити теоретичні вміння та навички. Їхній вибір залежить від тексту. Типологія таких вправ може бути різноманітною, а саме:

Іменник

– Запишіть дієслова, від яких утворено іменники: *дорушення*, *виховання*, *знання*, *виконання*, *видавання*, *схвалення*, *влаштування*.

– Від по́даних іменників утворіть за допомогою суфікса **-н-** прикметники: *поєзья*, *кристика*, *лірика*.

– Від по́даних назв тварин утворіть за допомогою суфікса **-ат, -ят** форми множини: *курча*, *індича*, *гусеня*, *порося*.

– Утворіть від по́даних іменників за допомогою суфікса **-оньк-, -еньк-** зменшені форми: *світ*, *лихо*, *гопе*.

– Від по́даних іменників утворіть форму кличного відмінка: *друг*, *зоря*, *доля*, *небога*, *сестра*.

Прикметник

– Від по́даних прикметників утворіть за допомогою суфікса **-ість** іменники: *молодий*, *твоєрчий*, *діяльний*, *відсутній*, *можливий*.

– Від по́даних власних назв утворіть за допомогою суфікса **-ськ-** прикметники: *Україна*, *Польща*, *Київ*, *Полтава*, *Харків*, *Черкаси*, *Москва*.

– Від по́даних прикметників утворіть за допомогою суфікса **-еньк-** pestливі форми: *дрібний*, *радий*, *смачний*, *швидкий*, *вузький*.

– Запишіть іменники, від яких утворені подані прикметники.: *дворянський, військовий, хліборобський, український, російський.*

– Від поданих прикметників утворіть короткі форми: *радий, повний, ситий.*

Зразок:	ясний - ясен
---------	--------------

– Від поданих прикметників утворіть усі можливі ступені порівняння: *низький, складний, важкий.*

Зразок:	розумний	розумніший; найбільш (найменш) розумний;
		найрозумніший, якнайрозумніший, щонайрозумніший; найбільш (найменш) розумний.

– Від поданих прикметників утворіть нестягнені форми: *синий, бурий, чорний, лютий.*

Зразок	він	вона	воно	вони
	білий	білая	біле	білі

Дієслово

– Від поданих дієслів утворіть за допомогою суфіксів **-нн(я), енн(я)** іменники: *укладати, благословити, заснувати, одружити, створити.*

– Від поданих дієслів утворіть іменники: *шанувати, поважати, гадати, служити, діяти, починати, закінчувати.*

– Від дієслів неоконаного виду утворіть дієслова дооконаного виду: *виявляти, нагороджувати, заслужувати, приваблювати, влаштувати, припадати.*

– Від поданих дієслів утворіть за допомогою суфіксів **-ши, -вши** дієприслівники дооконаного виду: *закінчити, піти, повернутися, влаштуватися.*

– Від дієслів неоконаного виду утворіть за допомогою суфіксів **-учи, -ючи, -ачи, -ячи** дієприслівники неоконаного виду: *підходити, говорити, залишити, з'являтися, благословити, сватати.*

– Від поданих дієслів утворіть за допомогою суфіксів **-н(ий), -ен(ий), -т(ий)** пасивні дієприкметники: *одягнути, схвилювати, вражати, здивувати, посватати.*

– Від поданих дієслів утворіть форми наказового способу: *різати, кусатися, битися, посипати, пропадати.*

Зразок:	ти	ми	ви	хай / нехай

– Від поданих дієслів утворіть усі можливі форми майбутнього часу: *шуміти, ревіти, ходити, носити.*

Зразок:	палати – буде палати; палатиме
---------	--------------------------------

– Провідмініайте дієслова майбутнього часу за особами.

я	буду шуміти; шумітиму.	ми	
ти		ви	
він, вона, воно		вони	

– Складіть речення з дієсловами: *народити* (кого?) – *народитися* (коли? де?); *закінчити* (що?) – *закінчитися* (коли?); *влаштувати* (що? кого?) – *влаштуватися* (куди?); *повернути* (куди?) – *повернутися* (звідки?); *вчитися* (що?) – *вчитися* (з ким? де?)

Прислівник

– Від поєданих прикметників утворіть за допомогою суфікса **-о** прислівники: *гарний*, *багатий*, *бідний*, *простиий*, *страшний*.

– Від прислівників утворіть усі можливі ступені порівняння.

Зразок:	<i>легко – легше, найлегше</i>
---------	--------------------------------

Важливою, на нашу думку, є така дотекстова вправа, як пояснення значення словосполучень. Вона дає змогу переконатися в тому, як чужоземець розуміє їхнє значення, що значно полегшить процес розуміння тексту. На прикладі таких завдань також розвивають комунікативні здібності користувача.

Наприклад, як ви розумієте значення таких словосполучень: *залишити без шматка хліба*; *взяти за годовиця*; *покоритися своїй долі*; *вона йому не пара*; *щиро віддячити*; *знайти спільну мову*; *радіти заручинам*.

Тексти українських письменників охоплюють усе багатство нашої мови, зокрема вони рясніють прислів'ями, приказками, фразеологізмами тощо. Тому, на наш погляд, важливо подати фразеологізми та їхнє значення. Пояснення фразеологізмів може відбуватися двома шляхами:

а) Ознайомтеся з фразеологізмами та їхнім значенням.

<i>Аж у вухах лящуть</i>	<i>дуже гомілосно</i>
<i>Скалити зуби</i>	<i>сміятися</i>
<i>Чесати по жишках</i>	<i>бити</i>
<i>Напасти мокрим рядом</i>	<i>випляти когось</i>
<i>І усом не моргнути</i>	<i>не звертати уваги, не реагувати на щось.</i>
<i>Втекти маку</i>	<i>суворо покарати, побити кого-небудь.</i>
<i>Випирає дух</i>	<i>дуже важко дихається</i>
<i>Стерегти як зіницю ока</i>	<i>старанно, уважно, дуже.</i>

б) Установіть відповідники між фразеологізмами та їхнім значенням.

<i>писати вилами (по воді)</i>	<i>здоровий, рум'яний (про людину та її обличчя)</i>
<i>як молоко та кров</i>	<i>жити дуже добре, у достатках,</i>

(кров з молоко □ м)	ро □ зкошах
жи □ ти, на □ че сир в ма □ слі	невідо □ мо, як буде □
му □ ляти о □ чі	хитрува □ ти, ухля □ тися від чого-не □ будь.
виля □ ти хвост □ м	необду □ мано, не поду □ мавши.
бреха □ ти на ві □ тер	перебува □ ти в тако □ му мі □ сці, щоб тебе □ всі ба □ чили.

Уважаємо, що такий шлях опрацювання фразеологізмів на основному етапі є занадто важкий для чужоземця. Він може бути використаний на завершальному етапі вивчення мови, коли чужоземець досконало володіє українською мовою.

Чимало творів українських письменників першої половини ХІХ століття містять велику кількість застарілих слів, які належать до пасивного складу лексики української мови і ускладнюють розуміння тексту. Тому виникає проблема їхнього пояснення, без якого неможливо або важко зрозуміти текст. Пояснити деякі з цих слів можна шляхом підбору синонімів, однак найчастіше подаємо сучасне трактування цих лексем, вважаючи, що це полегшить навчання чужоземцеві.

опі □ чок	край не □ чі, де стоя □ в кагане □ ць
кагане □ ць	невели □ кий світи □ льник, що склада □ ться з гно □ та та по □ суду, у яки □ й налива □ ють олі □ ю.
клу □ ня	буді □ вля, де зберіга □ ють сі □ но, соло □ му то □ що.
де □ йко	зно □ ву (піти □, побі □ гти)

Післятекстові вправи

Завдання цих вправ – переконатися в тому, як чужоземець засвоїв тему. Для цього використовуємо:

а) перевірку рівня засвоєння граматичного матеріалу тексту. На цьому етапі можуть бути такі вправи:

– Утворіть словосполучення з поданих слів: *про*, *відо □ мості*, *осві □ та*; *поча □ ток*, *робо □ та*; *робо □ та*, *пое □ ма «Енеї □ да»*, *над*; *а □ втор*, *пое □ ма*; *па □ м'ятка*, *старовина □*; *насе □ лення*, *мі □ сто*; *життя □*, *краї □ на*.

– З якими словами поєднуються в тексті іменники: *дворяни □ н*, *роки □*, *ша □ на*, *письме □ нник*, *люди □ на*, *виста □ ва*, *роль □*?

– З яким іменниками поєднуються в тексті дієслова: *служи □ ти*, *вчи □ тися*, *перебува □ ти*, *зна □ ти*, *розбира □ тися*, *підтри □ мувати*, *відкри □ ти*?

– На місці крапок напишіть необхідні сполучники або сполучні слова.

1. Ма □ ти ду □ же пережива □ ла за свого □ улю □ бленця і зверта □ лася до Бо □ га, ... він не поки □ нув її □ дити □ ну.

2. "...Живу □ соб □ і, ... хо □ чу, і не бува □ ю зму □ шений переміни □ ти спо □ сіб життя □ свого □".

3. Ба □ тько не дав свого □ благослове □ ння і погро □ жував заборо □ ною відві □ дувати свою □ моги □ лу, ... Григо □ рій ста □ не мона □ хом.

4. Основни □ м завда □ нням Товари □ ства добродія □ ння було □ допомага □ ти всім, ... потребува □ в допомо □ ги.

5. У монастирі □ Григо □ рій догляда □ в за кі □ ньми, ... боя □ вся їх.

Слова □ для до □ відок: хоча □, як, щоб, якщо □, хто.

б) перевірку засвоєння змісту тексту. На цьому етапі використовуємо такі завдання:

– Закінчіть речення

1. Іван Котляревський народився...
2. Дитячі та шкільні роки письменника минули ...
3. Перші знання хлопець отримав...
4. Дванадцять років Котляревський...
5. Котляревський був глибоко обізнаний...
6. Через хворобу Котляревський залишає ...

– Виправте неправильні твердження

1. Народився Григорій Квітка-Основ'яненко кволим і хворобливим.
2. Початкову освіту Григорій здобув у школі.
3. Батьки хотіли, щоб їх син був священиком.
4. Після відставки Квітка повністю віддається заняттям музикою і домашньому театру.
5. Квітка-Основ'яненко одружився дуже рано.
6. У 1812 році з ініціативи Квітки було відкрито Товариство добродіяння.

а. Дайте відповідь на запитання

1. Коли народився Григорій Квітка-Основ'яненко?
2. Де народився Григорій Квітка-Основ'яненко?
3. Де хлопець здобув початкову освіту?
4. Де майбутній письменник здобув душевний спокій?
5. Чому Григорій Квітка-Основ'яненко недоцго пробув у монастирі?
6. На яких посадах працював Григорій Квітка-Основ'яненко?

– Знайдіть логічне продовження речення.

Спочатку Котляревський служив чиновником у різних полтавських канцеляріях, ...	але його безперечно відвідували друзі й знайомі.
Працюючи директором театру, Котляревський тише писав «Наталка Полтавка» і «Москаль-чарівник», ...	які й були з успіхом поставлені в 1819 р.
Останні роки життя Котляревський зовсім мало виходив з дому, ...	пізніше був домашнім учителем у поміщицьких родинах на Полтавщині.

– Випишіть із тексту слова певної тематичної групи.

- а) тематичної групи „Тварини”;
- б) тематичної групи „Дерева”.

в) удосконалення власне комунікативних умінь та навичок. На цьому етапі використовуємо такі види завдань.

– Перекажіть біографію письменника, використавши слова з тексту.

а) *життєвий шлях Євгена Гребінки: народився, початок освіти, Ніжинська гімназія, Комісія духовних училищ, викладацька робота, знайомство з Т. Шевченком, померті.*

б) *творчий шлях поета: рукопис байок, перша збірка, альманах "Ластівка", переклад "Полтави" О. Пушкіна, ліричні поезії, підготовка до видання власних творів.*

– Перекажіть текст за запропонованим планом.

– Самостійно складіть план тексту (його частини) і перекажіть.

– Випишіть з тексту ключові слова і перекажіть його.

– ознайомившись з текстом про свята українців, розкажіть про звичаї та традиції свого народу.

Типологія вправ, описана у статті, обмежена змістом вищезазначених посібників і далеко не вичерпує всіх видів завдань, які можна використати під час підготовки різного виду матеріалів для вивчення української мови як іноземної. Їхня кількість і різноманітність залежить від обсягу та змісту текстів, а також від теоретичної підготовки та практичного досвіду автора.

1. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови. – К. : Кобза, 1993. – 470 с.
2. Полюга Л. Словник антонімів української мови / Л. Полюга. – К. : Довіра, 1999. – 275 с.
3. Сокіл Б. Книга для читання з української мови. Книга I. / Б. Сокіл. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 195 с.
4. Сокіл Б. Книга для читання з української мови. Книга II. (Рукопис) / Б. Сокіл. – Львів, 2011. – 215 с.
5. Сокіл Б. Дієслівне керування в українській мові: Словник-довідник для іноземців / Б. Сокіл, Л. Новіцька, М. Товкало. – Львів : Магнолія, 2008. – 751 с.
6. Фразеологічний словник української мови. – К. : Наук. думка, 1993. – 980 с.

PRE-TEXT AND POST-EXERCISES: TYPOLOGY AND STRUCTURAL PECULIARITIES

Bohdan Sokil

The article describes the typology and structural peculiarities of pre-text and post-text exercises. The author analyses tasks for different language levels, gives examples of practical tasks which may be used for the preparation of teaching materials for foreign learners.

Key words: pre-text and post-text exercises, lexical level, grammatical level, phraseologisms, obsolete words.

ДОТЕКСТОВЫЕ ТА ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ: ТИПОЛОГИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ

Богдан Сокил

Описано типологию и особенности построения дотекстовых и послетекстовых упражнений. Проанализированы задания на разных языковых уровнях, представлены практические задания, которые можно использовать при подготовке учебно-методических материалов для иностранцев.

Ключевые слова: дотекстовые и послетекстовые упражнения, лексический уровень, грамматический уровень, фразеологизмы, устаревшие слова.

Стаття надійшла до редколегії 5.03.2011
Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243'271.14

КОРЕКЦІЯ ПОМИЛОК СТУДЕНТІВ У КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Олеся Палінська

*Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національний університет „Львівська політехніка”,
вул. С. Бандери, 32а, 79013, м. Львів, Україна
тел.: (032) 258 01 51
ел пошта: palinska_o@yahoo.com*

У статті розглянуто підходи до корекції помилок, які роблять студенти під час вивчення української мови як іноземної. На основі розрізнення понять „мова як друга” і „мова як іноземна” запропоновано визначення різних підходів до виправлення помилок, а також стратегії, які може використати викладач, виправляючи помилки студентів.

Ключові слова: мова як іноземна, мова як друга, корекція помилок, фосилізація.

Проблема корекції помилок студентів, які вивчають українську мову як іноземну, хоча й видається на перший погляд виключно прикладною, потребує уважного теоретичного опрацювання, адже часто успіх чи, навпаки, провал тієї чи іншої методики викладання прямо залежить від того, як викладач контролює успіхи студентів і коригує їхні помилки. Докладно проаналізовані способи виправлення помилок, зокрема, у методиці викладання англійської та німецької мов як іноземних (див., зокрема, праці Дж. Хармера [7] (з методики викладання англійської як іноземної), С. Кауфманн [8] (з німецької як другої), І. Швердтфегер [9] (з німецької як іноземної) і багато інших). Оскільки в українській лінгводидактиці аналогічних праць поки що немає, а потреба у таких методичних розробках не викликає сумнівів, наші дослідження є актуальними.

Мета статті – визначити типи студентів за мотивацією і характером помилок, які вони допускають у своєму мовленні, і відповідно до них визначити ефективні методи коригування помилок.

Викладач має пам'ятати, що помилки – це невід'ємна частина навчального процесу, вони дають йому змогу побачити, що є незрозумілим для студента чи потребує додаткового вивчення.

Помилки виконують діагностичну функцію, тому не треба недооцінювати їхньої ролі у навчальному процесі. Отже, і підхід до їхньої корекції має відповідати тим завданням, які викладач (і студент) ставлять до навчального процесу. Важливо, які саме помилки роблять студенти, чи ці помилки регулярні і наскільки вони знижують ефективність роботи щодо визначених завдань.

Варто розрізняти вивчення української мови як іноземної і як другої мови. Для розуміння цих понять звернімося до визначень, які запропонувала Оксана Туркевич [4]:

Українська мова як іноземна – 1) навчальна дисципліна, яку вивчають студенти з багатьох країн світу в Україні та поза її межами; 2) навчальна дисципліна, яка впроваджена у вищих навчальних закладах України відповідно до Закону України „Про освіту” (ст. 67, 68) та з метою підвищення якості підготовки

фахівців для зарубіжних країн. Предметом курсу „Українська мова як іноземна” є мова як соціально-культурний феномен і засіб спілкування. Мета курсу – формування духовно багатой мовної особистості, яка вільно володіє всіма виражальними засобами української мови і відзначається свідомим ставленням до неї та високою мовною та мовленнєвою компетентністю (див. також [2], [3], [5]).

Українська мова як друга – українська мова, яку вивчають за кордоном студенти, які мають українське походження і певні навички володіння українською мовою, переважно сформовані у дитинстві під впливом спілкування зі своїми родичами. Наприклад, українську мову як другу (іноземну) переважно вивчають в Канаді [1]. Також українську мову як другу вивчають іноземці в україномовному середовищі з метою довготривалого спілкування нею, переважно у зв'язку із професійною діяльністю в Україні.

Отже, відмінність між цими двома типами вивчення української (чи будь-якої іншої) мови полягає в тому, що у першому випадку (мова як іноземна) йдеться про структуроване, цілеспрямоване вивчення мови, коли немає нагальної необхідності використовувати мову, яка вивчається, і комунікація обмежується тими мовними структурами, які були вивчені на занятті, а у другому (мова як друга) – це певною мірою стихійне засвоєння мовлення, яке студенти чують у мовному середовищі від носіїв, і вони змушені розмовляти мовою, яку вивчають, оскільки живуть у країні, де розмовляють цією мовою, або, як у випадку з діаспорою, це мова, якою розмовляють родичі (зазвичай старше покоління). Відповідно до цього і помилки, які будуть робити студенти, а також стратегії викладача щодо корекції цих помилок будуть відрізнятися.

Студентів, які вивчають українську мову як іноземну, за типом помилок, які вони допускають, умовно розділимо на дві групи: ті, хто лише почав вивчати мову або ж вивчають її тільки поза мовним середовищем, тобто ті, хто вивчає мову як іноземну (назвемо їх тип А), і ті, хто вже тривалий час проживає (працює, навчається) в Україні, тобто ті, хто вивчає мову як другу (тип Б).

Студенти **типу А** зазвичай мають значні проблеми з мовним бар'єром. Вони не впевнені, чи правильно вживають те чи інше слово чи граматичну конструкцію, оскільки не мають достатнього досвіду користування мовою і, що важливо, не чують „живої” мови у її природному функціонуванні. Тому для таких студентів особливо важлива можливість спілкуватися, висловлювати свої думки українською. На цьому етапі викладач має бути дуже обережним у корекції помилок. Очевидно, що помилок буде багато, адже студент одночасно і добирає лексичні засоби, і підшуковує коректну граматичну форму, і мусить зважати на стилістичні особливості висловлювання. Здійснювати таку кількість логічних операцій одночасно, та ще й у швидкому темпі, дуже складно, це вимагає вироблення навичок доведення цих операцій до автоматизму.

Правильна стратегія викладача для роботи зі студентом типу А – режим максимального сприяння і підтримки. Дуже важливо, щоб у студента не виник на цьому етапі мовний бар'єр, щоб він почувався вільно під час висловлення думок українською. Цьому сприятиме підтримка і похвала, висловлена вчителем: як короткі репліки (*дуже добре, чудово, молодець* і т. д.), так і розгорнутий аналіз висловлювань з підкресленням позитивних моментів.

Корекція помилок на цьому етапі спрямована на те, щоб студент, набуваючи комунікативної компетенції, разом з тим формував і коректну граматичну компетенцію, а не виробляв „постійні” помилки, як це відбувається у студентів

типу Б (докладніше про це далі). Подаємо декілька конкретних порад щодо того, як ефективно виправляти помилки студентів.

Помилки під час читання. Читання вголос на занятті без підготовки – часто практикований, але не дуже ефективний тип навчальної діяльності. Навіть читаючи рідною мовою незнайомий текст, ми часто робимо помилки, відчуваємо труднощі і зрештою відчуваємо незручно перед аудиторією, яка нас слухає. Тим більше студент-іноземець, якому складно дається українська фонетика зазвичай має проблеми з читанням вголос, а ефективність такої вправи (зокрема, для вироблення фонетичних навичок) мінімальна. Якщо викладач все-таки використовує читання на занятті, треба дати студенту можливість попередньо ознайомитися з текстом, провести підготовчу роботу – з'ясувати значення незнайомих слів і висловів, граматичних конструкцій, звернути увагу на особливості стилістичного використання певних лексичних засобів. Під час самого читання важливо намагатися не перебивати студента, дати йому можливість самому виправити себе, якщо він читає неправильно, оскільки постійне перебивання знеохочує студента, викликає в нього невпевненість у своїх силах і як результат – формування мовного бар'єру. Якщо ж якась фонетична помилка повторюється регулярно (наприклад, послідовне використання тільки м'якого *л* або *ч* у всіх позиціях, гіперкоректна вимова на місці спрощень і т. д.), треба звернути на це увагу студента. У цьому разі ефективним буде виконання фонетичних вправ, де викладач звертає увагу студента саме на ту чи іншу фонетичну рису. Взагалі ж вправи на читання вголос, як уже зазначалося, не є ефективними для розвитку фонетичних навичок. Для цього краще використовувати спеціальні фонетичні вправи, зокрема, дуже ефективним є читання вголос скоромовок, контрастних пар слів з певним фонетичним явищем і т. д.

Помилки у письмі. Найбільше потребують корекції письмові роботи студентів. Саме у них помилки найпомітніші, і саме письмові роботи переважно використовують для контролю знань. Зазвичай викладач перевіряє конкретний вид роботи – виконання письмової вправи, написання тексту, відповіді на запитання. Це можуть бути контрольні або самостійні роботи, домашні завдання. Основне правило, якого має дотримуватися викладач, перевіряючи письмові роботи: виправляти треба всі помилки, але оцінювати лише те, що студент вивчає зараз або вивчив попередньо. Письмова робота має бути оцінена високим балом, якщо студент виклав свої думки чітко і зрозуміло в межах доступного йому лексичного і граматичного запасу, навіть якщо у роботі є велика кількість помилок.

Важливо не просто виправити помилку, але показати студенту правильне написання слова чи граматичної конструкції. Для цього доцільно не виправляти помилку у слові, а просто підкреслити її, а правильний варіант написати окремо – на полі або окремому аркуші. Студент матиме можливість бачити і запам'ятовувати правильне написання слова. Практична порада: не варто виправляти помилки червоним кольором, особливо у роботах дорослих, які вивчають мову. Достатньо скористатися ручкою контрастного кольору – зеленого, яскраво-синього, чорного, яка б відрізнялася від кольору, яким написана робота. Психологічно таке виправлення сприймається як партнерство і допомога, а не як контроль.

Жодна виправлена помилка у письмовій роботі не має залишитися без аналізу і пояснення. Цьому варто приділяти додатковий час на заняттях, а якщо є необхідність – і поза ними. Аналіз помилок варто робити у декілька етапів.

Спочатку студент сам переглядає перевірену роботу і з'ясовує, які помилки він зробив. Багато помилок студент робить не через незнання, а з неухважності –

наприклад, не до кінця зрозумів завдання, або за браком часу не звертав уваги на певні граматичні форми. Помилки з неувважності часто не потребують корекції, студент сам розуміє, у чому річ.

Наступний етап – аналіз типових помилок. Якщо викладач бачить, що ціла група допускає одну й ту саму помилку, це означає, що треба додатково зупинитися на вивченні цього матеріалу – студенти недостатньо засвоїли його на заняттях. Також масові помилки можуть бути, коли викладач на контрольну роботу виносить матеріал, якого не подавав на заняттях, оскільки вважав, що студенти мають його знати з попередніх курсів. Такі моменти потрібно з'ясувати попередньо на заняттях і лише після цього виносити на перевірку.

На останньому етапі коригуємо індивідуальні помилки. Їх можна аналізувати різними способами. По-перше, це робота у парах і групах: студенти аналізують помилки один одного, намагаються пояснити правильне написання. Це дає можливість звернути увагу на проблемне місце у роботі не лише студентів, який припустився помилки, а й іншим учасникам групи. Також цей спосіб є психологічно більш прийнятним для студентів, ніж виправлення, які робить викладач, оскільки легше прийняти зауваження від людини, яка, як і ти, робить помилки. Щоправда, цей метод ефективний тільки у групах, де рівень знань студентів приблизно однаковий, адже якщо, скажімо, рівень знань одного зі студентів значно нижчий, ніж інших, він відчуватиме постійний комплекс („Я найгірший студент у групі”) (про це див., зокрема, [7: 63]). У такому разі треба працювати з помилками кожного студента індивідуально. Якщо рівень знань одного чи декількох студентів значно нижчий, ніж решти учасників групи, доцільно проводити корекцію їхніх помилок на додаткових заняттях.

Помилки у говорінні. Це помилки, які коригувати найскладніше: мовлення відбувається у реальному режимі часу, викладач не завжди може чітко почути все, що говорить студент, і не завжди є можливість виправити помилки відразу, як тільки студент їх зробив. Завдання комунікативних вправ – дати можливість студентів вільно висловлювати свою позицію, долати мовний бар'єр, формулювати думки засобами мови, яка вивчається. Якщо у цей час викладач буде зупиняти студента і виправляти мовні помилки, студент не досягне мети заняття, тобто не навчиться говорити українською. З іншого боку, помилки у висловлюваннях все одно треба виправляти, особливо якщо вони регулярні. У цьому разі викладачеві допоможуть декілька стратегій.

По-перше, висловлювання студентів мають бути короткими. Завдання потрібно формулювати так, щоб студент міг вичерпно висловити свою думку двома-трьома реченнями. У цей час викладач може робити записи, щоб не забути, на які саме помилки треба звернути увагу. По-друге, не завжди потрібно виправляти помилки відразу після того, як студент закінчив говорити. Ефективніше вислухати всіх студентів, а потім аналізувати помилки. Добрим є спосіб, коли студенти говорять між собою, а викладач не втручається, а спостерігає збоку (йдеється про роботу у парах і малих групах, коли одночасно говорять багато студентів, а не один студент говорить перед всією групою). У такому форматі студент відчуває себе вільно і може говорити, не турбуючись, що зробить помилку. З одного боку, це сприяє формуванню комунікативної компетенції і запобіганню мовного бар'єру, а з іншого – свідчить про реальний стан граматичної компетенції, тобто виявляє типові помилки. Зазвичай багато помилок будуть спільними у багатьох студентів. Тоді викладач зможе проаналізувати їх у граматичному блоці заняття, а потім ще раз дати

аналогічну комунікативну вправу, щоб перевірити, чи засвоїли студенти матеріал. Помилки варто виправляти під час говоріння, тільки якщо сам студент звертається до викладача за допомогою.

Студенти **типу Б** зазвичай не мають проблем з висловленням своїх думок. Вони або живуть в Україні вже тривалий час, або є представниками української діаспори за кордоном, тобто спілкуються українською мовою в середовищі її функціонування. Такі студенти ніби перебувають під „мовним душем”, вони вчать мову передусім через слухання і концентруються на розумінні і на комунікативному успіхові. Вони діють за принципом: зміст попереду форми, або ж семантика попереду граматики [8: 162]. Коли студенти бачать, що можуть порозумітися з носіями мови, вони вважають це успіхом у своїй мовленнєвій практиці і не зважають на помилки.

Саме у таких студентів виникає явище **фосилізації**. Під фосилізацією розуміємо застій в оволодінні мовою, коли зберігається status quo і не відбувається вдосконалення володіння мовою [6]. Студент вважає свій рівень володіння мовою цілком достатнім для забезпечення своїх комунікативних потреб. Тому він не прагне досягнути цілей, які визначив викладач у вивченні української як іноземної. Тому завдання викладача в роботі з такими студентами – акцентувати увагу не на розвитку комунікативних навичок, а на подоланні „улюблених” помилок, яких студенти не помічають і не прагнуть уникати.

Проблему фосилізованої, „закам’янілої” мови студенти часто не сприймають як щось негативне: вони можуть спілкуватися з носіями мови, мають великий лексичний запас, нерідко володіють не лише літературною мовою, а й розмовною, а також сленгом (молодіжним чи професійним). Завдання викладача – і виправити помилки, і сприяти мотивації студентів до їх виправлення, адже позитивне сприйняття „спрощеної” мови, якою розмовляють іноземці, з часом може вилитися у соціальну дистанцію між носіями мови та іноземцями.

Працюючи зі студентами типу Б, викладач має не просто виправляти їхні помилки, але будувати структуру заняття таким способом, щоб максимально працювати з „проблемними” граматичними та іншими структурами. Студенти можуть виконувати вправи самостійно, у парах чи малих групах, цілою групою, роль вчителя при цьому – організувати контроль так, щоб жодна помилка не залишалася непроаналізованою. Це може бути як безпосередній контроль вчителя, так і інші види: самоконтроль, взаємний контроль студентів.

Розглянемо приклад ефективної роботи з помилками (приклад взято з [8: 165]). Викладач готує для кожної пари студентів текст (або окремі речення), де є багато помилок. Помилки треба підбирати для кожної групи студентів індивідуально, орієнтуючись на те, які саме помилки роблять студенти у своїх висловлюваннях. Речення можна пронумерувати, а потім подати окремо номери речень з лініями, де студенти зможуть писати правильні, на їхню думку, варіанти. На занятті студенти отримують ці тексти (по одному для кожної пари студентів) і викладач дає завдання: хто найшвидше знайде, наприклад, 20 помилок. Через 1–2 хвилини викладач зупиняє роботу, і тексти передають іншим парам, тобто вони рухаються по колу. Це триває доти, доки одна пара не знайде потрібної кількості помилок, тобто виграють не ті, хто працює найшвидше, а ті, чия робота найбільш якісна. Завдання ускладнюється ще й тим, що кожна пара, окрім правильних варіантів, часто додає свої помилки, і їх також доводиться коригувати.

Отже, перед тим, як обирати стратегію для коригування помилок студентів, викладач мусить проаналізувати мовлення студентів, з'ясувати, про який тип вивчення мови (як іноземної чи як другої) йдеться у кожному конкретному випадку і, відповідно, з яким типом студентів ми маємо справу, і вже з урахуванням цього добирати найефективніші методи роботи зі студентами, серед них і виправлення помилок, які не вироблятимуть у студентів мовного бар'єру, а ефективно допомагатимуть долати проблеми студентів у вивченні української мови як іноземної.

1. Білаш О., Бедрій Р. Навчання читання в Канаді: потреби західної діаспори в навчальних ресурсах та роль України / О. Білаш, Р. Бедрій // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2000. – Вип. 4. – С. 212–226. – С. 214.
2. Підручники і посібники з української мови як іноземної / укл. Л. Антонів, З. Мацюк. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2005. – Вип. 1. – 20 с.
3. Плющ Н. Українська мова. Енциклопедія // редкол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. З'яблюк та ін. – 3-тє вид., зі змінами і доп. – К. : Вид-во „Укр. енцикл.” імені М. П. Бажана, 2007. – 856 с.
4. Туркевич О. Словник термінів методики викладання української мови як іноземної (рукопис).
5. Українська мова як іноземна. – Режим доступу : <http://www.kma.mk.ua/uploads/.php>
6. Glossar zum Lernen in heterogenen Grundschulklassen [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/.pdf>
7. Harmer J. How to Teach English. – Edinburg: Longman, 1998. – 198 p.
8. Schweckendiek J. Zur Förderung der „Fließend-Falschsprecher“ // Kaufmann S. u.a. Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. – Ismaning: Hueber Verlag, 2009. – 242 s.
9. Schwerdtfeger I. Gruppenarbeit und innere Differenzierung. – München Goethe Institut Inter Nationes, 2001. – 194 s.

CORRECTION OF STUDENT'S MISTAKES IN A COURSE OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Olesya Palinska

In article the approaches to correction of mistakes which students make while studying Ukrainian language as a foreign are considered. On the basis of distinction of concepts «second language» and «foreign language» the author determines different approaches to correction of mistakes, and strategies which teachers can use while correcting mistakes of students.

Key words: language as a foreign, language as a second, correction of mistakes, fossilization.

**КОРРЕКЦИЯ ОШИБОК СТУДЕНТОВ В КУРСЕ УКРАИНСКОГО
ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО****Олеся Палинская**

В статье рассмотрены подходы к коррекции ошибок, которые допускают студенты во время изучения украинского языка как иностранного. На основании различения понятий „язык как второй” и „язык как иностранный” предложено определение разных подходов к исправлению ошибок, а также стратегии, которые может использовать преподаватель, исправляя ошибки студентов.

Ключевые слова: язык как иностранный, язык как второй, коррекция ошибок, фоссилизация.

Стаття надійшла до редколегії 10.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161. 2'243'27 : 373.5.016(477.87=511.14)(075.3)

СИСТЕМА РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В СТАРШИХ КЛАСАХ УГОРСЬКОМОВНИХ ШКІЛ ЗАКАРПАТТЯ

Катерина Маргітич

*Закарпатський угорський інститут імені Ф. Раковці II,
кафедра філології,
пл. Кошута, 6, 90202 м. Берегово, Закарпатська обл., Україна
тел.: (031) 412 34 62
ел. пошта: ket@kmf.uz.ua*

Простежено систему роботи з розвитку зв'язного мовлення в старших класах шкіл гімназії м. Берегово на основі вивчення підручників з української мови для шкіл з угорською мовою навчання та з урахуванням особистого досвіду.

Ключові слова: володіння українською мовою, усне зв'язне мовлення, угорськомовне населення Закарпаття, угорський Інститут імені Ференца Раковці II.

Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичного, соціально-економічного, культурного та наукового життя суспільства. Так коротко сказано в Національній доктрині розвитку освіти.

За роки незалежності на основі Конституції України визначено пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу, здійснено практичне реформування галузі згідно з Державною національною програмою „Освіта” („Україна XXI століття”).

У державі створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опанувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою. Освіта сприяє розвитку високої мовної культури громадян, вихованню поваги до державної мови та мов національних меншин України, толерантності у ставленні до носіїв різних мов і культур.

Реалізація мовної стратегії здійснюється через послідовне проведення комплексних просвітницьких, нормативно-правових, науково-методичних, роз'яснювальних заходів. Одним із таких важливих заходів є Концепція мовної освіти 12-річної школи. Концепцію розроблено відповідно до Конституції України, Державної національної програми „Освіта” („Україна XXI століття”), Законів України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті та Концепції 12-річної загальної середньої освіти на основі використання етнопедагогічного та сучасного вітчизняного й зарубіжного досвіду навчання мови рідної й нерідної, з урахуванням необхідності невідкладного вирішення проблеми відродження української мови і забезпечення її функціонування на всій території України і в усіх сферах суспільного життя, а також виконання соціального замовлення щодо формування національно свідомої, активної, духовно багатой мовної особистості.

Українська мова – це неповторне суспільне явище, яке сформувалося протягом тисячоліть у процесі історичного розвитку українського народу. Саме вона є державною мовою України. Вивчення її є обов'язковим в усіх закладах освіти.

Основна мета курсу української мови в школах із навчання мовами національних меншин – формування умінь та навичок вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами державної мови у найрізноманітніших життєвих ситуаціях, не відчувати мовленнєвого дискомфорту.

Програма з української мови загальноосвітніх шкіл з угорською та румунською мовами навчання передбачає вивчення систематичного нормативного курсу фонетики, графіки й орфоєпії, будови слова й словотвору, морфології й синтаксису, орфографії й пунктуації, стилістики, а також роботу з розвитку зв'язного мовлення. Ця програма узгоджена з програмою з рідної (угорської, румунської) мови учнів.

Національне відродження, зміни в суспільному житті України визначають головне спрямування діяльності школи третього тисячоліття – гуманізацію й гуманітаризацію освіти, демократизацію всього навчального процесу.

Серед усіх предметів гуманітарного циклу, безпосередньо спрямованих на формування людини, пріоритетне місце належить мові.

Мова – це наша національна ознака, у мові наша культура, ступінь нашої свідомості. Мова – душа кожної національності, її святощі, найцінніший скарб. І поки живе мова – житиме й народ. Не стане мови – не стане й національності, вона розпорозиться поміж дужчим народом.

Мова – найважливіший засіб обміну думками між людьми, пізнання світу, передачі досвіду від одного покоління до іншого.

Українська мова є національною мовою українського народу й бере свій початок із глибини віків. Вона створювалася зусиллями численних поколінь протягом кількох епох і стала однією з найрозвиненіших мов світу.

У наш час, коли суспільне життя стало дуже динамічним, значення мови все більше зростає. Вона пов'язана з розвитком народного господарства, науки, техніки, культури нашої держави. Особливо це помітно в нас, у місті Берегово та районі. Адже це регіон, де компактно проживають угорці.

Стратегія мовної освіти (Національна доктрина розвитку освіти) забезпечує право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою, збереження та розвиток етнокультури, її підтримку та захист державою. У навчальних закладах нашого району, де навчання ведеться угорською мовою, створюються умови для належного опанування державної мови.

У сучасній дидактиці зміст навчання визначають як систему наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей людини та формування світогляду, моралі і поведінки, підготовку до суспільного життя, праці.

У гімназії чітко окреслений мінімум систематизованих знань з орфоєпії, лексики, фонетики й орфографії, граматики української мови, який є основою для розвитку умінь усного і писемного мовлення, формування в учнів комунікативних умінь та культурознавчих і світоглядних уявлень.

Орієнтиром для визначення змісту навчання української мови є Концепція мовної освіти 12-річної школи та програма з української мови для 5–11 класів загальноосвітніх шкіл з угорською та румунською мовами навчання (Ужгород, 2001). У ній збережено послідовність вивчення матеріалу, яка склалася при викладанні

рідної мови. Опрацювання перших тем з української мови відбувається після вивчення відповідного матеріалу з рідної мови, що дає змогу спиратися на знання з рідної мови і вивчати програмовий матеріал, формувати в учнів уміння й навички зв'язного мовлення за порівняно меншу кількість годин, не повторювати того, що вони засвоїли на уроках рідної мови.

Загальновідомо, що рівень мовленнєвої підготовки випускників угорськомовних шкіл з погляду володіння ними усним і писемним мовленням є соціально недостатнім.

Уміння говорити, писати грамотно, правильно перекладати – одна з передумов участі учнів нашої гімназії в суспільному житті, показник загальної їхньої культури. До того ж уміння сприймати чуже мовлення, відтворювати зміст почутого і прочитаного, вміння спілкуватися з людьми для представників багатьох професій є вкрай необхідні під час виконання службових обов'язків.

Зміст знань української мови в старших класах закладає основи цілісного навчально-виховного процесу, забезпечує володіння учнями навичками усного і писемного вираження своїх думок і є умовою успішної навчальної діяльності. Вміння застосувати українську мову в усій її стилевій, жанровій різноманітності є передумовою формування всебічно розвиненої особистості.

У навчальному плані з української мови значну частину уроків відведено на розвиток зв'язного мовлення (за чинними програмами, з 68 годин української мови 30 годин виділено для цієї роботи).

Успішне формування комунікативних умінь і навичок на уроках мови можливе за умови систематичної і цілеспрямованої роботи, постійної уваги до цього аспекту навчання. Представлена в підручнику „Українська мова” для 8–9 класів шкіл з угорською мовою навчання (автори Н. В. Гуйванюк, П. П. Чучка) та в підручнику „Українська мова” для 5–11 класів (автор О. М. Беляєв) система уроків, вправ і завдань з розвитку зв'язного мовлення є однією із можливих варіантів. В основу їх побудови покладено принципи, серед яких:

1) врахування набутих у 1–4 класах знань, умінь і навичок учнів, що дає можливість дотримуватися послідовності, наступності, перспективності у проведенні творчих робіт;

2) врахування вікових особливостей старшокласників;

3) систематичність та різноманітність видів (жанрів) мовлення, що підвищує інтерес учнів, передбачає вдосконалення комунікативних умінь і навичок, необхідних їм у подальшому житті;

4) врахування особливостей усного і писемного мовлення під час створення висловлювань різних жанрів;

5) врахування факту залежності змісту і мовленнєвого оформлення висловлювань від ситуації спілкування;

6) врахування міжпредметних зв'язків.

Під час розробки програми та завдань слід поставити учнів перед необхідністю розв'язувати комунікативні завдання.

Чинна програма з української мови, зокрема розділ „Зв'язне мовлення”, визначає види робіт, у процесі виконання яких формуються і вдосконалюються комунікативні вміння сприймати усне і писемне мовлення, користуватися різними способами засвоєння почутого і прочитаного; відтворювати готові тексти (усно і письмово); створювати монологічні висловлювання різних типів, стилів, жанрів з урахуванням ситуації спілкування; брати участь у діалозі; перевіряти результати

мовленнєвої діяльності (коректувати усне мовлення в процесі говоріння, враховуючи реакцію слухача), вдосконалювати написане; додержувати норм українського мовленнєвого етикету.

Відомо, що процес формування комунікативних умінь і навичок – довготривалий і надзвичайно складний, потребує досконалого знання вчителями теоретичних основ зв'язного мовлення, ефективного застосування методів і прийомів, системи вправ як основного засобу навчання зв'язних висловлювань та важливої умови дієвості навчання. Запропонована в підручниках з української мови для 8, 9, 10, 11 класів шкіл з угорською мовою навчання (автори Н.В. Гуйванюк, П.П. Чучка, Н.Д. Бабич), а також в підручнику „Рідна мова” для 10–11 класів шкіл з українською та російською мовами навчання (автор О. М. Беляєв) система вправ і завдань передбачає наступність навчання. Вона дає змогу послідовно підносити на новий рівень вміння учнів, які ґрунтуються на знаннях про текст, стилі, типи, жанри мовлення, на врахуванні ситуації спілкування, диференціації виучуваних мовних одиниць, і впливає із життєво необхідних потреб формування комунікативних умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо).

Розвиток зв'язного мовлення вимагає від учнів рецептивної, репродуктивної і продуктивної діяльності, відповідно до якої виділено такі види вправ:

рецептивні, до яких належить загальномовленнєві і стилістичні вправи, що потребують від учня сприйняття, усвідомлення й фіксації в пам'яті одержаної інформації, характеристики мовних засобів або тексту з певного погляду, групування мовних явищ за вказаною ознакою, оцінки й аналізу мовних засобів, знаходження стилістичної невідповідності в тексті тощо;

репродуктивні, які пов'язані з умінням учнів відтворювати здобуті знання, показують способи діяльності (за зразком, схемою, пам'яткою тощо), передбачають вибір мовних засобів за певною ознакою, поширення речень та вставляння слів за змістом, відповіді на запитання, перекази (докладні, вибіркові, стислі) тощо;

продуктивні, які потребують від учня вміння творчо застосовувати знання, використовувати їх у новій мовленнєвій ситуації, володіти способами діяльності, необхідними для виконання вправ на зразок трансформації текстів, редагування, написання творчих робіт різного стилю, типу і жанру мовлення.

Подана в підручниках система вправ передбачає забезпечення комунікативно-діяльнісного, функціонально-ситуативного і стилістичного підходів до навчання української мови, які істотно змінюють методи і прийоми навчання. У зв'язку з цим великого значення набуває метод моделювання зв'язних висловлювань, який реалізується в різноманітних ситуативних вправах, побудованих на залежності змісту й мовленнєвого оформлення висловлювань від мовленнєвої ситуації. Такі вправи розвивають в учнів уміння вільно і творчо використовувати лексичні й граматичні засоби мови, готують їх до мовленнєвого спілкування в умовах природної комунікації, дисциплінують мислення, загострюють відчуття мови, привчають гнучко користуватися нею, вибираючи з кількох варіантів той, який найбільше відповідає умовам спілкування. Ситуативні вправи мають і виховний вплив, бо їх використання сприяє підвищенню культури мовленнєвого спілкування учнів.

Особливу роль у формуванні комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок учнів відіграє аналіз чужих і власних висловлювань. Основна мета цієї роботи полягає в тому, щоб виховати в гімназистів потребу домагатися оптимальної для них якості тексту, бо від вміння вдосконалювати текст (висловлювання) залежить сила впливу різних видів монологічного висловлювання – виступу, доповіді, газетної

статті тощо. При цьому слід враховувати, що текст – це не сума різних за конструкцією речень, а їх організація, тому в центрі уваги учнів мають бути:

- а) структурно-композиційні основи тексту;
- б) конструктивні прийоми, способи організації вивчених мовних засобів;
- в) чинники, які зумовлюють їхній вибір (тип, стиль, жанр мовлення і ситуація спілкування).

Способом формування та вдосконалення в старшокласників комунікативних умінь є різні жанри висловлювань, володіння якими необхідне для повсякденної практики в період навчання в гімназії, трудової діяльності і, звичайно, під час спілкування з людьми. Для введення жанрів у програму було створено попередній їхній список на підставі аналізу методичної літератури, шкільних підручників з угорської мови та інших предметів, спостережень на уроках та з урахуванням власного життєвого досвіду. Для уточнення цього списку було проведено соціологічне опитування старшокласників 6 (10), 7 (11), 8 (12) класів гімназії і студентів Закарпатського угорського інституту, з'ясувалось, які жанри висловлювань їм доводиться створювати під час навчання в школі чи інституті. Про результати опитування свідчать дані таблиці (назви жанрів зведено до загальноновживаних):

Жанри висловлювань	Студенти (%)	Старшокласники (%)
Реферат	92,5	44,7
Конспект наукової статті, підручника	100,0	61,2
Тези	90,1	39,7
Доповідь	80,1	37,6
Повідомлення на заняттях гуртка про проведення дослідів	55,6	69,2
Підготовлений виступ на семінарі, зборах, факультативних заняттях	55,6	69,2
Курсова робота	100,0	—
Рецензія (відгук) на прослуханий виступ (повідь), відповідь товариша	82,5	57,2
Розгорнута анотація наукових статей	52,3	—
Розгорнута відповідь на уроці (іспиті)	100,0	100,0

Розходження з поданим списком жанрів полягало в тому, що ніхто з опитуваних не назвав конспекту лекції, яким широко користується з метою підвищення кваліфікації або під час слухання науково-популярних та публіцистичних лекцій на теми, що можуть цікавити людину поза її професійними інтересами.

Отже, система уроків з розвитку зв'язного мовлення в навчальних закладах Закарпаття підпорядковується в основному оволодінню такими жанрами висловлювань:

для усного мовлення – розгорнута відповідь на уроці (іспиті); виступ на зборах, семінарах (підготовлений і непідготовлений); доповідь на теми, пов'язані з вивченими предметами із залученням науково-популярної літератури; виступ під час дискусії; звіт про виконання роботи;

для писемного мовлення – відгук про твір мистецтва; стаття в газету на морально-етичну та суспільну теми; тематичні виписки зі статей і книжок; тези, конспект почутого і прочитаного; реферат на тему, пов'язану з виучуваними предметами; протокол, автобіографія, заява, доручення.

Отже, систематична й цілеспрямована робота з розвитку зв'язного мовлення старшокласників на уроках української мови має зробити істотний внесок у формування загальної, соціально активної особистості випускника шкіл з угорською мовою навчання, адже їм це необхідно для продовження навчання в вищих навчальних закладах України.

1. Бабич Н. Д. Українська мова (для 10 кл.) / Н. Д. Бабич. – Львів, 1999.
2. Бабич Н. Д. Українська мова (для 11 кл.) / Н. Д. Бабич. – Львів, 1999.
3. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови / В. Я. Мельничайко. – К., 1984.
4. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі / М. М. Наумчик. – Тернопіль, 2001.
5. Олійник І. С. Методика викладання української мови в середній школі / І. С. Олійник. – К., 1989.
6. Стельмахович М. Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4–8 класах / М. Г. Стельмахович. – К., 1981.
7. Сукомел М. О. Уроки розвитку зв'язного мовлення в 4 класі / М. О. Сукомел // Укр. мова і літ. в школі. – 1983.
8. Ющук І. П. Практикум з правопису української мови / І. П. Ющук. – К., 1997.

A SYSTEMATIC APPROACH TO ENABLING LANGUAGE FLUENCY IN HUNGARIAN-SPEAKING HIGH SCHOOLS OF ZAKARPATTYA REGION

Kateryna Margitych

This articles examines the systematic approach to language fluency facilitation in high schools of the city of Beregovo through the review of textbooks on Ukrainian language for Hungarian-speaking schools and personal experience of the author.

Key words: Ukrainian language proficiency, speech fluency, Hungarian-speaking population of Zakarpattya region, Ferenz Rakovci II Hungarian Institute.

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В СТАРШИХ КЛАССАХ ВЕНГЕРОЯЗЫЧНЫХ ШКОЛ ЗАКАРПАТЬЯ

Екатерина Маргитич

В статье прослежено систему работы по развитию связной речи в старших классах школ гимназии г. Берегово на основе изучения учебников по украинскому языку для школ с венгерским языком обучения та с учетом собственного опыта.

Ключевые слова: владение украинским языком, устная связная речь, венгероязычное население Закарпаття, венгерский Институт имени Ференца Раковци II.

Стаття надійшла до редколегії 1.03.2011
Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 37.016:811.161.2'243

УКРАЇНСЬКО-НІМЕЦЬКІ ПАРАЛЕЛІ ПРИ ВИВЧЕННІ МОВЛЕННЕВОГО ЕТИКЕТУ

Інна Стрілець

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
кафедра історії та культури української мови
вул. М. Коцюбинського 2
58000 Чернівці
ел. пошта: ipodil@yahoo.com*

Мелані Фоїк

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
мовний асистент ДААД
вул. М. Коцюбинського 2
58000 Чернівці
ел. пошта: foik@gedankendach.org*

Автори проводять аналіз складників етикету – засобів і способів апеляції – в українській і німецькій мовах. Описано сучасні моделі творення звертань у сім'ї, школі, університеті, церкві. Акцентовано увагу на змінах, яких зазнала система апеляції в останні роки, пояснюючи причини таких змін, подають оптимальні варіанти моделей звертань для взаємооберненого перекладу.

Ключові слова: етикет, культура, німецька мова, українська мова, звертання, способи апеляції.

Побуває думка, що в основі культурних відмінностей лежать відмінності у комунікації. Основоположник теорії міжкультурної комунікації Едвард Холл висловив ідею однорідності і взаємозумовленості комунікації і культури. На його думку, культура – це комунікація, а комунікація і є культурою [11: 169]. Культура розвивається завдяки комунікації. Б. Хаслетт з цього приводу писав, що культура і комунікація здобуваються одночасно і не можуть існувати одна без одної [12]. На органічний зв'язок між культурою і комунікацією вказував Ю. Лотман, який відзначав, що культура є комунікативною системою, яка обслуговує комунікативні функції [2: 396].

Окрім комунікативної функції культури, яка полягає в передаванні інформації, важливу роль для міжкультурної комунікації відіграє нормативна функція. Вона виявляється в тому, що саме культура відповідальна за створення норм, стандартів, правил поведінки, тобто відповідальна за той перелік, який включає в себе етикет [1].

Люди різних культур не тільки говорять різними мовами, але й по-іншому поведуться в добре знайомому культурно-суспільному середовищі, яке своєрідне для кожної з культур. За уточненням М. Пейсерт, цей культурно-суспільний простір – ієрархічна система, яка складена з великої кількості мікроструктур, які зумовлюють

міжособистісні стосунки, котрі, у свою чергу, визначають місце і роль кожної з одиниць [16].

Виходячи з вищенаведених тез, бачимо, наскільки тісним є зв'язок „культура-мова-людина”. Правила, які підтримують збалансованість цієї тріади, ґрунтуються на моральних, звичаєвих і правових нормах. Моральні та звичаєві норми протиставляються правовим і мають однобічне спрямування – наказують щось Х-у без зобов'язання Y – а до певних дій [15]. Межі між цими трьома типами норм бувають змінними, походження проте попри ситуативну мінливість залишається незмінним – правові норми походять з умови, а моральні – з природи. Таким чином, у групу моральних норм входять акти етикету. Їх форма і спосіб функціонування сформувалися завдяки суспільним умовам, але це можна трактувати як вторинний процес.

Отже, мовленнєвий етикет, тісно пов'язаний і з ввічливістю (моральна норма), обов'язковим елементом якої є розрізнення титульних звертань (вертикальна площина) і тих, які регулюють дистанцію (горизонталь). До перших належать іменникові звертання *пане / пані, (пане) добродію / (пані) добродійко* (укр. мова), *Her/Frau* (нім. мова). До них можуть приєднуватися у препозиції прикметники, які підвищують ступінь увічливості (гонорифікативи) – *(вельми-) шановний (-а) + іменник*. До других належать особові займенники, утворені від них присвійні займенники *(твій, ваш)*, та дієслівні форми, які, за визначенням М. Скаба, творять систему способів апеляції [7: 12].

Українська адресативна система детально описана у працях багатьох вітчизняних вчених [3, 6], проте залишається фрагментарно представленою у працях з порівняльного етикету і то, як така, що ототожнюється з російською, і, таким чином, постає, як *terra incognita*, для тих, хто збирається ближче ознайомитися з нею.

Для дослідження способів апеляції в етикеті (який є обов'язковим при вивченні будь-якої мови) ми обрали дві, які належать до різних груп – українську і німецьку. Таким чином, описуючи апеляційну систему кожної з мов, ми найкраще зможемо побачити відмінності, а подекуди – збіги; сформувати, зрештою, для тієї людини, яка опановує лінгвосистему, кращу порівняльну базу для точного перекладу.

Основними напрямками опису апеляційної системи є родинна сфера спілкування, навчання, робота, церква. Вибір того чи того способу апеляції пов'язаний з відіграванням людиною різних суспільних ролей у кожній з груп, а також – з її успішною або неуспішною діяльністю.

Для кращого унаочнення скористаємося таблицею, яку подає польський мовознавець Д. Питель-Пандей [17: 66]:

Таблиця №1.

Номінальні форми для німецької мови

Символ	Номінальний підклас	Приклади засобів апеляції
I	ім'я	Heinz, Helga, Thomas, Klaudia
N	прізвище	Kohl, Schröder, Nischik, Müller
T	титул	
T1	стандартний	Herr, Frau
T2	колегіальний	Kollege, Kollegin

T3	професійний і функціональний	Richter, Ober, Dekan, Direktor Vorsitzender, Meister, Minister, Bundeskanzler
T4	символічний	Magnifizienz, Exzellenz, Eminenz, Hochwürden
T5	фамільярний	Tante, Onkel, Oma, Opa, Vati, Mutti
T6	оказіональний	Jubilar, Liebling, Mausi, Dicker, Schatz

Для порівняння з німецькими засобами апеляції, подаємо наступну таблицю.

Таблиця №2.

Номінальні форми для української мови

Символ	Номінальний підклас	Приклади засобів апеляції
I	ім'я	Володимир, Галина
I1	ім'я – коротка форма	Володя, Галя
I2	ім'я – зменшено-пестлива форма	Володик, Володусик, Галинка, Галка
P	патронімікум (по батькові)	Іванович, Іванівна Павлович, Павлівна
N	прізвище	Клименко, Остапчук
T	титул	
T1	стандартний	пан, пані
T2	колегіальний	колего, колеги
T3	професійний і функційний	професор, директор
T4	символічний	(Ваша) Святосте (Ваше) Преосвященство
T5	фамільярний	мама, тато, дідусь, бабуся
T6	оказіональний	молодець, дурень, герой, любий

Як бачимо, є багато спільних номінальних підкласів, які ми позначили відповідними символами, але те, як вони себе поводитимуть в етикетних формулах, детальніше розглянемо на конкретних прикладах.

Відомо, що споконвічним способом апеляції було „тикання”. До володарів і можновладців стародавнього світу, як описує Р. Сіболд, зверталися єврейською, грецькою і латинською завжди на „*ти*” аж до того моменту, з якого вони самі почали вживати *пошанну множину*, говорячи і пишучи про себе [14: 33]. Такий спосіб апеляції спостерігаємо у мовленні дітей. Вони живуть у світі, у котрому панує *ти*. На *Ви* діти звертаються до людей, які не є членами їхньої родини, і це залежить в більшості випадків від інтенсивності прищеплення дитині етикетних норм.

Німецький вчений Г. Август вважає, що дитина лише між п'ятим і сьомим роком життя може опанувати базові правила соціалізації і основні правила використання *Ви* [16: 103]. Причиною такої поведінки малих дітей є:

- 1) недостатня компетенція в опануванні системи рідної мови,

- 2) недостатнє опанування системи апеляції в цій же мові,
- 3) брак компетенції в опануванні соціокультурних правил, тобто правил ввічливої поведінки, яка панує у даному суспільстві.

Коли дитина йде до дитячого садка (старшої групи), до школи, її суспільний простір розширюється і впливає на необхідність використовувати *Vi*:

(1) *Олено Іванівно, чи можна ходити до Вас на додаткові заняття з математики?* (ім'я + по батькові + Ви);

(2) *Frau Schneider, ich gebe Ihnen die Bescheinigung morgen. Meine Mutter muss sie noch unterschreiben.* (Frau/Herr + Nachname + Sie).

Як бачимо, в українському звертанні учня до вчителя використовують модель **ім'я + по батькові**. Це дуже давня традиція, яка сягає дохристиянських часів.

Називання по батькові було поширеним явищем, фіксованим з часів княжої доби, і, ймовірно, є своєрідним продовженням традицій тюркських племен – гунів, аварів, хозарів, печенігів, – які періодично захоплювали сучасні землі України. Адже, до сьогоднішніх днів у народів Азії дитину, крім власного імені, додатково називають за ім'ям батька або діда (яке за радянських часів записували, як прізвище).

Таке розгорнуте пояснення ми подаємо для того, щоб іноземець зрозумів, що це дуже давня традиція, пов'язана із шанобливим ставленням до співрозмовника; не нав'язана і не запозичена у росіян. Як альтернативу, можна пропонувати звертання на **пан / пані + ім'я (прізвище)**. Але, на жаль, до сьогодні такі етикетні моделі ще не усталилися і часто невдале поєднання складників у конкретній ситуації призводить до комічних випадків. Наприклад, **пан / пані + ім'я** не можемо використовувати до осіб, які перебувають на вищому щаблі соціальної ієрархії – до Президента, Прем'єра, міністрів, професорів, директорів, керівників і т.д.

Тому для тих, хто вивчає українську мову, як іноземну, пропонуємо дещо важчий через незвичність, але стабільний варіант звертання до осіб старших за віком і вищих за соціальним становищем – **ім'я + по батькові**.

Такою ж моделлю звертання послуговуються студенти, звертаючись до викладачів, підлеглих до керівників на роботі, молодші за віком особи до старших.

(3) *Галино Михайлівно, коли можна скласти у Вас достроково залік?* (ім'я + по батькові + Ви)

(4) *Юліє Микитівно, підпишіть, будь ласка, заяву.* (ім'я + по батькові + Ви),

(5) *Галино Павлівно, Ви отримали зарплату?* (ім'я + по батькові + Ви).

Німецькі шанобливі звертання в аналогічних ситуаціях будуватимуть за таким зразком:

(6) *Professor Müller, ist in Ihrem Seminar noch ein Platz frei?* (Titel + Nachname + Sie),

(7) *Frau Brenner, wann können wir in Ihre Sprechstunde kommen?* (Frau / Herr + Nachname + Sie).

В українців, як і у німців, увічливим прийнято вважати і звертання на **ім'я та Ви**. Цю модель найчастіше використовують в апеляції до особи, яка займає нижчу позицію в соціальній ієрархії відносно мовця. Так звертається вчитель до учня в старших класах:

(8) *Іване, Ви отримали листок із завданнями?* (повне ім'я + Ви),

(9) *Simone, können Sie uns das bitte auf der Karte zeigen?* (Vorname + Sie);

на роботі – керівник до підлеглого:

(10) *Уляно, передплатіть журнали з бухгалтерського обліку.* (ім'я + Ви),

(11) *Simone, schicken Sie das Manuskript bitte gleich dem Verlag.* (Vorname + Sie);

в Україні – діти до батьків, дідуся, бабусі переважно у сім'ях із північно-західних територій:

(12) *Мамо, дякую Вам за подарунок!* (фамільярний підклас + Ви),

(13) *Діду, я Вам завтра куплю ліки.* (фамільярний підклас + Ви).

На відміну від української мови, у німецькій модель **пан / пані + прізвище** активно функціонує, як увічливе звертання до адресата на усіх щаблях соціальної драбини.

Наприклад, учитель до учня (старші класи, вищий рівень шанобливого ставлення):

(14) *Frau Berger, nehmen Sie auch an unserer Exkursion im Sommer teil?* (Frau / Herr + Nachname + Sie),

учень до вчителя в середній школі:

(15) *Herr Schulz, haben wir morgen bei Ihnen die dritte Stunde?* (Frau / Herr + Nachname + Sie),

підлеглий – до керівника:

(16) *Herr Müller, Ihre Frau hat vorhin angerufen.* (Frau / Herr + Nachname + Sie),

керівник – до підлеглого:

(17) *Frau Berger, haben Sie die Projektskizze schon fertig?* (Frau / Herr + Nachname + Sie),

рівні за соціальним статусом партнери інтеракцій:

(18) *Frau Sommer, haben Sie meinen Schlüssel gesehen? Ich kann ihn nicht finden.* (Frau / Herr + Nachname + Sie).

Як бачимо із прикладів, обмежень для використання апеляційної моделі **пан / пані + прізвище** у вертикально-горизонтальних площинах ієрархії влади і соціальної дистанції немає.

Останніми десятиліттями спостерігаємо значне спрощення у системі апеляції, яке, маючи певне соціальне підґрунтя, поширюється спочатку на своїх теренах, а потім – запозичується сусідами. У Німеччині та Україні можна почути взаємне звертання *на ти* у розмовах між підлеглим і керівником:

(19) *Наталко, документи уже готові. Доручи секретареві розпочати відправлення.* (ім'я + ти),

(20) *Bianca, kannst du den Termin in Berlin vielleicht verschieben?* (Vorname + Du).

Такі звертання фіксуємо, зазвичай, в організаціях, які є філіями закордонних підприємств, наприклад, шведська фірма „Ікеа”. Усі працівники, незважаючи на соціальну ієрархію статусів, звертаються один до одного на *ти*. У самій Швеції це

недивно, адже „на цьому етапі єдина й загальноприйнята форма ввічливого звертання, принаймні займенникова, відсутня” [4: 216].

Дещо незвичним для українців є звертання молодого покоління німців *на ти та ім'я* до бабусі і дідуся. Хоча поодинокі варіанти можна уже почути і в Україні.

(21) *Heinz, kannst du mir beim Reifenwechseln helfen?* (Vorname + Du),

або зменшено-пестлива форма звертання (фамільярна – за Д. Питель-Пандей) – *Oma, Omma, Omi, Nani, Vomi* – бабуся. *Opa, Orpa, Opi, Vopa, Neni* – дідусь [int]:

(22) *Omi, das ist aber lieb von dir, danke!* (Koseform Omi / Opa + du).

Натомість в українців не такий багатий вибір засобів апеляції, як в німців, але за допомогою демінутивних суфіксів, він теж розширюється – бабуся, бабуська, бабусенька, бабусечка, бабця, бабуня; дідусь, дідусик, дідусько, дідусько, дідусечко, дідик:

(23) *Бабусю, я приїду до тебе завтра вранці* (бабуся + ти),

(24) *Дідуську, привіт, як твоє здоров'я?* (дідусь + ти).

До дітей рідні звертаються по імені, часто використовуючи короткі форми, або okazionalizmi:

(25) *Соломіє, скільки тобі це потрібно повторювати ?!* (ім'я + ти),

(26) *Соломійко, будь слухняною дівчинкою!* (зменшено-пестливе ім'я + ти),

(27) *Сонечко моє золоте, одягайся швидше.* (okazionalizm + ти);

(28) *Silvia, hast du deine Hausaufgaben schon gemacht n?* (Vorname + Du),

(29) *Kati, wann kommst du morgen nach Hause?* (Koseform des Vornamens + Du),

(30) *Mäuschen, hast du schon mit Oma darüber gesprochen?* (Koseform + Du).

Звертаючись до церковного етикету, варто зазначити, що він має чітку систему ієрархії. „Причому саме формули звертання до духовенства виступають одночасно елементами етикету, ритуалу і церемоніалу. У ситуації контакту з духовною особою, як зрештою, у будь-якій іншій комунікативній ситуації, учасникові спілкування необхідно підкреслити комунікативний статус співрозмовника, параметрами якого в нашому випадку є: а) його належність до духовного, а не світського стану; б) посідання ним конкретно визначеного місця в церковній ієрархії. ...Визначальним орієнтиром при виборі вокативної формули є сан духовної особи-адресата, її належність до чорного чи білого духовенства” [5: 46].

(31) *Отче Романе, скажіть, будь ласка, коли паломники їдуть у Зарваницю?* (символічний номінальний підклас + Ви),

(32) *Ваше Преосвященство, засвідчуючи свою щирю пошану, благаю Вашого єпископського благословення.* (символічний номінальний підклас + Ви).

У Німеччині, крім символічних звертань до священника, можуть використовувати модель **пан + прізвище+ Ви**:

(33) *Herr Pfarrer, wann beginnen Sie heute mit dem Gottesdienst?* (символічний номінальний підклас + Ви),

(34) *Herr Meier, kommen Sie auch zu unserem Treffen am Nachmittag?* (пан + прізвище + Ви).

Коли комуніканти добре знайомі один з одним, то звертання до священника може мати і такий варіант:

(35) *Thomas, hast du schon die Jugendgruppe besucht?* (ім'я + ти).

Як підсумок, розглянемо порівняльну таблицю індексів звертань в українській і німецькій мовах. Займенник 2-ої особи однини напишемо латинським словом – *tu*, а займенник 2-ої множини – *Vos*.

Сфери використання номінацій	Німецька мова	Українська мова
родина, дім	1) <u>діти</u> → <u>батьки</u> : T5 + tu; 2) <u>діти</u> → <u>дідусь, бабуся</u> : T5 + tu, I + tu.	1) <u>діти</u> → <u>батьки</u> : T5 + tu, T5 + Vos; 2) <u>діти</u> → <u>дідусь, бабуся</u> : T5 + tu, T5 + Vos.
школа	<u>учень</u> → <u>вчитель</u> : T1 + N + Vos; <u>вчитель</u> → <u>учень</u> : I + tu, I + Vos, T1 + N + Vos.	<u>учень</u> → <u>вчитель</u> : I + P + Vos; <u>вчитель</u> → <u>учень</u> : I + tu, II (I2) + tu, I + Vos.
університет	<u>студент</u> → <u>викладач</u> : T1 + N + Vos, T3 + N + Vos; <u>викладач</u> → <u>студент</u> : T1 + N + Vos.	<u>студент</u> → <u>викладач</u> : I + P + Vos; <u>викладач</u> → <u>студент</u> : N + Vos, I + Vos, I + tu.
робота	<u>працівник</u> → <u>працівник</u> : I + tu, T1 + N + Vos; <u>керівник</u> → <u>працівник</u> : T1 + N + Vos, I + Vos, I + tu; <u>працівник</u> → <u>керівник</u> : T1 + N + Vos, I + tu.	<u>працівник</u> → <u>працівник</u> : I + tu, I + Vos, I + P + Vos, P + tu; <u>керівник</u> → <u>працівник</u> : N + Vos, I + Vos, I + tu, I + P + Vos; <u>працівник</u> → <u>керівник</u> : I + P + Vos, I + tu.
церква	<u>вірянин</u> → <u>священик</u> : T1 + N + Vos, T4 + Vos, I + tu	<u>вірянин</u> → <u>священик</u> : T4 + Vos

Як бачимо з вище представленого матеріалу, апеляційні системи української і німецької мов зазнавали і зазнають певних змін, причиною яких можуть бути впливи

інших країн, зміни у соціальному устрої самої держави [8]. Комунікативна культура постійно еволюціонує. Одні вчені порівнюють ці процеси з хвилями, які, повторюючи певні рухи, залишають після себе неоднакові сліди на піску [7: 8]. Інші бачать процеси змін, як рух по спіралі: десь спостерігаємо повторюваність у часі, але до вихідної точки повернення не буде. У підсумку, поєднання двох філософій – грецької циклічності і єврейської неповторюваності наразі вдало себе виправдовує. Що буде відбуватися далі, покаже час. Тому, способи і засоби апеляції, якими оперує особа, залишаються і надалі цікавою загальнокультурною, соціологічною і мовознавчою проблемою.

1. Балакай А. Г. Словарь русского речевого этикета / Балакай А. Г. – М. : АСТ – ПРЕСС, 2001. – 672 с.
2. Лотман Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПБ, 2004. – 704 с.
3. Миронюк О. М. Історія українського мовного етикету. Звертання / Ольга Миронюк — К.: Логос, 2006. — 167 с.
4. Пономаренко В. П. Категорія звертання та засоби її вираження в індоєвропейських мовах – етапи історичного розвитку і сучасність: Монографія / В. П. Пономаренко – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2008. – 368 с.
5. Пуряєва Н. В. Українська церковна титулатура / Н. В. Пуряєва // Мовознавство. – 2000. – № 2–3. – С. 45–54.
6. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування / Я. Радевич-Винницький – К.: Знання, 2006. – 291 с.
7. Скаб М. С. Прагматика апеляції в українській мові / М. С. Скаб. — Чернівці : Рута, 2003. — 79 с.
8. Bausinger H. Sie oder Du? Zum Wandel der pronominalen Anrede im Deutschen / Hermann Bausinger // Sprache und Sprechen. Festschrift für Eberhard Zwirner zum 80. Geburtstag. – Tübingen 1979. S. 3–11.
9. Brehmer B. Pan oder Patronymikon? Zum System der nominalen Anrede im Ukrainischen. // Beiträge zur Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV) 7. Hrsg. von Markus Bayer, Michael Betsch und Joanna Błaszczak. – München, 2004. – S. 28–37.
10. Grimm J. Deutsche Grammatik IV. Hrsg. von Gustav Roethe und Eduard Schröder. Hildesheim, 1967. Hier S. 370 f.
11. Hall E. T. The silent language. Greenwich, CT, 1959. – 340 p.
12. Haslett B. Communication and language acquisition within a cultural context // S. Ting-Toomey, F. Korzeny (eds.) Language, Communication and Culture: Current Directions. Newbury Park, CA: Sage, 1989. – 280 p.
13. Kretzenbacher Heinz Leonhardt. „Man ordnet ja bestimmte Leute irgendwo ein für sich...”. Anrede und soziale Deixis. // Deutsche Sprache (2010) H. 1. – S. 1–18.
14. Łaziński, M. O panach i paniach : polskie rzeczowniki tytułarne i ich asymetria rodzajowo-płciowa / M. Łaziński. – Warszawa : Wydaw. nauk. PWN, 2006. – 360 s.
15. Marcjanik M. Miejsce etykiety językowej wśród wartości / M. Marcjanik // Język a kultura. – 1991. – T. 3: Wartości w języku i tekście, red. J. Puzynina, J. Anusiewicz. – Wrocław. – S. 61–65.
16. Peisert M. Etykieta językowa jako przejaw edukacji społecznej i kulturowej / M. Peisert // Język a kultura. – 1992. – T. 6: Polska etykieta językowa, red. J. Anusiewicz, M. Marcjanik. – Wrocław. – S. 57–62.
17. Pytel-Pandey D. System adresatywny współczesnego języka niemieckiego i rosyjskiego. Konfrontacja sycjolingwistyczna / D. Pytel-Pandey. – Wrocław: ATUT, 2003. – 255 s.
18. Großeltern [Електронний ресурс] / Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA) // Deutsche Sprachwissenschaft – 13.01.2011. – Режим доступу: http://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/sprachwissenschaft/ada/runde_1/f02a-b

**UKRAINIAN-GERMAN PARALLELS
IN THE SPEECH ETIQUETTE STUDY**

**Inna Strilets
Melanie Foik**

The article deals with the etiquette components analysis – means and forms of appellation – in the Ukrainian and German languages. The modern models of addresses in family, school, university and church have been described. The emphasis is made on the changes the address system has recently undergone, at the same time explaining the reasons of such changes. The authors give optimal variants of the address models for both Ukrainian-German and German-Ukrainian translation.

Key words: etiquette, culture, German, Ukrainian, address, means and forms of address.

**УКРАИНСКО-НЕМЕЦКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА**

**Инна Стрилец
Мелани Фоик**

В статье авторы проводят анализ составляющих этикета – средств и способов апелляции – в украинском и немецком языках. Описывают современные модели обращений в семье, школе, университете, церкви. Акцентировано внимание на изменениях, которые испытала система апелляции в последние годы, при этом объяснены причины таких изменений, поданы оптимальные варианты моделей обращений для взаимобратного перевода.

Ключевые слова: этикет, культура, немецкий язык, украинский язык, обращение, способы апелляции.

Стаття надійшла до редколегії 1.03.2011
Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 81'243'23 : 378.016

ПРО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ЗАПИСУ ІНФОРМАЦІЇ ЗІ СЛУХУ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ

Лариса Богиня

*Вищий державний навчальний заклад України
„Українська медична стоматологічна академія”,
підготовче відділення для іноземних громадян,
вул. Шевченка, 23, 36021, м. Полтава, Україна
ел. пошта: lvboginya@meta.ua
тел.: 063 853 40 34*

Статтю присвячено конспектуванню як засобу одержання фахової інформації. Розглянуто деякі аспекти навчання запису лекцій зі спеціальності під час вивчення наукового стилю мовлення на підготовчому факультеті для іноземних громадян.

Ключові слова: аудіювання, конспектування, запис зі слуху, диктант, науковий стиль мовлення.

Одержання інформації зі спеціальності охоплює головню два види мовної діяльності: читання текстів та аудіювання лекцій. З кожним із цих видів тісно пов'язане і конспектування як стислий запис прочитаного тексту чи запис зі слуху мови лектора. У зв'язку з цим одним із завдань підготовчого факультету є навчання конспектування писемного тексту зі слуху.

Навчання запису інформації зі слуху на підготовчому факультеті починається після початково-предметного курсу навчання мови та триває під час курсу „Науковий стиль мовлення”. Формування навичок та вмінь конспектування проводять поетапно, із поступовим ускладненням завдань.

На початку навчання загалом відпрацьовують правильність написання нових слів і словоблоків та швидкість їхнього написання. Паралельно проводять навчання аудіювання наукових текстів з виконанням тестового завдання (знайти правильні відповіді, визначити наявність-відсутність інформації в прослуханому тексті).

Під час викладання наукового стилю мовлення (НСМ) ми використовуємо такі типи вправ:

1) словниковий диктант (перевірка засвоєння лексичного матеріалу, тренування графічної моторики, вироблення автоматизму в написанні слів), проводять у початковому курсі НСМ (4–8 тижнів навчання). У диктантах використовують лише відому лексику, що сприяє запам'ятовуванню слів слуховою, зоровою та моторною пам'яттю;

2) письмові відповіді студентів на усні питання викладача:

а) позитивні відповіді, що відтворюють лексику питання без трансформації:

Кисень – це газоподібна речовина? – Так, кисень – це газоподібна речовина.

б) негативні відповіді, що відтворюють лексику питання із заміною окремих слів чи граматичних форм:

Тіло амеби має постійну форму. – Ні, тіло амеби не має постійної форми.

в) відповіді із збільшенням кількості слів у питанні:

Вода – це рідина? Вода – це прозора рідина? – Вода – це прозора рідина без смаку та запаху.

г) відповіді з частковою трансформацією структури питання.

Хто відкрив та описав клітину? – Клітину відкрив та описав англійський вчений Роберт Гук.

3) диктант на словосполучення (5–8 словосполучень) після дворазового пред'явлення. Поступово, паралельно до вивчення відмінкової системи використовують слова не лише в початковій формі, а й у словозміні:

а) сполучення займенника, прикметника та іменника;

б) сполучення дієслова з безприйменниковою формою іменника;

в) сполучення дієслова з прийменниковою формою іменника.

4) фразовий диктант, що розвиває слухову мовну пам'ять, але містить деякі труднощі – необхідність швидко розпізнавати службові слова в мовленні та фіксувати їх на письмі окремо від інших слів. В арабській аудиторії цей вид диктантів викликає значні труднощі, тому що інтонаційний поділ фрази на сегменти студенти відчують легко, а службові частини мови приєднують до значущих слів. Тому фразові диктанти використовують після ретельного відпрацювання диктантів на словосполучення, в яких є можливість інтонувати (виділяти) службові слова.

5) вільний диктант – перехід від дослівного запису до конспектування пропонованого тексту. На перших заняттях (13–15 тижні навчання) ми використовуємо невеликий текст (60–70 слів), який диктуємо двічі. Фіксація тексту за абзацами допомагає зняти труднощі зміни уваги з аудіювання на запис та навпаки. Час для запису виділяємо не внаслідок уповільнення темпу мовлення, а на основі збільшення пауз між фразами.

Пізніше обсяг текстів збільшується до 90–120 слів. Їх студенти слухають 2–4 рази і відтворюють з опорою на план.

У 2-ому семестрі в процесі навчання мови спеціальності ми виділяємо окремі заняття для навчання запису зі слуху, які будуємо за схемою: запис слів, що використовують у тексті лекції, після одноразового пред'явлення; запис словосполучень після дворазового пред'явлення; запис речень після триразового пред'явлення; запис граматичної моделі прослуханого речення; об'єднання 2–3 речень, записаних на дошці, в одне з використанням слова „який”, та дієприкметникових зворотів і т.д.

Далі студенти із зоровою опорою на план слухають текст, який пред'являємо один раз, що наближає студентів до реальних лекційних умов. Сприйняття полегшується внаслідок повторів інформації у варіативному оформленні, використання схем, таблиць.

В останні тижні навчання, коли студенти достатньо володіють навичками письма, ми навчаємо скорочення слів та використання загальноживаних скорочень.

Отже, за 10-місячний курс студенти проходять шлях від вивчення написання і сприйняття на слух окремих слів до залікової лекції на матеріалі мови спеціальності.

**ON FOREIGN STUDENTS EDUCATION TO RECORD
INFORMATION FROM HEARING ON THE BEGINNER LEVEL**

Larysa Bohyn'a

In connection with it one of the tasks of preparatory department is the teaching of making notes both from the sheet and from ear. The purpose of this article is to consider some aspects of teaching of making notes of lectures on the specialty at the study of scientific style of speech.

Key words: listening, making notes, record from ear, dictation, scientific style of speech.

**К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ЗАПИСИ
ИНФОРМАЦИИ СО СЛУХА НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ**

Лариса Богиня

Статья посвящена конспектированию как средству получения профессиональной информации. Рассмотрены некоторые аспекты обучения записи лекций по специальности при изучении научного стиля речи на подготовительном факультете для иностранных граждан.

Ключевые слова: аудирование, конспектирование, запись со слуха, диктант, научный стиль речи.

Статья надійшла до редколегії 1.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

V. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ТА НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

УДК 811.161.2'243 : 044.738.5-057.87(072)

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ УНІВЕРСИТЕТУ

Любов Мацько, Тамара Кудіна

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
кафедра стилістики української мови,
вул. Тургенєвська, 14, 01206, м. Київ, Україна
ел. пошта: kudin@npu.edu.ua
тел.: (044) 2359583*

Розроблено Інтернет-адаптоване навчально-методичне забезпечення викладання української мови як іноземної на підготовчому відділенні університету. Апробовано мережеві технології навчання з використанням розроблених систем.

Ключові слова: українська мова як іноземна, Інтернет, електронний курс, технологія навчання, інтерактивність.

Оцінюючи найвагомші зміни в освіті за останні 10–15 років, бачимо, що абсолютна більшість із них пов'язана з результатами впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Особливо це стосується вивчення мов. Однак за 18 аудиторних годин на тиждень, як визначено навчальною програмою з української мови як іноземної для підготовчих відділень університетів [4: 1], викладаючи традиційно, сформувати достатні мовленнєві навички у слухачів, особливо з Азії, практично важко. Не кажучи вже про формування термінологічного словника майбутнього студента, необхідного для здобуття знань з обраного фаху.

З іншого боку, хочемо ми цього чи не хочемо, Інтернет став найпопулярнішим середовищем для спілкування. Тому деякі провідні вищі навчальні заклади, де є підготовчі відділення для іноземних громадян, до них належить Львівський національний університет імені Івана Франка та Києво-Могилянська академія, викладають навчальні матеріали в Інтернеті [6: 1, 7: 1]. Матеріали обох сайтів відповідають РВМ (рівням володіння мовою, рекомендованим РРС) [1: 2] – „незалежний користувач”, „досвідчений користувач”. Аналіз змістового наповнення інших україномовних сайтів [8: 1, 9: 1, 10: 1] свідчить, що побудувати на них повноцінний навчальний процес для іноземців з Азії, які вивчають „з нуля” мову принципово іншої мовної системи, неможливо.

Тому *метою* нашого дослідження стала розробка Інтернет-адаптованого навчально-методичного забезпечення та електронних технологій навчання, що:

- відповідають дидактиці вивчення української мови як іноземної;
- дають змогу іноземцеві суттєво збільшити час спілкування українською мовою;

- забезпечують єдиний навчальний курс, автором і модератором якого є викладач української мови.

Апробовані інноваційні технології викладання склали педагогічну систему. Її частини:

1. Пропедевтика.
2. Аудиторне навчання.
3. Самонавчання.
4. Позааудиторне спілкування.
5. Атестація.

Продемонструємо, які технології і як використовують на різних етапах цієї системи. У питаннях вибору того чи іншого технічного рішення автор керувався педагогічною доцільністю – необхідністю найефективніше розв'язати те чи інше навчальне завдання.

На етапі *пропедевтичного* вивчення нової лексики використовують тлумачний аудіословник і перекладний словник (українсько-російсько-англійсько-китайський). Тлумачний словник виготовлений у формі таблиці, що містить дефініції лексем, малюнки, фото- чи відеофрагменти, які сприяють семантизації, а також плеєр для озвучення лексичних одиниць. Багаторазове прослуховування з опорою на графічний текст сприяє запам'ятовуванню лексичного матеріалу. Словники викладені в електронному курсі. Для того, щоб зайти на нього, треба зареєструватися. Кодове слово висилають додатково слухачеві на поштову скриньку. Кодове слово слухач вводить лише один раз (при першому відвідуванні дисципліни).

2. Аудиторне навчання проводять із використанням кількох навчальних технологій.

Перша – це традиційне усне спілкування. Ця робота ефективна у першому семестрі навчального року, коли іноземці вивчають „Розмовно-фонетичний курс української мови”, засвоюючи артикуляційно-слухові образи голосних і приголосних, особливості українського наголосу, інтонаційні конструкції, і викладач здійснює індивідуальну корекцію, формуючи необхідні вміння і навички. Головна роль викладача, його присутність поруч зі студентом на цьому етапі є беззаперечною. На цьому етапі основним засобом навчання є книга на паперовому носії [3:1–334]. Однак традиційна форма проведення лігвістичного предмета мала потужну технологію унаочнення та активізації процесів сприйняття.

За даними медико-психологічних досліджень, найбільше запам'ятовування спостерігається при поєднанні зорового і слухового каналів. Тобто найефективніше сприйняття інформації забезпечується при поєднанні вербальної та візуальної форм подання. Останнє є важливим з огляду на потребу періодично переключати увагу студентів під час лекції для стимуляції процесу запам'ятовування навчального матеріалу. 120-хвилинні лекції стомлюють більшість студентів: психофізіологічні особливості молоді людини не дають їй змоги концентрувати увагу більше 15–20 хвилин. Ігнорування цих обставин призводить до суттєвого пониження уваги і, як наслідок, зниження рівня сприйняття навчальної інформації, особливо в другій половині лекції.

Переконаливими є й такі підрахунки. Якщо прийняти весь багаж знань і навичок викладача за 100%, студенти сприймають 50–60%, якщо це новий для них матеріал. Тільки близько 30% вони правильно розуміють, а 10% запам'ятовують і будуть свідомо використовувати в подальшому. Отож, 90% нової інформації проходить повз студента. Продовжуючи попередні розрахунки, доходимо до

висновку, що коефіцієнт корисної дії вербальної форми подання навчальної інформації реально знижується до 10%. Ось чому у цій фазі навчального процесу потрібна візуалізація: схеми, графіки – усе те, що є концентрацією інформації, а не її словесним виразом. Суттєво змінити такий стан речей можна, використовуючи нові засоби навчання, у яких підсилено зоровий канал передавання інформації. До таких належать *інтерактивні* дошки, які дають можливість використовувати низку нових педагогічних прийомів під час викладання в аудиторії:

1) нанесення будь-якого малюнка за допомогою цифрових фломастерів поверх тексту, графічного зображення, фото- й відеокадрів;

2) стирання або прибирання написаного, збереження в пам'яті комп'ютера всієї інформації, що міститься на поверхні дошки;

3) редагування інформації в реальному часі, перенесення на друк на принтері, розсилання електронною поштою.

Збільшення ефективності застосування таких інструментів зростає при попередній підготовці до заняття з використанням можливостей, які дає програмне забезпечення інтерактивних дошок:

1) створення структури навчального заняття, додавання або прибирання файлів-сторінок за допомогою програми „Сортувальника сторінок”;

2) використання великої колекції різних навчальних матеріалів, шаблонів, малюнків тощо, додавання до неї свого змісту за допомогою програми „Колекція”;

3) імпортування просто під час заняття в структуру файлів-сторінок текстових файлів, фотографій, графіків, відео, гіперпосилань за допомогою програми „Вкладення”;

4) завчасна підготовка навчального матеріалу, збереження і подання у вигляді серії слайдів на дошці з будь-яким графічним коментарем – традиційний репродуктивний метод навчання.

Таким способом підтримувалося головне виконання усних вправ (вибрати правильні слова, поставити у відповідну форму, вписати пропущені букви).

Однак, опанувавши азбуку, потрібно нарощувати словниковий запас, що зумовлює інтенсифікацію навчального процесу в аудиторії (вчити не окремі слова, а тексти). Необхідність враховувати психофізіологічні особливості студентів, їхній лінгвістичний досвід приводить до поєднання групових та індивідуалізованих форм ведення навчального процесу (забезпечити слухачам різний характер завдань залежно від їхньої підготовленості і працездатності на занятті, постійний контроль за виконанням завдань, перевірка і миттєва корекція, зберігання контрольних форм звітності для аналізу успішності і т. д.). Виникає потреба у візуалізації і використанні мультимедійного супроводу. На цьому етапі повинна йти мова про використання цифрових мовних лабораторій (лінгафонних кабінетів нового покоління). Є низка цікавих рішень [5: 1, 12: 1]. Ми апробували систему HiClass, використавши як другу педагогічну технологію під час аудиторного навчання. HiClass – система управління комп'ютерним класом. Має англomовний інтерфейс для викладача, низку сервісів.

Як свідчить практика, вона дає змогу викладачеві здійснювати такі навчальні *сценарії*:

Індивідуальне виконання вправ з on-line-перевіркою викладачем.

Трансляція одного або різних зображень (декількох) екранів викладача на обрану кількість екранів студентів. Причому це може бути і презентація, і аудіо, і фільм (вікно „Broadcast”). Цей сценарій дає змогу вести навчальний процес комбіновано: спочатку фронтальне ознайомлення всіх студентів з одним правилом,

наприклад, граматики, а потім виконання вправ на закріплення за варіантами (перший варіант – 1, 3, 5, 7 ПК, другий варіант – 2, 4, 6, 8 ПК). Під час виконання вправ викладач має можливість „підглядати” за роботою кожного студента, спілкуватися з ним, цю розмову можуть чути й інші студенти (якщо в цьому є необхідність). І головне, оперативно вмішуватися – проводити корекцію – бачити екран конкретного студента, вносити виправлення, звертати на це його увагу. Це можна робити або через мікрофон (і почує тільки один студент), або написом, або виправляючи помилки безпосередньо в тексті на екрані студента. Не потрібно ходити по класу!

Ще одним педагогічним надбанням цієї технології є те, що студент, працюючи з клавіатурою, отримує навички письма та ще з перевіркою викладачем у режимі on-line.

Враховуючи різний характер сприйняття української мови іноземцями, які цю мову вивчають вперше, передбачено різну кількість завдань у варіантах, а також різний рівень складності. Для реалізації такої навчальної технології потрібно підготувати достатню кількість вправ. Звичайно, ідеальною є така схема – кожному студентові свій пакет завдань. Однак практика свідчить, що в цьому разі викладач не встигає переглянути всі тексти і внести „корекцію” у відведений час у всі екрани студентів, а якщо немає зворотного зв'язку, студенти або втрачають мотивацію активно працювати, або не бачать своїх помилок. Тому оптимальним є використання 3–4 варіантів завдань: тоді тексти для викладача знайомі і він швидко знаходить помилки.

Отже, така технологія дає змогу забезпечити індивідуальну траєкторію викладання української мови в аудиторії, чого не можна досягти традиційними способами навчання в групі.

2. *Комбіновані схеми виконання аудиторних завдань.* Один із студентів стає „викладачем” і проводить трансляцію на вибрані ПК студентів або на всі ПК. При цьому його можна підправляти (викладач контролює його клавіатуру і мишку). Ефективно це застосовувати під час перевірки домашніх фронтальних завдань або під час обговорення спільних характерних помилок, які траплялися найчастіше в роботах усіх студентів.

Є організаційні моменти, які допомагають керувати роботою студентських ПК. Функція „*Чорного екрана*” дає змогу зосереджувати увагу студентів на виконанні вправ, запропонованих викладачем, або блокує вихід на певні сайти, де розміщені словники. Через „*Online Practice Mode*” викладач блокує виконання інших завдань і підключає всіх користувачів ПК до віртуального диктофона. Функції „*Live*” і „*Live Cam*” можуть використовуватись для on-line-трансляції у прямому ефірі зображення з веб-камери, яка розміщена на ПК студента.

3. *Організація спілкування.* Спілкування – важлива навчальна функція під час групового вивчення мови. Сервіс „*Grouping*” дає змогу розбивати групу студентів на підгрупи, в межах яких вони можуть спілкуватися через мікрофони. Однак це можливе тільки при використанні спеціальних навушників, які практично не пропускають зовнішніх звуків.

Обмін електронною інформацією можливий через внутрішню електронну пошту – обміном файлів з виконаними завданнями або прохання про термінову допомогу „*Help*”.

4. *Організація тестування*. Тестування – обов’язковий елемент будь-якого навчального процесу. У програмі HiClass викладач може створювати тести стандартного виду і провести фронтальне тестування.

5. *Створення банку електронних лекцій*, які потім можна використовувати для повторення або самонавчання. Викладач за допомогою віртуального диктофона „Virtual Recorder” записує зі звуком усі операції, які відбуваються на екрані монітора, і використовує записаний файл як навчальний матеріал.

Важливо, що результати роботи студента на робочому столі зберігаються і можуть бути надані студенту після закінчення аудиторного заняття в роздрукованому або електронному вигляді. В останньому випадку студентові потрібно встановити на домашньому ПК віртуальний рекордер.

3. *Самонавчання* – важлива складова педагогічної системи. Організація самонавчання дає змогу не тільки закріпити набуті знання, а й удосконалити їх, приділяти більше часу українській мові. Тому докладніше розглянемо електронний курс у програмній оболонці Moodle [11: 1].

Контент курсу „Українська мова як іноземна” в Moodle:

1. Теоретичний матеріал з граматики, необхідний для розуміння текстів кінодіалогів. Представлений у формі Word –документа.
2. Графічний текст діалогів, який можна легко вивести в друк і використовувати для вивчення лексики української мови, граматичних конструкцій.
3. Глумачний аудіословник.
4. Перекладний словник (українсько-російсько-англійсько-китайський).
5. Банк інтерактивних кінофрагментів в Camtasia Studio.
6. Вправи.
7. Контрольні тести.
8. Додаткові ресурси.

Певний кінодіалог становить ядро уроку, відповідно, текст кінодіалогу визначає його тему, коло проблем для обговорення, вводить необхідну лексичну базу, стимулює вивчення певних граматичних структур і культурологічних феноменів. Цей текст є основою для формування навичок аудіювання, для роботи над правильною вимовою, а також вироблення точної інтонації.

Демонстрація кінофрагмента з діалогом відбувається в програмному продукті Camtasia Studio (розробник: TechSmith Corporation), який адаптований і розміщений у Moodle. Це дає підстави вважати сам діалог інтерактивним для слухача: синхронно до фраз, що звучать у кінофрагменті, на другому екрані з’являється текст діалогу. Керувати демонстрацією можна з допомогою плеєра. На екрані репліки діалогу виділені різним кольором (зеленим і синім), виділено також букви, які позначають наголошені звуки (червоний колір).

Електронний курс, який ми створили, або його окремі частини можна використовувати для пропедевтичного навчання і як домашнє завдання.

Робота над окремим уроком розпочинається з повторення граматичного матеріалу (елемент №1), який викладали на аудиторному занятті. Потім іде читання тексту діалогу (елемент №2) і ознайомлення з новими словами (елемент №3 і №4). Основний час самонавчання має бути витрачений на перегляд і вивчення діалогу з допомогою елемента №5. Тільки після цього можна виконувати вправи (елемент №6) і контрольні тести (елемент №7), результати яких автоматично потрапляють на сервер до викладача. Елемент №8 – перегляд повного фільму – знадобиться через

деякий час, коли у слухача з'явиться інтерес до сюжету фільму, долі героїв кінофрагментів.

Електронний курс слугує доповненням до підручника [3:1–334] і не може замінити педагогічні прийоми, характерні для аудиторної роботи викладача мови, такі як, наприклад, „фонетична зарядка”, „корекція вимови нових слів”, читання вголос, промовляння різних типів питальних речень тощо. Роль викладача як головної дійової особи навчального процесу виявляється тут ще і в тому, що він через систему авторизації в Moodle контролює послідовність доступу до електронного ресурсу відповідно до робочої програми з української мови. Безумовно, важливою є мотивація роботи слухачів над електронним курсом. Багаторічний досвід свідчить: якщо освітній ресурс високої якості (а також Інтернет-доступний) і є „домашнім зошитом”, який обов'язково перевіряє викладач до наступного заняття, то вивчення української мови йде швидше. До кінця навчального року іноземні слухачі демонструють вищий рівень володіння українською мовою, ніж при традиційному 18-годинному навчанні з використанням традиційних технологій навчання.

5. Позааудиторне спілкування. Під час організації навчання з використанням Інтернет-технологій найважливішою є сильна сторона цієї технології навчання – інтерактивність. Інтерактивне навчання можна визначити як такий режим навчання, який допускає постійний комунікаційний зв'язок між слухачами і навчальною системою в процесі їхньої продуктивної взаємодії. Такі зв'язки можуть бути як прямими (від учня до учня, від учня до вчителя, від учня до комп'ютера і т. д.), так і зворотними (від вчителя до учня); як безпосередніми (учитель-учень, учень-учень, учень-навчальна група), так і опосередкованими (учень-навчальна група-вчитель, учень-комп'ютер-вчитель).

Інтерактивність освітнього процесу у формі регулярних контактів між усіма учасниками навчального процесу протягом усього періоду навчання забезпечують активним зворотним зв'язком і регулярним контролем знань слухачів, що приводить до підвищення ефективності навчання загалом.

Цілями стимулювання інтерактивності в самонавчанні є:

- поліпшення мотивації пізнавальної діяльності;
- засвоєння способів діяльності, прийнятих у групі;
- розвиток критичного мислення та ініціативності;
- поліпшення саморегуляції діяльності внаслідок регулярного застосування самоконтролю і взаємоконтролю;
- підвищення ефективності навчання.

Розглянемо можливі види спілкування в межах курсу навчання:

1. Викладач → група.
2. Викладач → студент.
3. Студент → викладач.
4. Студент 1 → студент 2.
5. Група → студент і студент → група.

На початкових стадіях електронного курсу використовують три перші варіанти, коли викладач спілкується з групою і кожним студентом окремо. Проте для найбільшої ефективності курсу потрібно, щоб спостерігалася динаміка групи.

Під груповою динамікою психологи [2: 76] мають на увазі сукупність тих динамічних процесів, які одночасно відбуваються в малій групі за якусь одиницю часу і які знаменують собою рух групи від стадії до стадії, тобто її розвиток. Найважливішими з таких процесів є:

- процес утворення малої групи (тобто ті психологічні механізми, які роблять групу групою);
- розвиток групи, тобто проходження певних стадій;
- процеси групової згуртованості;
- розподіл рольових позицій і виділення лідерів;
- „нормоутворення”, тобто вироблення групових думок, правил і цінностей;
- групове ухвалення рішень;
- вирішення протиріч усередині груп.

Для запуску цих процесів пропонують використовувати різноманітні види завдань, які б стимулювали взаємодію спілкування серед студентів.

Технічно в курсі спілкування забезпечується відповідними сервісами: „форуми” і „чати”. Так, наприклад, вивчення теоретичного матеріалу може закінчуватись обговоренням складних для розуміння слухача питань на тематичному форумі. Модератором форуму є викладач, який ставить перше запитання і „провокує” дискусію. Так розв’язують два завдання: переконати слухача в необхідності готуватися, щоб не бути „не підготовленим”, а друга – пересвідчитись викладачеві, чи навчальний матеріал є зрозумілим для цієї аудиторії. Успішним форумом вважають той форум, який розв’язав навчальне завдання – поглибив знання, розширив розуміння, став середовищем для аналізу і засвоєння навчального матеріалу.

У процесі самостійної роботи у слухача можуть виникнути питання як технічного, так і змістового характеру. Цю проблему можна вирішити за допомогою on-line спілкування в чаті з викладачем.

5. Атестація. Контроль у навчальному процесі полягає в перевірці ходу і результатів теоретичного і практичного засвоєння слухачами навчального матеріалу. Оцінка знань, умінь і навичок, одержаних в електронних курсах для самонавчання, набуває особливого значення. Підвищується роль і значення об’єктивних і багатокритерійних форм контролю якості знань.

Контроль є найважливішим елементом навчального процесу (вивчення курсу без контролю знань – це лише знайомство з ним). Усю контрольну підсистему курсу проєктують так, щоб кожна тема була педагогічно і методично завершеною, тобто щоб слухач пройшов через повний цикл процесу засвоєння – від первинного сприйняття змісту до закріплення і застосування засвоєної інформації в запропонованих кінодіалогах.

Якість засвоєння слухачами навчального матеріалу, як і за традиційного підходу, можна характеризувати за рівнями засвоєння:

- 1) представлення;
- 2) відтворення;
- 3) умінь і навичок;
- 4) творчості.

Контрольний захід проводять на кожному уроці.

Як відомо, одним із найоб’єктивніших видів контролю, який позбавлений таких традиційних недоліків інших методів контролю знань, як неоднорідність вимог, невизначеність систем оцінювання, є тестування. Системи комп’ютерного контролю знань дають змогу сформулювати, провести опитування і зробити аналіз знань слухачів у зручний для всіх учасників навчального процесу час за допомогою сучасних інформаційних технологій. Їх поділяють на відкриті і закриті за можливістю внесення змін до програмної оболонки; на гнучкі і формалізовані за схемою

взаємодії; на глобальні і локальні за схемою взаємодії; профільні та універсальні за галузевим напрямом. Здебільшого модель системи комп'ютерного контролю має такі головні підсистеми:

- та, що проводить тестування;
- та, що існує для створення і редагування тестів;
- статистики;
- база даних питань;
- керування;
- база користувачів.

До найпоширеніших в Інтернеті систем комп'ютерного тестування, орієнтованих на проходження тестування через Web-інтерфейс, є й модуль оболонки Moodle (складова курсу).

Зазначимо, що для комп'ютерного тестування з української мови як іноземної ефективний контроль більшої частини лінгвістичного матеріалу можливий і необхідний. Це тести з граматики, аудіювання, електронні „диктанти”-тексти з помилками.

З метою вивільнення викладача від перевірки тестів ми надавали перевагу повністю комп'ютеризованому контролю, який включав автоматизований вибір завдань (генератором випадкових чисел), перевірку роботи з виведенням помилок і знятих за них балів, оформленням протоколу відповіді одразу (!) після здавання роботи. Задовільняють ці вимоги мережеві системи комп'ютерного тестування. Вони мають такі можливості:

- список питань може бути реалізований як у вигляді тексту, так і у вигляді малюнка, аудіо- чи відеофрагмента;
 - зміну параметрів тестування (часу, кількості балів і запитань тощо);
 - різні форми вибору відповіді: „один правильний”, „декілька правильних” і т. д;
 - у разі декількох спроб проходження тесту порядок питань змінюється.
- Після визначеної кількості спроб доступ закривається;
- зрозумілий і простий в експлуатації інтерфейс – здебільшого в ролі маніпулятора використовують мишу;
 - система працює незалежно від специфіки навчального предмета, з якого тестують слухачів;
 - система працює в мережі Інтернет.

Система тестування складається з таких блоків:

- блоку підготовки і редагування електронних тестових завдань;
- блоку підготовки документації, супутньої тестуванню (протоколів);
- блоку управління тестуванням і контролю за його процедурою (робоче місце викладача);
- блоку організації процедури тестування (робоче місце слухача);
- блоку статистичної обробки результатів тестування.

Перший блок системи забезпечує можливість введення бази даних тестових завдань (створення, коректування і видалення завдань). Другий блок призначений для формування матеріалів (довідників), необхідних для організації тестування. Третій блок забезпечує можливість управління процедурою тестування, контролю за її ходом, а також перегляду журналу тестування. Четвертий блок системи призначений для реалізації самої процедури тестування. П'ятий із блоків системи

забезпечує формування протоколів тестування і статистичну обробку результатів тестування.

Залежно від налагоджень, заданих викладачем, тестування можна проводити з контролем часу або без нього. Після закінчення тестування його результати для кожного, хто тестується, автоматично записують у поточний електронний журнал і можуть зберігати в основному журналі після закінчення тестування всієї групи.

Основні типи тестових питань:

- вибір однієї відповіді: можлива одна правильна відповідь;
- множинний вибір: можливі кілька правильних відповідей;
- відповідність: потрібно встановити відповідність між лівою і правою колонками, обираючи пари елементів.

До переваг комп'ютерних систем тестування над іншими системами оцінювання знань належать:

- 1) зведення впливу людського чинника при оцінюванні до нуля;
- 2) системна перевірка деякої суми знань дає можливість оперативно встановлювати прогалини у знаннях і оперативно реагувати;
- 3) автоматизована обробка результатів моніторингу;
- 4) вивільнення часу викладачеві для спілкування;
- 5) проведення точніших статистичних обробок ступеня засвоєння знань.

Отже, у запропонованому навчально-методичному забезпеченні та технології викладання української мови як іноземної поєднано традиційні аудиторні форми навчання (робота з паперовою книгою, письмо, говоріння) з інформаційно-комунікаційними технологіями навчання.

Особливістю запропонованих засобів навчання є те, що вони мережеві та інтернет-доступні: 24 години на добу і 7 днів на тиждень. Усе це дало можливість значно збільшити час перебування слухачів-іноземців в україномовному навчальному середовищі. Високий рівень інтерактивності при вивченні української мови, реалізований на програмному рівні, дає змогу вибудувати для кожного студента індивідуальну траєкторію навчання, що враховує його психофізіологічні дані та досвід у вивченні іноземних мов. Підсилюється процес сприйняття різноманітними медіа-можливостями і веб-сервісами, при цьому рутинна робота з перевірки граматики покладається на комп'ютерні системи з елементами штучного інтелекту.

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. укр. вид. С. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 24 с.
2. Иванова Е.Ф. Психология мышления и памяти / Е. Ф. Иванова. – Х. : Верун, 1990. – 323 с.
3. Кудіна Т. М. Українська мова як іноземна (початковий курс) / Т. М. Кудіна. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 334 с.
4. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / уклад. : Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка та ін. – К.: Вид-во „Політехніка”, 2003. – Ч. 1. – 56 с.
5. Віртуальна лабораторія вивчення іноземної мови. Віртуальна цифрова лабораторія [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.2.echo.lu/telematics/education/en/projects/files/simulab> – Заголовок з екрана.
6. Києво-Могилянська академія [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ukma.kiev.ua/ua/pub/websites/ufl/index.htm>
7. Львівський національний університет імені Івана Франка [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.lnu.edu.ua/lknp/nova/index.htm>
8. Нова мова [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.novamova.com.ua>

9. Уроки державної мови [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mova.kreschatic.kiev.ua>
10. Я розмовляю українською [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.arkas-proswita.iatp.org.ua>
11. Open Source Course Management System for Online Learning [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://moodle.org> – Заголовок з екрана.
12. Sixth Thematic Workshop on Digital Library Architectures [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.delos.info/newsletter/pdf/delos-newsletter-issue2.pdf>. – Заголовок з екрана.

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF LEARNING
UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
AT THE PREPARATION STUDY DEPARTMENT OF UNIVERSITY**

Liubov Matsko, Tamara Kudina

Internet customized tutorial of Ukrainian as foreign language at the preparation study department of university was developed. Network technologies of learning using developed systems were tested.

Key words: Ukrainian language as foreign, Internet, electronic course, learning technology, interactive.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ
УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА
ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ УНИВЕРСИТЕТА**

Любов Мацько, Тамара Кудина

Разработано Интернет-адаптированное учебно-методическое обеспечение преподавания украинского языка как иностранного в подготовительном отделении университета. Апробированы сетевые технологии обучения с применением разработанных систем.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, Интернет, электронный курс, технология обучения, интерактивность.

Стаття надійшла до редколегії 10.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243'27 : 004(076)

**НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ
(НА ПРИКЛАДІ ДОСВІДУ ПВНЗ
„ЄВРОПЕЙСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ”, М. КИЇВ)**

Лариса Колодіна

*ПВНЗ „Європейський університет”, м. Київ,
кафедра документознавства та інформаційно-аналітичної діяльності,
бульвар Академіка Вернадського, 16 В, кімн. 100, 03115 Київ–115, Україна,
тел. 050 546 13 11
ел. пошта: kolodina@ukr.net*

У статті розглянуто основні проблеми викладання української мови як іноземної та окреслено ефективність використання новітніх технологій, а саме: інтерактивних методів, рольових ігор тощо. Здійснено оцінку результату практичного їх застосування та впливу на підвищення рівня знань студентів-іноземців.

Ключові слова: українська мова як іноземна, новітні технології, інтерактивні методи, рольові ігри, мовленнєва ситуація, інформаційні технології.

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується розширенням культурних, наукових та освітніх зв'язків з країнами світу, тому особливого значення набуває поширення знань про Україну, її історію, традиції та реформи, які нині відбуваються. Закріплення Конституцією України статусу української мови як державної зумовлює зростання її значення в усіх сферах українського суспільства: вона є мовою державних органів влади, мовою радіо і телебачення, преси, художньої літератури, науки і освіти, засобом спілкування людей у виробничій і культурній сферах. Функції української мови актуальні не тільки для носіїв мови, а й для іноземців, які здобувають освіту в нашій державі.

Прагнення України інтегруватися у світову спільноту робить її більш відкритою для політичних, економічних та культурних взаємин з різними країнами світу. З метою прискорення процесів адаптації вітчизняної науки і культури до глобальних економічних і соціальних моделей, держава скеровує своїх фахівців до найкращих світових навчальних закладів та дослідницьких центрів. У той же час Україна приймає іноземних громадян з такою ж метою, частина з яких – це студенти вищих навчальних закладів.

Так, нині ПВНЗ „Європейський університет” – освітній заклад з двадцятирічним досвідом – навчає іноземців з 15-ти країн світу (Лівії, Йорданії, Індії, Китаю, Ірану, Марокко, Іраку, Японії, Туреччини, Домініканської Республіки та ін.). У структурі університету діє Міжнародний освітньо-підготовчий центр, який надає іноземним громадянам можливість отримати мовну підготовку та опанувати загальноосвітні курси з майбутнього фаху.

Визначення методичних засад викладання української мови як іноземної є актуальним для викладачів Європейського університету, які працюють над розробкою та удосконаленням традиційних та новітніх технологій вивчення

дисципліни „Українська мова як іноземна”, оскільки ця галузь дотепер є недостатньо вивченою.

Проте певного досвіду в розв’язанні подібних питань вже набуто. Так, на сьогодні вже є значна кількість праць (підручників і посібників) [1, 5, 6, 7], побудованих відповідно до новітніх методик викладання української мови як іноземної у вищій школі, а також вирішується проблема вибору шляхів пробудження та підвищення пізнавального інтересу студентів іноземних держав до вивчення мови, закріплення їхньої позитивної мотивації до навчання.

Безперечно, саме застосування новітніх технологій у навчанні є однією із можливостей вирішення цієї проблеми. Отже, тема нашого дослідження є актуальною. *Мета* запропонованої статті – окреслити та проаналізувати особливості використання новітніх технологій у викладанні української мови студентам-іноземцям нефілологічних спеціальностей, їх взаємодію з традиційними формами та методами викладання дисципліни.

Досягнення сформульованої мети передбачає вирішення таких *завдань*:

- вивчення літератури з методики викладання української мови як іноземної;
- дослідження особливостей використання новітніх технологій під час викладання української мови як іноземної студентам нефілологічних спеціальностей та оцінка їх практичної ефективності та впливу на рівень знань.

Теоретичний аспект методики розроблений сучасними педагогами: В. Безпалько, М. Кларіним, Б. Лихачовим, В. Монаховим, Г. Селевко та ін. Проблему використання новітніх методів у навчальному процесі розглядали науковці О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський та інші. Специфіку мовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей аналізують Т. Кошелева, Г. Попова, І. Соломаха, Н. Ушакова, Н. Хлизова. Значну кількість публікацій присвячено аналізу процесу вивчення української мови як іноземної (Я. Гладир, І. Жовтоніжко, Т. Єфімова, І. Кочан, А. Кулик, Т. Лагута, Д. Мазурик, З. Мацюк, Л. Паламар, Б. Сокіл, Г. Тохтар та ін.). Питання щодо використання новітніх методик під час викладання іноземних мов розглядають О. Коваленко, Є. Можар, Л. Олійник та ін.

Українська вища школа, і ПВНЗ „Європейський університет” зокрема, вже має певний досвід викладання української мови як іноземної. Так, весь навчальний процес на підготовчому відділенні скерований на забезпечення повної адаптації іноземних студентів до нових етнокультурних і лінгвістичних ситуацій, які можуть виникати в процесі вивчення профільних дисциплін. Тільки достатній ступінь володіння українською мовою дасть змогу іноземному студенту в повному обсязі засвоїти програми фахових дисциплін. Крім такої діяльності викладачі підготовчого відділення за досить обмежений час вчать іноземців використовувати стандартні мовні конструкції, формують навички спілкування в різноманітних життєвих ситуаціях, подають основні правила письма, а також готують до спілкування з носіями іншої мови та навчання за обраних фахом. Викладачі розробили методичні посібники, що містять опорні конспекти лекцій з наочним матеріалом, галузеві словники-мінімуми з основними термінами дисципліни, зразки тестового контролю знань.

Щороку із розвитком інформаційних технологій стають можливими і популярними новітні методи і прийоми навчання із використанням технічних засобів: мультимедійні навчальні програми, електронні словники, довідники, аудіовізуальні та комп’ютеризовані програми. „Вивчення іноземної мови у ВНЗ саме

по собі не може бути самоціллю. Воно повинно озброїти майбутнього фахівця широкими можливостями одержання з джерел такої інформації, яку можна було б використати в інтересах його професії” [1: 6]. Таким чином, перед викладачем постає завдання навчити іноземця користуватись українською мовою у процесі формування його загальнолюдських і фахових знань, створити такі умови вивчення української мови, щоб студенти могли активно послуговуватись нею в усіх сферах громадського життя, оскільки іноземні студенти використовують мову і як інструмент набуття професійних знань, і як засіб повсякденного спілкування. На нашу думку, застосування на практиці сучасних методологічних підходів дає можливість підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань студентів.

Враховуючи досвід викладання іноземної мови багатьох вітчизняних лінгвістичних шкіл, навчання на підготовчому відділенні проходить за комунікативно спрямованою методикою, яка дає змогу вивчати мову в режимі активного мовленнєвого акту. В основі процесу – активна участь у діалогах та рольових іграх, читання текстів, засвоєння основних граматичних конструкцій, обов’язкове вивчення граматичних та лексичних правил через застосування нетрадиційних підходів, наприклад, морфологічний диктант (студенти на слух впізнають певну частину мови), лексичне лото (із записаних на картках слів необхідно віднайти ті, що стосуються запропонованої теми). Різновидів прийомів навчання тут є багато, але основним результатом від використання будь-якого з них повинно бути розуміння мови та вміння оперувати ситуативним лексичним мінімумом. На відміну від традиційних занять, метою яких є оволодіння знаннями, вміннями та навичками через опрацювання завдань з підручника, заняття з використанням новітніх методів найбільш повно враховують інтереси, нахили, здібності студента як особистості.

Найбільш результативними є методи викладання іноземних мов з використанням *інтерактивних технологій*. Інтерактивне навчання можна визначити як „специфічну форму організації пізнавальної діяльності, мета якої – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, самостійність” [2: 10]. Провідними ознаками та інструментами інтерактивної педагогічної взаємодії є: полілог, діалог, міжсуб’єктні відносини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність оцінювання, рефлексія та ін. [3].

На заняттях з української мови як іноземної використовуємо такі форми інтерактивних методів: „Незакінчені речення”, „Вилучи зайве слово”, „Обмін думками”, „Інтерв’ю”, „Роз’єднай слова”, „Зроби комплімент” (особливо ефективно при знайомстві з групою або при вивченні теми „Зовнішність і характер людини”), „Заверши фразу”, „Український календар”, „Український етикет”, „Асоціації”, „Алфавіт” (дає змогу повторити практично всю лексику з теми), „Хвилина розмови” (тренування діалогічного мовлення) та ін. Застосування інтерактивних методів спонукає викладача до постійної творчості, вдосконалення, професійного зростання, розвитку. Ознайомлюючись з тим або іншим інтерактивним методом, доводиться аналізувати його навчальні можливості, ідентифікувати з особливостями студентів, пристосовувати до своєї індивідуальності.

Результати такої діяльності справді помітні:

- по-перше, контакт „викладач – аудиторія” не розривається протягом усього заняття;

- по-друге, студенти позбавляються комплексу мовного бар'єру, оскільки відчувають позитивну атмосферу і вербальне заохочення;
- по-третє, відбувається як свідоме, так і підсвідоме поповнення словникового складу.

Отже, використання в навчальному процесі технології інтерактивного навчання – необхідна умова оптимального розвитку і тих, хто вчиться, і тих, хто навчає.

Безперечно позитивне пізнавальне навантаження у процесі вивчення мови має методика використання *рольових ігор*, вперше запропонована болгарським ученим Е. Лозановим. Крім того, що власне гра розвиває пізнавальний інтерес та спостережливість, активізує розумову діяльність, вона ще й вчить робити висновки, зіставляти окремі факти, моделювати життєві ситуації. Під час гри студенти краще засвоюють матеріал, вчаться актуалізувати набуті знання в нових мовленнєвих ситуаціях. Рольова гра вимагає зосередженості, прийняття конкретних рішень у проблемній ситуації у межах ролі. За традицією рольові ігри поділяють на мікроетюди (беруть участь до 4 студентів) та макроетюди (від 5 студентів). Рольові ігри складаються з певної кількості завдань, основна мета яких – прийти до згоди або встановити контакт із партнером. У рольових іграх обов'язково формуються соціально-рольові відносини учасників. Від студентів вимагається не тільки вирішити поставлене завдання, але й правильно виконати свою соціальну роль [8: 315]. Наведемо приклади ситуативно-рольових ігор, які застосовуємо в навчанні: „Привітання-прощання” „Розмова у кав'ярні”, „У таксі”, „Ми заблукали”, „Вибачте, як пройти до...”, „У банку”, „В аптеці”, „У бібліотеці” та ін.

Використання *інформаційних технологій* стало сьогодні невід'ємною частиною новітніх методів навчання. Оволодівши програмою Power Point, що є складовою стандартного пакету Microsoft Office, та розробляючи слайд-шоу (презентації), викладач сам стає режисером свого заняття. Ця програма дає можливість педагогові створити анімаційний опорний конспект уроку, додати відео-і аудіофрагменти, зобразити в динаміці певні явища, події, що допомагають студентів-іноземцю легко засвоїти новий лексичний чи граматичний матеріал, наприклад, презентації під час вивчення нової лексики з тем „Мій ранок”, „Розклад занять”, „Продукти”, „Вулиця”, „Транспорт”, „Відпочинок” та ін.

Таким чином, вивчення та застосування на практиці новітніх методик дає можливість викладачеві української мови як іноземної активізувати процес особистісно-зорієнтованого навчання, впроваджувати комп'ютерні технології та удосконалювати вже адаптовані методи роботи, підвищувати ефективність навчального процесу та рівень знань студентів. Їх застосування збільшує ефективність засвоєння студентами навчального матеріалу, збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію до вивчення української мови, унеможлиблює домінування одного учасника навчального процесу над іншими, створює умови для більш тісної співпраці між викладачем та іноземною аудиторією.

1. Вінницька В. М. Українська мова як іноземна (початковий рівень) : підручник / В. М. Вінницька, Л. С. Головяшина, Н. П. Плющ. – К. : Вид. Київський університет, 2002. – 379 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Інтерактивні технології навчання / Авт.-упор. І. І. Дівакова. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – С. 23–27.

4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : методичний посібник / Авт. укл.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К: АПН, 2002. – 245 с.
5. Кудіна Т.М. Українська мова як іноземна (початковий рівень) : підручник / Т. М. Кудіна. – К. : Вид. НПУ імені М. Драгоманова, 2009. – 334 с.
6. Лисенко Н.О., Кривко Р.М., Світлична Є.І., Цапко Т.П. Українська мова для іноземних студентів : навчальний посібник / Н. О. Лисенко, Р. М. Кривко, Є. І. Світлична, Т. П. Цапко. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 240 с.
7. Палійська О., Туркевич О. Навчальний комплекс з української мови як іноземної „Крок 1” / О. Палійська, О. Туркевич. – Львів, 2011.
8. Тохтар Г. І. Проблеми навчання іноземних громадян у ВНЗ України та шляхи їх вирішення / Г. І. Тохтар, А. П. Кулик // Сучасні технології підготовки фахівців в умовах подальшого розвитку вищої освіти України : Матеріали міжнар. наук-метод. конф. – Харків : ХНАДУ, 2005. – С. 314–316.

**NEWEST TECHNOLOGIES OF TEACHING
UKRAINIAN AS FOREIGN LANGUAGE
(CONCERNING THE EXAMPLE OF THE EXPERIENCE OF THE
PRIVATE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT
"EUROPEAN UNIVERSITY", KYIV)**

Larysa Kolodina

It is considered the basic problems of teaching of Ukrainian as foreign language in this articles and it is outlined efficiency the using of the newest technologies, namely: an interactive methods, the role-playing games etc. A realizable estimation of practical role of their application and influence on the increase of the level of knowledge of the students-foreigners.

Key words: Ukrainian as foreign language, the newest technologies, the interactive methods, the role-playing games, the vocal situation, the information technologies.

**НОВЕЙШИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ
УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
(НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА ЧВУЗ
„ЕВРОПЕЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ”, Г. КИЕВ)**

Лариса Колодина

В статье рассмотрены основные проблемы преподавания украинского языка как иностранного и описана эффективность использования новейших технологий, а именно: интерактивных методов, ролевых игр и др. Осуществлена оценка результатов практического их применения и влияния на повышение уровня знаний студентов-иностранцев.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, новейшие технологии, интерактивные методы, ролевые игры, речевая ситуация, информационные технологии.

Стаття надійшла до редколегії 8.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243'32-057.87

АЛГОРИТМІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЯК ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Галина Онуфрієнко

*Запорізький національний технічний університет,
кафедра загальної мовної підготовки,
вул. Жуковського, 64, 69063 Запоріжжя, Україна
тел.: (0612)7698-363
ел. пошта: onufr@zntu.edu.ua*

Обґрунтовано актуальність і лінгводидактичну доцільність алгоритмізації пізнавальної діяльності іноземних студентів у процесі навчання наукової української мови, описано методику роботи з алгоритмічними приписами та запропоновано їхню модель.

Ключові слова: алгоритмічний припис, лінгводидактика, пізнавальна діяльність іноземних студентів, українська мова як іноземна.

Зміна з кінця ХХ ст. освітніх парадигм обумовила нову роль навчальної діяльності у вишах, якою окреслено завдання її модернізації й поступового реформування. У цьому контексті набула нової актуальності проблема навчання студентів мови обраної ними спеціальності. У різновекторному й інтенсивному розвитку української лінгводидактики цим зумовлено розробку теоретичних засад навчання студентів ефективній роботі з науковим навчальним текстом. Поширення міжнародних зв'язків України у сфері освіти, науки й культури вмотивує комплексне дослідження процесу викладання у вишах української мови як іноземної (УМІ) з урахуванням специфіки сучасного етапу її функціонування.

Останніми десятиліттями різноманітні аспекти методики викладання іноземним студентам української мови досліджено в дисертаційних роботах, наукових статтях і доповідях. Серед авторів концептуально цілісних наукових праць, у яких висвітлено технології навчання іноземних студентів мови фаху з метою набуття ними високого, вищого і найвищого рівнів володіння українською професійною мовою, – українські лінгводидакти С. Воробйова, В. Дубічинський, Н. Зайченко, І. Кочан, Г. Онуфрієнко, Л. Паламар, А. Середницька, І. Ющук та ін.

Період активних пошуків у дидактиці, зокрема дидактичних підходів, засобів, прийомів, що гарантуватимуть кероване формування та вдосконалення навчальної діяльності іноземних студентів, позначився інтенсивною розробкою пам'яток, інструкцій, регламентованих схем, побудованих за суворо логізованими "кроками" розумової діяльності при здобутті знань (а не засвоєнні "готових", відчужених від активної самостійної навчальної діяльності індивідуума), тобто спеціалізованих (прикладних) алгоритмічних приписів. Саме вони допомагають установити та усвідомити структуру опановуваних понять. При цьому самостійна пізнавальна діяльність відбувається тим успішніше, чим впевненішим є володіння прийомами керування розумовими діями при розв'язанні певних навчальних завдань. У такий

спосіб накопичуються ресурси не тільки професійних знань, але й формується і збагачується фонд розумових прийомів та операцій як інтелектуальних умінь.

У наших попередніх статтях, опублікованих у вітчизняних та зарубіжних виданнях, у доповідях на Міжнародних конгресах і симпозиумах та Всеукраїнських наукових конференціях представлено результати дослідження актуальної проблеми діяльнісного навчання мови фаху у ВНЗ [4–7; 10]. Ідею навчання української наукової мови в контексті прогресивної концепції діяльнісного підходу та в умовах Болонського процесу втілено у двох виданнях навчального посібника для студентів, магістрантів, аспірантів „Науковий стиль української мови” [8–9].

Мета цієї статті – обґрунтувати дидактичну ефективність алгоритмізації пізнавальної діяльності іноземних студентів, магістрантів, аспірантів у процесі навчання їх української мови, зокрема наукового стилю, і запропонувати модель алгоритмічних приписів та методика роботи з ними.

У процесі пізнання національна наукова мова забезпечує зв'язок між концептуальною (логічною) і вербальною (мовною) картинами світу. Відомо, що власне лінгвістичне вивчення мови науки почалося з часу виходу в світ (середина ХХ ст.) книги англійського вченого Т. Сейворі „Мова науки”.

Науковий стиль української мови має свої особливості. Його основна функція – інформативна (повідомлення, пояснення, з'ясування, обґрунтування, роз'яснення, класифікація понять, систематизація знань, аргументований доказ); завдання – передавання наукової інформації; обставини мовлення – офіційні. Досить широким є діапазон його використання – наукові праці великих і малих жанрів (дисертації, монографії; статті, доповіді, реферати, автореферати, рецензії, анотації, тези доповідей), підручники і навчальні посібники для ВНЗ, науково-популярні журнали тощо. Серед загальних ознак наукового стилю мови – поняттєвість, об'єктивність, точність, логічність, доказовість, аргументованість, переконливість, узагальнення, абстрагованість, висновки; мовні ознаки – усна і письмова форми презентації, широке використання термінів та іншомовної лексики, номенклатурних назв, символів, таблиць, діаграм, схем, графіків, цитат, переважання складних речень; форма тексту – монологічна (опис, міркування). Як функціональний різновид високорозвиненої літературної мови науковий стиль репрезентує багатство виражальних можливостей української мови, забезпечуючи процеси спілкування у важливих сферах суспільного і міжнародного життя.

В інтелектуальному житті фахівця і, безумовно, того, хто здобуває базу і повну вищу освіту, чільне місце посідає самостійна робота з науковими джерелами, представленими різними як формами (письмовою й усною), так і жанрами (наукова доповідь, повідомлення, стаття, фахова інструкція, науковий огляд, проспект наукової роботи, план, анотація, рецензія, відгук, реферат, автореферат, дисертація, монографія, підручник, посібник, науковий коментар тощо). Кожен із наукових жанрів, поряд зі спільними (загальними) стильовими рисами, виявляє й індивідуальні. Так, у рефераті спосіб викладу матеріалу, як і в іншому жанрі наукової літератури, є формально-логічним, але, на відміну від, наприклад, жанру статті, в ньому немає тієї наукової ґрунтовності викладу, що є обов'язковою ознакою наукової статті.

Основні функції текстів наукового стилю мови – повідомлення і переконання. Вони реалізуються у формі обґрунтування концепції, гіпотези, доведення істинності теорії, узагальнення інформації про результати дослідження, класифікацій, пояснення явищ, систематизованого викладу певних знань, досягнень, висновків, рекомендацій, пропозицій тощо. Специфіка наукової мови обумовлена відмінністю

науки від мистецтва, що виявляється навіть „не в змісті, а виключно у способі обробляти цей зміст... і вчений, і поет переконують, тільки один – логічними доводами, інший – образами” [1 : т. 10 : 311]. Відтак спосіб викладення матеріалу в науковій літературі визначають як формально-логічний (колективний) [11 : 11]. І саме він обумовлює вибір системи мовних (лексичних, граматичних) засобів для створення наукового тексту як завершеного комунікативного акту, організованого за законами, парадигмами і чинними нормами цієї мови.

Робота з навчальним текстом, який разом з лекціями є основним джерелом науково-професійної інформації, дає змогу іноземним студентам самостійно здобувати, систематизовувати й структурувати знання та вдосконалювати навички смислового аналізу тексту засобами різних видів читання (суцільного, оглядового, пошукового, реферативного).

Навчальним називають такий науковий текст, який узято для розв’язання певного дидактичного завдання. Текст є одним із тих об’єктів дослідження, який допускає можливість роботи з ним у різних ракурсах та на різних рівнях. Науковий текст, наочно демонструючи застосування морфолого-синтаксичних та лексико-граматичних конструкцій у їхньому ”природному” оточенні для опису наукових концептів, є взірцем монологічного наукового мовлення та тією базою, на якій ґрунтується власне наукове висловлювання. У цих функціях на заняттях з УМІ науковий текст виступає і як засіб навчання мови, і як об’єкт вивчення. У другій функції тексту предмет розгляду є такі його особливості: структурно-змістова організація, комунікативна скерованість, композиційна завершеність, різні типи лексичного, граматичного, логічного й стилістичного зв’язку між елементами тексту, інформаційна достатність і насиченість, різні способи презентації наукової думки тощо. Специфіка навчального закладу та професії, яку здобувають іноземні студенти, накладає відбиток на тематику та зміст навчальних наукових текстів: вони відповідають принципу фаховості, містять нові для користувачів знання, є інформаційно актуальними й достатніми, пізнавально цінними й доступними за змістом та обсягом інформації, обов’язково зразковими прикладами наукового стилю сучасної української мови.

Навчальний науковий текст у лінгводидактиці розглядають як єдиний комунікативний блок, що має чітку, логізовану структурну організацію, яка формується під впливом двох основних чинників: характеру висвітлюваного змісту (тема → підтема → комбінація підтем) та способу його презентації. Комунікативними блоками є і його складники (компоненти), розташовані у певній послідовності. Кожний із компонентів тексту є функціонально значущою одиницею, тобто може виконувати функції роз’яснення, обґрунтування, уточнення, доповнення, унаочнення тощо. Визначення цих функцій сприяє адекватному розумінню тексту. Нарешті, навчальний науковий текст обов’язково характеризується чіткою і вмотивованою внутрішньою організацією, тобто має такі лексико-граматичні та структурні засоби, які роблять його доступним для розуміння при читанні, для усвідомлення й запам’ятовування інформації у подальшому її використанні.

У процесі навчання кожному предмету ”знання має бути представлено у такій формі, що відповідає тому, як воно використовуватиметься подалі” [3 : 130]. Відтак набуття фахових знань неможливе без належного засвоєння мови навчання. Здобуття іноземними громадянами повної вищої освіти в Україні передбачає високий рівень володіння українською літературною мовою, насамперед таким її розгалуженим функціональним різновидом, як науковий стиль. При цьому якість опрацювання

наукової літератури прямо пропорційно залежить від рівня розвиненості інтелектуальних умінь та навичок, зокрема з усіх видів читання наукових джерел, а також з усного й писемного наукового мовлення. Роботу цю найчастіше доводиться іноземним студентам виконувати і самостійно, і у великих обсягах, і з різною метою, і за обмежений час, що вимагає неабияких інтелектуальних зусиль, прозорої мотивації, відповідних знань, сформованих умінь та розвинених навичок самоорганізації розумової праці.

У зв'язку з цим перед сучасними лінгводидактами постають такі важливі питання у навчанні іноземних студентів: Як найшвидше та найбільш якісно навчити їх вчитися? У який найоптимальніший спосіб треба скеровувати процес мислення іноземних студентів, аби вони з успіхом могли реалізовувати поставлені програмою навчальні та професійні цілі? Які ефективні орієнтири мисленнєвих пошуків є найефективнішими? Як іноземним студентам самостійно й активно здобувати необхідні фахові знання з різножанрових наукових джерел та як найдоцільніше структурувати при цьому навчальну діяльність, аби закласти фундамент діяльнісного (найтефективнішого і найраціональнішого!) підходу в самоосвіті? Розв'язати ці та інші споріднені проблеми задля набуття високого професіоналізму в обраній сфері діяльності активно допомагають прийоми керування навчальною діяльністю.

Організація самостійної роботи з опорою на алгоритмічні приписи суттєво підвищує якість та ефективність інтелектуальної праці, оптимізує та забезпечує перспективність і результативність самоосвіти у подальшому науковому й професійному зростанні. Для досягнення цієї мети розроблено АП, за якими доцільно організовувати навчальну мисленнєво-мовленнєву діяльність, пов'язану зі смисловим "згортанням" і мовною компресією та узагальненням інформаційного змісту наукового тексту (складання планів різних типів, тез, конспекту, анотації, реферату, рецензії) і підготовкою наукової доповіді, виступу, статті. При цьому АП як регламентовані схеми мисленнєво-мовленнєвих операцій ефективно й диференційовано допомагають кожному зі студентів формувати, коригувати та вдосконалювати внутрішню (індивідуальну) програму пізнавальної діяльності через усвідомлення і засвоєння її логічної моделі: знайомство → спостереження → усвідомлення (вивчення) → копіювання → відтворення → тренінг → творче застосування.

Коректне користування АП при самостійному опрацюванні змісту наукових українськомовних джерел за фахом забезпечує правильне й адекватне засвоєння логіко-поняттєвого апарату обраної спеціальності, накопичення і систематизацію професійних знань, набуття і вдосконалення не тільки автоматизованих дій за аналогією, але й розвиток прогностичних умінь та навичок, що в комплексі сприяє ефективності й оптимізації навчального процесу взагалі при істотному скороченні часу, заощадженні зусиль і засобів навчання.

Систематична робота іноземних студентів із науково-навчальною літературою відшліфовує їхнє вміння щодо сприйняття, утримання в пам'яті й поновлення інформації, змістової і мовної компресії тексту джерела та активно розвиває навички усного й писемного мовлення. Здобуття знань через самостійне опрацювання текстів (а це і є основний чинник самоосвіти в умовах Болонського процесу!) ґрунтується на комплексі взаємопов'язаних умінь: визначати і чітко формулювати основну проблематику тексту-джерела, здійснювати адекватний смисловий і структурний аналіз тексту, точно і стисло подавати інформацію тексту за деталізованим планом, знаходити додаткову, побіжну інформацію і відмежовувати її від головної, логічно

поєднувати інформацію різних джерел (з допомогою порядку слів, фраз, абзаців і відповідних засобів зв'язку тексту), "згортати" ("пакувати") інформацію тексту до рівня головної у різні способи (синтаксична конденсація, вилучення зайвої інформації та скорочення слів, речень, фраз, смислових фрагментів тощо); вводити елементи опису тексту-джерела до продюкованого тексту та об'єднувати в ньому всі його компоненти (основний матеріал джерела, додатковий матеріал, оцінка тощо).

Безперечно, що організація процесу самостійного здобуття знань іноземними студентами залежатиме і від комплексної мети та видів читання. Лінгводидактичною наукою напрацьовано загальні правила роботи з науковим текстом як правила його розуміння:

- ознайомтеся спочатку з бібліографічним описом тексту;
- переконайтеся, що розумієте всі слова, терміни, терміносполуки, фрази;
- зробіть потрібні позначки (наприклад, різнокольорові відповідно до характеру позначок);
- обміркуйте здобуту інформацію, спираючись на свої знання і набутий досвід; систематизуйте знання;
- доберіть самостійно приклади, що також ілюструють головні ідеї (тези) тексту;
- перечитайте вдруге, втретє найважливіші за змістом фрагменти тексту та ті, які ще не зовсім зрозумілі або ж викликають певний сумнів;
- запишіть основну інформацію;
- аналітично осмисліть прочитане, порівняйте з інформацією інших джерел щодо висвітлюваного питання, ознайомтеся з рецензіями на опрацьовані наукові джерела.

Запропонована методика роботи з науковим текстом у процесі його читання впливає з об'єктивної навчальної потреби – здійснювати у найбільш ефективний спосіб аналітико-синтетичну переробку текстової інформації, що відповідно вимагає сформованості двох взаємопов'язаних умінь: 1) аналізувати текст за композиційно-смисловою структурою; 2) подавати здобуту інформацію у стислій формі різними жанрами усної й письмової продукції.

Ці уміння можна якісно та швидко розвинути завдяки систематичній роботі за алгоритмічними приписами, що врешті-решт сприятиме формуванню і подальшому вдосконаленню творчих здібностей, необхідних для виконання науково-дослідної роботи, яка має стати „невід'ємним компонентом підготовки спеціалістів з вищою освітою” [2 : 3] в умовах Болонського процесу.

Найбільш раціональними є узагальнені, нежорсткі АП, які становлять послідовні прийоми (методи, "кроки") розв'язання широкого класу завдань, тобто інструкції, пам'ятки, вказівки. Навчання за допомогою алгоритмів керування є перспективним, оскільки завдяки приписам процес "технології" опанування навчальними дисциплінами та фахом відбувається усвідомлено, раціонально, ефективно, оперативно.

У процесі вивчення УМІ алгоритмічні приписи як елементи перспективної технології розвиваючого навчання, що регламентують дії, спрямовані на самостійне виконання завдань, доповнюють традиційні засоби, допомагаючи реалізувати творчий підхід до кожного студента як до особистості і в такий спосіб стимулювати навчальну діяльність усіх та кожного на свідомій основі. Процес здобуття якісних знань, скерований відповідними рекомендаціями, інструкціями, пам'ятками, вказівками у вигляді АП до мисленневих операцій при розв'язанні певних

пізнавальних завдань, значною мірою інтенсифікується, скорочується, полегшується, стає якіснішим.

Визначаючи систему орієнтирів, зокрема послідовність і зміст розумових дій ("кроки") для розв'язання навчального чи професійного завдання, АП реально допомагають користувачам сформулювати та вдосконалити навички з найраціональнішої організації мисленнево-мовленнєвої діяльності, дають змогу зменшити ймовірність помилкових дій при досягненні мовних / мовленнєвих цілей, оперативно і вчасно контролювати свої "мисленнєві" кроки, самостійно з'ясувати помилки та, проаналізувавши їх, відповідно коригувати свою мовну / мовленнєву діяльність. Приписи сприяють підвищенню якості знань, формують і розвивають навички раціональної організації навчальної праці, дають змогу систематизувати та структурувати набуті знання й навички, розвивають самостійність та інтелектуальну активність, логізують розумову діяльність, мовне мислення, що все разом при навчанні мови спеціальності збагачує мовну / мовленнєву компетентність, яка є невід'ємним складником і вагомим гарантом освіченості та професіоналізму.

Узагальнення, яке відбувається при розробці АП, є необхідною умовою для застосування знань іноземними студентами на практиці. З іншого боку, АП – це передумова самостійного розв'язання подібних завдань за нових навчальних та фахових ситуацій. При розв'язанні таких завдань постає нове знання, яке віддзеркалюється в умінні враховувати ознаки поняття, визначати з-поміж них базові, з'ясувати послідовність операцій, що дає змогу дійти правильного висновку, об'єктивного й переконливого, перевірити та за потреби скоригувати його.

Робота за АП активно сприяє якісному засвоєнню правил. Іноді доцільно перед роботою за АП здійснити тренінг однієї (або кількох) операції ("кроку"), насамперед найскладнішої або найважливішої з усіх, аби забезпечити надалі якість навчальної діяльності. Після засвоєння всіх операцій ("кроків") припису, усвідомлення обов'язковості порядку їх виконання, самостійного досягнення їх реалізації на новому матеріалі виникає необхідність у найбільш швидкому, "згорнутому" виконанні дій, інакше гальмуватиметься розвиток та автоматизування навички. У зв'язку з цим з'являється необхідність у таких тренувальних вправах, виконання яких потребує фіксації не всіх, а лише деяких, насамперед ключових, операцій ("кроків") АП.

Таким чином, відображаючи визначену послідовність розумових дій, АП є своєрідною програмою мисленнево-мовленнєвих дій, яка залучає до активної роботи задля самостійної реалізації поставленої навчальної мети та забезпечує її успішне досягнення. Працюючи за АП, студент сам стає активним учасником процесу як індивідуального здобуття знань, так і їх застосування в нових навчальних та професійних контекстах.

Актуальним завданням сучасної технології навчання іноземних студентів мови спеціальності є підвищення ефективності їхньої самостійної роботи в науково-навчальній сфері, що відповідає цілям та пріоритетам Болонського процесу. Розв'язанню його в оригінальний спосіб сприяють засоби керування пізнавальною діяльністю, якими і є АП, що озброюють іноземних студентів прийомами змістово-мовної переробки інформації. Багатократний тренінг навчальних дій за приписом сприяє мимовільному засвоєнню та довготривалому утриманню в пам'яті його змісту, що дає можливість після досягнення певного ступеня автоматизації логічно перейти до самостійного розв'язання завдань без опори на АП. Іншими словами, дії, виконувані спочатку за зовнішньо (зорово) розгорнутим планом

(алгоритмізованою схемою мисленнево-мовленневих дій), на завершальному етапі здійснюються за "згорнутою" внутрішньою програмою (тобто у внутрішній мові, без опори на припис), що, власне кажучи, і є метою навчання. На етапі сформованості навичок і вмінь в організації мисленнево-мовленнєвої діяльності вступає в дію механізм самоконтролю і самокорекції (вміння локалізувати помилку, самостійно з'ясувати її та виправити). Саме тоді іноземні студенти старших курсів, магістри, аспіранти можуть розпочинати розробку індивідуального алгоритму самостійної роботи.

Алгоритмізація пізнавальної діяльності іноземних студентів відповідно до розробленої нами концепції АП має відбуватися кількома взаємозумовленими етапами:

- 1) ознайомлення із системою регламентованих приписом орієнтирів для виконання сформульованого завдання;
- 2) засвоєння (тренінг) часткових орієнтирів як проміжних форм системи мисленневих операцій, якою і є весь АП;
- 3) усвідомлення блоків і всіх "кроків" АП;
- 4) засвоєння припису під керівництвом викладача та самостійне розв'язання завдань при опорі на АП;
- 5) організація мисленнево-мовленнєвої діяльності за внутрішньою програмою без зорової опори на АП.

Здобуття повної вищої освіти передбачає розвиненість в іноземних студентів навичок писемного мовлення, тобто того виду мовленнєвої діяльності, метою якого є передавання інформації у письмовій формі за законами раціональної та ефективної організації мисленнево-мовленнєвої діяльності. У процесі писемного мовлення в комплексі взаємодіють такі інтегративні механізми:

- 1) механізм осмислення (усвідомлення) прочитаної або аудитивно сприйнятої інформації (встановлення смислових зв'язків між поняттями, вивчення логічних зв'язків також між темою (відомим) і ремою (новим));
- 2) механізм випереджувального синтезу (промовляння внутрішньою мовою кожного слова, яке записується; передбачення наступних слів і форм зв'язку між ними; уявлення подальшого розкриття змісту на рівні окремого речення, великих фрагментів висловлювання, а також у межах висловлювання(тексту) в цілому);
- 3) механізми пам'яті (насамперед оперативна пам'ять, оскільки при фіксації речень і тексту в цілому предмет висловлювання має постійно утримуватися в пам'яті), які виконують функції засобу організації й утримання наукової інформації.

Якість усного й писемного мовлення іноземних студентів безпосередньо залежить від рівня сформованості зазначених механізмів, при цьому очевидно є тенденція до того, що чим вищим є рівень сформованості цих механізмів рідною мовою, тим легше і швидше вони спрацюватимуть в умовах роботи з чужомовними науковими джерелами.

Отже, навчитися оптимально організувати та скеровувати свою пізнавальну діяльність при роботі з письмовим чи усним чужомовним джерелом наукової інформації з метою подальшого її узагальнення та "згортання" до рівня плану, конспекту, анотації, реферату, доповіді, рецензії іноземні студенти можуть завдяки відповідним АП, запропонованим, зокрема, у навчальних посібниках з наукового стилю української мови [8–9].

Багаторічний досвід навчання студентів української фахової мови за АП переконує в лінгводидактичній доцільності розробленої концепції алгоритмізації

пізнавальної діяльності студентів як ефективної технології у вивченні УМІ. Алгоритмічні приписи допомагають іноземним студентам адекватно орієнтуватися в постійно зростаючому інформаційному потоці, самостійно здобувати професійні знання та самовдосконалюватися через цільове опрацювання фахових текстів, довідкової літератури з метою вироблення стратегії індивідуального стилю пізнавальної діяльності в умовах вибору, пошуку, дослідження, узагальнення.

1. Белинский В. Г. Полн. собр. соч. – М.; Л., 1950. – Т. 10.
2. Левківський К. М. Студентська наука як один із чинників якості підготовки фахівців у сучасних умовах / К. М. Левківський // Науково-дослідна робота студентів: аспект формування особистості майбутнього вченого, фахівця високої кваліфікації : зб. матеріалів Першої міжн. наук.-практ. конф. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2002.
3. Норман Д. Память и научение / Пер. с англ. – М., 1985.
4. Онуфрієнко Г. Алгоритмізація мовної освіти у ВНЗ України як лінгводидактична стратегія в умовах Болонського процесу / Г. Онуфрієнко // Українська освіта у світовому часопросторі: Матеріали II Міжнародного конгресу (м.Київ, 25–27.10.2007р.). – К. : ІУ МОН, 2007. – С. 390–391.
5. Онуфрієнко Г. С. Алгоритмічні приписи як чинник діяльнісної теорії навчання у технічних ВНЗ України в умовах Болонського процесу / Г. С. Онуфрієнко // Особливості впровадження нових форм навчання у вищих навчальних закладах: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (25.05.2007): у 2-х ч. – Кривий Ріг : КТУ, 2007. – Ч. 1. – С. 87–94.
6. Онуфриенко Г. С. Алгоритмические предписания в обучении языку специальности в контексте приоритетных идей Болонского процесса / Г.С. Онуфриенко // Язык как инструмент познания и зеркало эпохи: Материалы Международной научно-практической конференции. – Симферополь : КГМУ, 2007. – С. 119–123.
7. Онуфриенко Г. С. Алгоритмические предписания в обучении языку специальности / Г. С. Онуфриенко // Теоретические и методические проблемы русского языка как иностранного в начале XXI века : сб. докладов и сообщений VIII Международного симпозиума. – Велико Тырново, 2002.
8. Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови : навчальний посібник / Г. С. Онуфрієнко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 312 с.
9. Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови : навчальний посібник з алгоритмічними приписами. – 2-е вид. перероб. і доп. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.
10. Онуфриенко Г. С. Сравнительно-сопоставительные алгоритмические предписания в контексте деятельностного подхода в обучении / Г. С. Онуфриенко // Современные проблемы дидактики высшей школы. – Донецк, 1997. – С.110-115.
11. Пумпянский А. Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык / А. Л. Пумпянский. – М., 1965.

**ALGORITHM OF COGNITIVE ACTIVITIES OF FOREIGN STUDENTS
AS EFFECTIVE TECHNOLOGY OF TEACHING
UKRAINIAN LANGUAGE**

Halyna Onufrienko

Actuality and linguistic didactic expediency of algorithm of cognitive activities of foreign students in the process of teaching Ukrainian language is wellgrounded in this article. Also methods of work with algorithm instructions are described and their pattern is suggested.

Key words: algorithm instructions, linguistic didactic, cognitive activities of foreign students, Ukrainian as a foreign language.

**АЛГОРИТМИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
ОБУЧЕНИЯ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ**

Галина Онуфрієнко

Обоснована актуальность и лингводидактическая целесообразность алгоритмизации познавательной деятельности иностранных студентов в процессе обучения научному украинскому языку, описана методика работы с алгоритмическими предписаниями и предложена их модель.

Ключевые слова: алгоритмическое предписание, лингводидактика, познавательная деятельность студентов, украинский язык как иностранный.

Стаття надійшла до редколегії 3.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243 : 070 : 654.19 : 004(076.5)

ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Світлана Дерба

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Інститут філології,
кафедра української та російської мов як іноземних
бульвар Т. Шевченка, 14, кімн. 61, 01601 Київ, Україна
тел.: 067 765 87 51
ел. пошта: derbasv2003@ukr.net*

У статті доведено доцільність і продуктивність використання новітніх технологій під час вивчення української мови як іноземної. Розглянуто сучасні мультимедійні засоби навчання, які застосовують у вищих навчальних закладах України, а саме: програмні продукти; електронні підручники і словники; презентації; відео- та аудіоматеріали; ресурси Інтернету та спеціальну апаратуру.

Ключові слова: новітні комп'ютерні технології, мультимедійні засоби, аудіовізуальні засоби навчання, мовленнєва діяльність.

Правильне і системне використання комп'ютерних технологій на заняттях з української мови як іноземної дає можливість збільшити обсяг навчального матеріалу, досягнути вищого рівня володіння українською мовою іноземними студентами.

Запропонована методика навчання української мови як іноземної за допомогою мультимедійних засобів передбачає виконання граматичних вправ, аудіювання, рольової гри, але головно студенти слухають і презентують зміст лінгвокраїнознавчого матеріалу українською мовою в усній формі.

Сучасний розвиток комп'ютерних технологій дає змогу використовувати у процесі навчання мультимедійні курси. Ці засоби, реалізовані на одному технічному пристрої, допомагають відтворювати і синтезувати аудіо (мовлення, музику) та відеоінформацію (анімаційні ролики або стрічки, відеофільми і т. ін.) . Такі курси можна використовувати і факультативно з метою повторення та засвоєння матеріалу.

Актуальність запропонованої методики зумовлена її орієнтованістю на застосування сучасних комп'ютерних технологій, які конструктивно відображають взаємозв'язки різного характеру між мовою та мисленням і допомагають іноземним студентам вивчати українську мову. Важливою проблемою є створення різних мультимедійних засобів для навчання української мови як іноземної. Основним джерелом для них є наукові тексти, оскільки саме вони відображають рух, розвиток, зміну знань, їхнє розширення та поглиблення.

Предмет дослідження – формування україномовної компетенції в іноземних студентів за допомогою комп'ютерних технологій. Усі технічні засоби значно змінюють можливості викладача, роблять заняття більш насиченими та ефективними, а тому й продуктивнішими. Мета дослідження – опис україномовних навчальних мультимедійних систем, специфіка яких передбачає опрацювання мовних одиниць у

контексті конкретної комунікативної ситуації. З огляду на це викладач на всіх етапах роботи з лексикою має не стільки звертати увагу студентів на змістовий або формальний бік лексеми, скільки вчити їх оперувати нею відповідно до конкретного комунікативного завдання з дотриманням мовних норм.

Вивчення та відпрацювання лексико-граматичного потенціалу традиційно є головним завданням навчання іноземних мов. Розмовна діяльність – неодмінна умова і важливий критерій вільного володіння нерідною мовою. В. Гумбольдт, Г. Штейнталь, О. Есперсен, Л. Вайсгубер, О. Леонт'єв та ін. визначили мовленнєву діяльність як важливий аспект лінгвістики, без якої не можна розглядати навчальний процес взагалі.

Мовлення спочатку стає засобом засвоєння нового матеріалу, засобом передавання знань, формування особистості. Далі головним стає монологічне мовлення, яке містить не окремі репліки, властиві діалогові, а систему думок мовця, втілених у словесну форму. Монолог вимагає попередньої підготовки, тому викладачеві потрібно стимулювати в іноземних студентів участь у бесідах, обговореннях, виступах, дискусіях. Є різні теорії стосовно того, що саме містить у собі монологічне мовлення, але ми дотримуємось думки Л. Паламар, яка за способом здійснення монологічного мовлення виділяє розповідь, інформацію, міркування, опис [4: 22].

Сьогодні йде пошук різних шляхів, методів, форм автоматизації процесу вивчення мови і розвитку мовлення. Сучасні лінгвісти вважають, що комп'ютеризація навчального процесу у мовознавчій сфері – справа надзвичайно перспективна [2, 5, 6, 8]. Але для цього треба створити певний рівень лінгводидактики, оскільки бракує фахівців, які б володіли знаннями не тільки з лінгвістики, а й з інших сфер (наприклад, кібернетики або статистики).

Таке свідоме бачення справи дає змогу оцінити методи, методики активної нині комп'ютеризації навчального процесу в лінгвістичній галузі. Комп'ютер варто використовувати там, де це допомагає викладачеві організувати творчий процес, спрямований на мовленнєвий розвиток іноземного студента. Мультимедійні засоби мають допомогти викладачеві у визначеній меті практичного курсу «Українська мова як іноземна».

У застосуванні комп'ютерних програм, мультимедійних засобів під час навчання спираються на такі сучасні лінгводидактичні тенденції:

1) психологізацію процесу вивчення української мови: іноземного студента розглядають як мовну особистість, мовця, який включений у реальну систему мовної ситуації, має свою психіку і мету;

2) індивідуалізацію процесу навчання, що передбачає індивідуальну роботу зі студентом. Такий індивідуальний підхід означає обов'язкову лінгвістичну діагностику мовного розвитку студента [6: 104].

Новітні мультимедійні засоби навчання української мови як іноземної можна поділити на чотири групи:

1) автоматизовані освітні системи (комплексні програмно-технічні й навчально-методичні засоби, що забезпечують активну діалогову взаємодію між комп'ютерною системою та студентом);

2) експертні освітні системи (містять знання визначеного предмета і призначені для надання допомоги викладачам у викладанні, а студентам у навчанні);

3) навчальні бази даних, що дають змогу сформувати набір даних для конкретної групи і проводять сортування й оброблення необхідної інформації;

4) освітні комп'ютерні телекомунікаційні мережі.

За функціональним призначенням сучасні комп'ютерні технології навчання мови поділяють на:

- 1) адміністративні (відповідають за автоматизацію процесу навчання);
- 2) демонстраційні;
- 3) діагностичні (визначають рівень підготовки та інтелекту студента);
- 4) ігрові;
- 5) інструментальні (підготовка навчального матеріалу);
- 6) інформаційно-довідкові;
- 7) контрольні (перевірка засвоєного матеріалу);
- 8) навчальні (надають інформацію);
- 9) предметно-орієнтовані (призначені для імітаційного моделювання);
- 10) тренувальні (тренажери);

Використання сучасних програмних засобів навчання значно поліпшує якість подання матеріалу на занятті й ефективність його засвоєння студентами. До таких **мультимедійних засобів** належать: програмні (Software); електронні підручники, словники, енциклопедії, презентації; відео- та аудіоматеріали; ресурси Інтернету; апаратура, проектор, інтерактивна дошка. Більшість студентів користуються електронними словниками. Власне, в Україні вже накопичено чималий досвід роботи в комп'ютерній лексикографії. Це стосується, по-перше, переведення в електронний формат паперових словників, які уклали науковці, створення на їхній основі словниківорієнтованих баз даних різної структури та призначення і, по-друге, розроблення відповідного поняттєвого та процедурного апарату, лінгвістичних алгоритмів та процесорів для конструювання сучасних комп'ютерних словників.

Мультимедійні технології навчання – це різновид комп'ютерних технологій, які об'єднують у собі традиційну статичну візуальну інформацію (текст, графіку) і динамічну інформацію (вимову, музику, відео, анімацію), що зумовлює одночасний вплив на зорову і слухову пам'ять студентів-іноземців. Залучення таких технологій у навчальний процес поліпшує якість презентації навчального матеріалу та ефективність його засвоєння студентами, збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію до вивчення української мови. Суто навчальні програми на зразок „прочитайте на екрані текст, запам'ятайте слова” не є ефективним навчальним засобом. Комп'ютерні засоби не можна також використовувати як самовчитель для іноземного студента. У цьому разі вилучається з навчального процесу засвоєння розмовної мови, оволодіння вимовою, інтонацією та іншими компонентами української фонетики, а це є найважливішим для іноземного студента, який приїхав в Україну навчатися. Але не треба забувати, що застосування сучасних мультимедійних технологій у студентській аудиторії має лише допоміжний характер, а головну роботу проводить все ж таки викладач.

Навчання української мови за допомогою викладача знімає проблеми освоєння фонетики, контролю за правильністю засвоєння мовного матеріалу, крім того, дисциплінує студентів. Комп'ютерні програми можуть становити самостійні навчальні посібники або додаток до навчального підручника. Саме комп'ютерні програми дають змогу здійснити презентацію навчального матеріалу, його закріплення у різноманітних вправах, контроль його засвоєння, оцінку і виправлення помилок. Крім того, вони містять довідкову інформацію, яка у разі потреби допоможе студентам при виконанні завдання (граматичні довідники і словники).

Сучасні комп'ютерні програми навчають студентів аудіювання, читання, письма і навіть вимови [1: 276].

Зауважимо, що ефективність презентації або відеоінформації у вивченні української мови як іноземної ґрунтується на зверненні до зорових образів. 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 [8: 124]. Вивчення української мови іноземними студентами треба супроводжувати вивченням географії України, її культури, етнографії, історії, суспільної та державної структури, економіки, політики, філософії та інших наук. Нині такі курси активно створюють в Україні.

Зокрема, для вивчення культурно-історичної спадщини країни (наприклад, архітектурних пам'яток) можна застосовувати мультимедійні технології. Мета такої роботи – використання інформаційної технології для подання текстової та візуальної інформації про пам'ятки культури, визначення оптимальності засобів графічної інформації для вивчення культури й історії українського народу і знайомства з архітектурою України.

Численні розробки баз даних містять графічну та текстову інформацію. Вони дають можливість:

- 1) використовувати спеціальні пристрої вводу – виводу (сканер, планшет та ін.);
- 2) обробляти дані, які мають складну багаторівневу структуру;
- 3) здійснювати складну та різнобічну обробку зображень: маніпулювання

окремими фрагментами, відшукування та модифікування об'єктів, виконання над зображеннями операцій на зразок фільтрації, корекції характеристик яскравості та геометричної побудови.

Проведення практичних занять з української мови як іноземної із застосуванням мультимедійних технологій дає змогу:

- здійснювати введення та збереження графічної інформації; переглядати усі об'єкти, які є на екрані комп'ютера;
- переглядати фотографії архітектурних пам'яток у звичайному режимі або в автоматичному режимі як фільм;
- вибирати окремий об'єкт та докладніше знайомитись з його елементами;
- робити графічні взаємопов'язані зображення;
- користуватися на екрані одночасно графічною та текстовою інформаціями;
- у будь-якому графічному редакторі зі студентами робити чорно-білі фото кольоровими [8: 127].

Робота з такими базами даних стимулюватиме мовленнєву діяльність іноземних студентів. Сьогодні створено бази даних „Стародавній Київ” та „Знищені пам'ятки Києва” (автори В.М. Бондаровська, В.Е. Шевченко які містять у собі карту Києва із зображеннями на ній пам'ятками історії, культури та архітектури, історичні описи цих пам'яток.

Аудіовізуальні засоби навчання – це посібники, які розраховані на зорове, слухове чи зорово-слухове сприйняття. Вони можуть бути навчальними, тобто містити оброблений матеріал, спеціально призначений для використання на заняттях

з мови (навчальні фільми, кінофільми, ситуативні малюнки, презентації та ін.), і ненавчальними (художні фільми, ілюстрації, натуральні об'єкти, спеціально для занять з мови не призначені).

Застосування мультимедійних засобів дає змогу інтенсифікувати навчальний процес, внести на заняття елементи різноманіття і розваг завдяки виразності зорово-слухових образів, пізнавальної цінності навчального матеріалу, можливості здійснення навчання з урахуванням індивідуальних особливостей іноземних студентів [3: 43].

Аудіовізуальні засоби поділяють на такі групи:

- 1) слухові засоби (фонограми) – звучання мовлення, запис, радіопроеграми;
- 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.

Відеозапис дає можливість показати у зручний для студентів час передачу чи її фрагмент. Вищі навчальні заклади України сьогодні створюють власні відеотеки.

Нині широко використовують відеофільми для вивчення української мови як іноземної. Є низка технологій навчання з використанням відеофільмів.

У використанні відеофільмів на практичних заняттях з української мови як іноземної ми виділяємо декілька етапів:

1. Підготовчий етап. Викладач повідомляє студентів про тему фільму, мету його перегляду, семантизує ключову лексику і проводить лінгвокраїнознавчу роботу, іноді може запропонувати уривки сценарію.

2. Перегляд. Викладач дає можливість студентам зрозуміти основний зміст відеофільму. Після перегляду викладач перевіряє ступінь розуміння фільму й обговорює його зміст зі студентами. Якщо виникають проблеми, то викладач пропонує переглянути фільм ще раз. При цьому варто зупинити перегляд і коментувати події або мовний матеріал. Після цього викладач перевіряє розуміння деталей відеофільму.

3. Завершальний етап. Цей етап містить різні види робіт: бесіду за фільмом; його озвучування студентами; переказ від свого імені або від імені одного з персонажів; складання власних діалогів, розповідей, пов'язаних зі змістом; вивчення ролей і відтворення окремих епізодів фільму; написання твору за темою відеофільму.

Отже, застосування новітніх мультимедійних засобів на практичних заняттях з української мови як іноземної дає змогу збільшити обсяг засвоєної інформації, подати аудіо- і відеоінформацію. І що більше чинників навчання української мови в іноземній аудиторії буде враховано (можливість сучасної техніки, добір новітніх технологій, специфіка національної належності студентів, психологічний вплив, відбір матеріалу та ін.), то кращим буде кінцевий результат навчання.

1. Капитонова Т. И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин ; под ред. А. Н. Щукина. – М. : Рус. яз. Курсы, 2008. – 312 с.
2. Литвинюк О. Про новітні технології викладання іноземних мов / О. Литвинюк // Українська мова як іноземна : Проблеми методики викладання : зб. матеріалів Міжнар. наук. конф. , вересень 1993, Ялта ; упоряд. І. Осташ, М. Гримиш. – Львів : Каменяр, 1994. – С. 117–124.

3. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / под ред. А. Н. Щукина. – М. : Рус. яз., 1990. – 231 с.
4. Паламар Л. Комплексний підхід до розвитку мовленнєвої діяльності іноземних студентів / Л. Паламар // Українська мова як іноземна : Проблеми методики викладання: зб. матеріалів Міжнар. наук. конф., вересень 1993, Ялта ; упоряд. І. Осташ, М. Гримич. – Львів : Каменяр, 1994. – С. 20–28.
5. Потапова Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика : учеб. пособ. – 4-е изд, стереотип. – М. : КомКнига, 2005. – 368 с.
6. Різун В. Новітні програми з діагностики та розвитку мовлення / В. Різун // Українська мова як іноземна : Проблеми методики викладання : зб. матеріалів Міжнар. наук. конф., вересень 1993, Ялта; упоряд. І. Осташ, М. Гримич. – Львів : Каменяр, 1994. – С. 103–106.
7. Чезганов С. Лексикографічні аспекти у викладанні української мови як іноземної / С. Чезганов // Українська термінологія і сучасність : зб. наук. праць. Вип. VI / відп. ред. Л. О. Симоненко. – К. : КНЕУ, 2005. – С. 431–434.
8. 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.

USING OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES ON LESSONS OF UKRAINIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS

Svitlana Derba

Using of modern computer technologies is very productive on lessons of Ukrainian language for foreign students. Different multimedia tools are using now in academies: for example, programs, electronic primers and vocabularies, presentations, video and audio sources, Internet, gear.

Key words: modern computer technologies, multimedia tools, audiovisual tools, speaking activity.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Светлана Дерба

В статье доказано продуктивность использования современных технологий при обучении украинского языка как иностранного. Рассмотрены мультимедийные средства изучения языка, которые используются в высших учебных заведениях Украины, а именно: программные продукты; электронные учебники и словари; презентации; видео- и аудиоматериалы; ресурсы Интернета и специальная аппаратура.

Ключевые слова: современные компьютерные технологии, мультимедийные средства, аудиовизуальные средства обучения; речевая деятельность.

Стаття надійшла до редколегії 12.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243'27 : 39(078)

НАВЧАЛЬНІ ВІДЕОМАТЕРІАЛИ У ФОРМУВАННІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Олена Білик, Олена Сухорукова

*Харківська державна академія культури,
кафедра мистецтвознавства, літературознавства та мовознавства,
Бурсацький узвіз, 4, ауд.31,
Харків, 61057, Україна
тел.: 057 771 04 30
dekanat.dekanat@rambler.ru*

Стаття присвячена актуальним проблемам використання відеоматеріалів на заняттях з української мови як іноземної з метою формування соціокультурної компетенції студентів. Розкриваються питання вивчення наукового стилю мовлення студентами мистецьких та культурологічних спеціальностей, організації навчального процесу з урахуванням дидактичних особливостей відеоматеріалів та етнокультурологічної складової їхнього змісту.

Ключові слова: відеоматеріали, лінгвокраїнознавство, міжкультурна комунікація, соціокультурна компетенція, українська мова як іноземна.

Мова є важливою складовою культури етносу. Людина пізнає світ завдяки мові, мова – не лише засіб формування думки, знаряддя передання її від людини до людини, вона здійснює функцію носія та зберігача національної свідомості і культури. Проблема співвідношення мови та дійсності, мови та культури, мови та суспільства існує незалежно від того, які методи та прийоми застосовують у її викладанні. Щоб успішно оволодівати іноземною мовою, недостатньо лише знання мовних одиниць та граматичних правил, потрібно пізнання та включення до світогляду системи екстралінгвістичних чинників.

На думку вчених, сучасний світ перебуває на шляху культурної глобалізації. Як реакція на уніфікацію та стандартизацію явищ повсякденного життя в багатьох країнах активізується процес відродження й культивування національних традицій.

Як зазначає В. Шейко, суттєва роль у процесі етнокультурного розвитку співтовариства належить освіті. Освіта – це соціум культури, простір культури. У цьому просторі людина занурюється в культуру, зокрема в національно-етичну, а через неї прилучається й до світової загальнолюдської культури. Провідником цієї етнокультурної спадщини є педагог. Йому відведена шляхетна місія бути носієм власної національної культури і натхненником формування етнічної самосвідомості кожного учня, прилучати майбутнє покоління до різних культурних позицій, цінностей, традицій [12: 289].

Культурологічність в освіті – це не лише передання готових знань, а й забезпечення розвитку культури мислення, культури мовлення, сприяння самореалізації творчих здібностей особистості.

Розвиток сучасного суспільства стимулює потребу в спілкуванні, а також в обміні етнографічними цінностями, що зумовлює важливість використання етнографічної інформації у вивченні іноземної мови.

Навчально-виховний процес в аудиторії студентів-іноземців відбувається в умовах міжкультурної взаємодії, зумовленої різним національно-культурним досвідом суб'єктів освітнього процесу. Викладач не лише вказує на відмінності в культурі, а й розвиває спроможність ведення діалогу, виховує толерантне ставлення до іншого національно-культурного досвіду та норм поведінки.

Культурологічний аспект іншомовної освіти притаманний усім рівням освітнього процесу: навчальному матеріалу, організації навчальних занять, використанню спеціальних прийомів роботи та аудіовізуальних засобів навчання.

Урахування культурознавчої інформації щодо країни, мова якої вивчається, яка сприяє інтеграції студентів як представників різних національностей та культур, – одна з обов'язкових категорій також і методики викладання української мови як іноземної.

Шляхом засвоєння інформації культурологічного характеру студенти-іноземці не лише отримують певні відомості з історії країни, підвищують свою мовну та мовленнєву компетенцію, але й вчать толерантно ставитися до звичаїв та традицій українського народу, легше адаптуються в новому мовному і соціокультурному середовищі, що підвищує мотивацію вивчення української мови.

Сучасний світ характеризується формуванням єдиного культурного простору. Цей процес відбувається через глобалізацію національних практик, розширення культурних меж, становлення загальнолюдських культурних цінностей. Серед основних культурних взаємодій можна назвати процес міжкультурної комунікації.

На сучасному етапі поняття міжкультурної комунікації розглядають як сукупність різноманітних форм спілкування між індивідами та групами, які належать до різних культур і говорять різними мовами [4: 142].

У викладанні іноземних мов провідну роль відіграє комунікативна компетенція, яка підпорядковує собі лінгвістичну та мовленнєву компетенції. У вивченні української мови як іноземної кінцевою метою навчання є формування комунікативної компетенції, якій і підпорядковується весь навчальний процес. Комунікативна компетенція передбачає не лише володіння відповідною лінгвістичною інформацією та мовленнєвою технікою, а й засвоєння значної позамовної інформації, необхідної для адекватного взаємопорозуміння та знання основних відомостей про навколишній світ.

Одним із складових комунікативної компетенції є соціокультурна компетенція, яку потрібно формувати під час вивчення української мови як іноземної, використовуючи різні засоби навчання, серед яких важливу роль відіграють відеоматеріали.

Актуальність дослідження проблеми використання відеоматеріалів у вивченні української мови як іноземної з метою формування соціокультурної компетенції іноземних студентів базових факультетів зумовлена тим, що під час мовної комунікації представників різних культур і мов важливою є проблема адаптації з пізнавальною метою до нового не стільки мовного, скільки культурного середовища. Вивчення української мови іноземними громадянами – це не лише оволодіння нею як засобом спілкування, а й засвоєння духовних надбань нації, досвіду, творчості попередніх поколінь українців. В умовах інформатизації освіти, поширення новітніх електронних засобів масової комунікації зменшується інтерес молоді до національного мистецтва, української культурної спадщини, тому актуальною є розробка рекомендацій щодо оптимізації навчального процесу в умовах взаємодії конкретних культур, щодо формування полікультурної компетенції іноземних

студентів. Культурна ідентифікація засобами освіти має відбуватися не на ґрунті національного індивідоцентризму, а у взаємодії із загальнолюдськими цінностями.

Мета статті – дослідження методичних засад використання відеоматеріалів у формуванні соціокультурної компетенції та визначення методів, прийомів і форм роботи з відеоматеріалами культурологічної тематики на заняттях з української мови як іноземної зі студентами базових факультетів.

Проблеми соціокультурної компетенції розкриті у працях В. Сафонові, П. Сисоева, С. Пасова, С. Тер-Мінасові, А. Ротар тощо.

В. Сафонова вважає, що лінгвокраїнознавча компетенція в іншомовному міжкультурному спілкуванні передбачає комплекс соціокультурних лінгвокраїнознавчих знань та вмінь у різних сферах країни, мова якої вивчається. Ці знання та вміння можуть описати її національні, історичні, культурні, політичні, соціальні та інші характеристики, а також у конкретному іншомовному висловлюванні можуть створити та передати національно-культурні особливості.

На думку В. Сафонові, лінгвокраїнознавча та соціолінгвістична компетенції формують соціокультурний пласт комунікативної компетенції учасників іншомовного спілкування, який визначають як соціокультурну компетенцію. Дослідниця наголошує, що у комунікантів мають бути знання та вміння культурного, історичного, соціального та іншого характеру, які притаманні різним соціальним групам країни, мова якої вивчається. Ці соціокультурні знання мають обов'язково відобразити соціальний і культурний колорит, який характеризує певну соціальну групу, соціум, в якому це вираження можна застосовувати [9: 295–297].

П. Сисоев вважає, що соціокультурна компетенція складається із знань, умінь та навичок у галузі іноземної мови, яка вивчається, та знань, умінь та навичок у галузі культури країни, де ця мова є національною. На думку П. Сисоева, культурний та мовний компоненти є окремими незалежними елементами соціокультурної компетенції [10: 29].

Щоб виразити культурний аспект висловлювань іноземною мовою, потрібно володіти достатніми граматичними, лексичними, фонетичними й орфографічними знаннями та вміннями.

Відсутність знань та вмінь у галузі культури країни, мова якої вивчається, перетворює мовне висловлювання на автоматичне наслідування.

Навчання мовних знань із подальшою метою сформувати мовну компетенцію, а також культурних та соціальних знань з метою створити основу для формування соціокультурної компетенції має відбуватися одночасно, паралельно. Взаємозв'язок у навчанні цих знань має забезпечити успішніший результат навчання іноземної мови. За твердженнями П. Сисоева, соціокультурна компетенція передбачає знання соціального й культурного контексту комунікативної ситуації. Соціокультурна компетенція вміщує національно-культурну компетенцію, що становить комплекс знань, які характеризують національний менталітет, особливості соціокомунікації й досвід спілкування та застосування мови [10: 38].

У сучасному інформаційному суспільстві усе більше виявляє себе суперечливий характер можливостей використання мови як феномену культури.

Під час мовної комунікації представників різних культур і мов важливою є проблема адаптації з пізнавальною метою до нового не стільки мовного, скільки культурного середовища. Ця проблема вирішується через активне комунікаційне введення відомостей про звичаї, традиції, одяг, їжу, житло українців.

За твердженням А. Ротар, соціокультурна компетенція є поняттям подвійного характеру, який пояснюється спрямованістю на теоретичні знання, з одного боку, та на адекватне практичне застосування їх, з іншого боку. Ці знання складаються із загальних соціокультурних знань та з мовних соціокультурних знань. Соціокультурна компетенція є знанням та досвідом у соціокультурній царині, які зумовлені, по-перше, наявністю знань у різних соціальних і культурних сферах, по-друге, наявністю знань про те, як загальні соціокультурні знання відбиваються в мові, по-третє, наявністю вмінь адекватно застосовувати ці знання в комунікативному акті [8: 43, 44].

Такі вчені, як Є. Верещагін, В. Костомаров, Є. Пассов, Ю. Прохоров пропонують ввести до програми з навчання соціокультурного компонента іноземної мови елементи національного здобутку країни, мова якої вивчається, серед них історичні факти, географічні відомості, етнографічні елементи.

Зміст навчання соціокультурного компонента має вмещувати якомога більше культурних і соціальних тем. Формуванню мовної особистості мовця іноземною мовою безпосередньо сприяє формування соціокультурної компетенції.

Тексти культурологічної тематики вводять студентів у культуру конкретних країн і створюють дидактичну основу для порівняльного вивчення країн, народів та їхніх культур, оскільки допомагають зрозуміти спосіб життя конкретних країн, стиль життя їхніх народів. Студент усвідомлює одночасно саму мову та культуру тієї країни, мову якої вивчає.

На основі культурного опанування мови актуалізуються зафіксовані в мові історія і культура народу, в мові відтворюються всі тонкощі сприйняття людьми їхнього життєвого середовища і простору. Мотивація в засвоєнні навчального матеріалу має спиратися на пізнавальний інтерес іноземних студентів як до мовних засобів, так і до змісту навчального матеріалу. Саме лінгвокраїнознавчий матеріал є значним важелем для створення й підтримання інтересу до вивчення іноземної мови. Такий навчальний матеріал відображає екстралінгвістичну позамовну семантику, тобто особливу інформацію, яка хоча й зберігається мовою, але виникла за її межами. Засвоєння цієї інформації неможливе шляхом презентації одних лише мовних одиниць. Знання засвоюються для включення мовця в комунікативний акт. Країнознавча інформація має вилучатися з природних форм мови та з навчальних текстів, а не створюватися штучно. Отже, у вивченні іноземної мови важливу роль відіграє лінгвокраїнознавство.

Термін *лінгвокраїнознавство* виникає на початку 70-х років ХХ століття. За визначенням Є. Верещагіна та В. Костомарова, це аспект викладання мови іноземцям, у якому з метою забезпечення комунікативності навчання та для вирішення освітніх та гуманістичних завдань лінгводидактично реалізується кумулятивна функція мови, здійснюється акультурація адресата; методика викладання має філологічну природу – ознайомлення відбувається через посередництво мови та в процесі її вивчення [2: 37]. Предметом лінгвокраїнознавства є аналіз мови з погляду виявлення в ній національно-культурної семантики, а також пошук прийомів презентації, закріплення та активізації національно-специфічних мовних одиниць та культурознавчого прочитання текстів.

Учені зазначають, що єдиною та максимальною метою викладання культури у зв'язку з мовою є формування особистості на межі культур. Мета лінгвокраїнознавства – забезпечити міжкультурну комунікацію. Шляхом набуття знань щодо культури етносу, мова якого вивчається, відбувається акультурація іноземних

студентів, які вже мають певні знання про країну, до якої вони приїхали на навчання, та її культуру. Але ці знання зазвичай мають обмежений характер, часто формуються на підставі стереотипних уявлень про країну. Одним із завдань введення лінгвокраїнознавчої інформації є значне розширення знань про країну, усунення стереотипів свідомості щодо етнокультурних особливостей певної нації та формування якісно нових уявлень про культуру країни, мова якої вивчається. Але це не лише запам'ятовування інформації про країну, а й формування позитивного ставлення до неї.

Відомо, що використання країнознавчої інформації в навчальному процесі підвищує пізнавальну активність студентів, розширює їхні комунікативні можливості, сприяє створенню позитивної мотивації, є стимулом щодо самостійної роботи над мовним матеріалом, сприяє вирішенню виховних завдань. Але інколи студенти, ретельно опрацювавши текст країнознавчого змісту, так і не можуть його зрозуміти, що веде до зниження мотивації вивчення української мови як іноземної. Розв'язати цю проблему допоможе використання відеоматеріалів, які супроводжують текст, ілюструють його; за допомогою відеофільму відбувається візуалізація досить складного за змістом матеріалу країнознавчого характеру.

Продемонструвати реальні соціокультурні ситуації й прокоментувати їх в умовах навчання допомагає робота на заняттях з української мови як іноземної з відеоматеріалами.

Особливе місце відеоматеріалів у навчальному процесі полягає в тому, що вони є найефективнішими як за своєю інформативністю, так і за силою впливу на реципієнта засобами масової комунікації, які застосовують з навчальною метою.

Відеоматеріали мають значні дидактичні можливості в навчанні української мови як іноземної. Вони дають змогу подавати усне мовлення в усіх його формах разом з динамічним зображенням у різних життєвих ситуаціях, в яких це мовлення реалізується. Аудіовізуальні засоби демонструють екстралінгвістичні компоненти та паралінгвістичні явища, відсутність яких спричиняє штучність мовлення.

Відеоматеріали є ефективним засобом стимуляції мовленнєвої та мисленнєвої діяльності студентів. Завдяки їхньому використанню зростає мотивація навчання. За допомогою цих засобів викладач повніше реалізує основні принципи дидактики: науковість, наочність, доступність навчального матеріалу, самостійність і свідомість студентів. Аудіовізуальні засоби моделюють кероване мовленнєве середовище, яке деколи перевищує за своїми дидактичними параметрами природне.

Дидактичні можливості аудіовізуальних засобів найповніше реалізуються під час навчання аудіювання та усного мовлення, хоча вони мають певний дидактичний потенціал щодо використання в навчанні читання й писемного мовлення.

Зважаючи на широкий спектр дидактичних можливостей аудіовізуальних засобів, вбачаємо доцільним використовувати відеоматеріали на всіх етапах освітньої діяльності з вивчення української мови як іноземної.

У практиці викладання української мови як іноземної на підготовчому відділенні для іноземних громадян використовують створений відеокурс „Українська мова: перші кроки”, про методику роботи з яким вже йшлося в статтях авторів [1: 61, 62]. Відеоматеріали також ефективно застосовують у подальшій роботі з іноземними студентами під час вивчення наукового стилю мовлення.

Кожен фахівець мусить уміти швидко й з розумінням прочитати науковий текст зі свого профілю й відтворити його загальний зміст в усній і писемній формах, уміти вести бесіду на професійні теми, а також сприймати лекції. Найважливішою

умовою професійної підготовки фахівців будь-якої галузі є оволодіння мовою спеціальності, професійним мовленням.

Навчальні плани для всіх напрямів підготовки, за якими навчаються в Харківській державній академії культури іноземні студенти, передбачають обов'язкове вивчення таких навчальних дисциплін, як етнографія, історія української культури, тобто є потреба працювати з текстами наукового стилю саме цього спрямування. Враховуючи це, творча група викладачів та студентів ХДАК створила навчальний відеофільм „Українська народна архітектура”, який репрезентує науковий стиль мовлення та може бути використаний як навчальний науковий текст з етнографії, історії української культури. Культурологічна інформація, подана у відеофільмі, є обов'язковою для засвоєння студентами мистецьких та культурологічних спеціальностей.

Відбираючи лінгвокраїнознавчі тексти, потрібно керуватися такими чинниками: конкретність, недвозначність відображення природи, історії, культури країни; відповідність текстів фоновим знанням носіїв мови; навчально-методична доцільність.

На основі цього для відеофільму було відібрано матеріали, які стосуються конкретної теми з етнографії України, а саме – української народної архітектури. У відеофільмі представлено зразки будівель житла різних регіонів України, хату як основний тип традиційного житла, господарські будівлі, будівлі громадського центру, зразки церковної архітектури, а також зразки господарських виробничих споруд, наприклад, вітряків.

У зв'язку із застосуванням відеофільму на заняттях з української мови як іноземної зі студентами 1–2 курсів виникла потреба розробити методику використання відеоматеріалів культурологічного змісту, та визначити їхню роль у формуванні соціокультурної компетенції іноземних студентів як складової комунікативної компетенції.

Вивчення стану практики навчального процесу в сучасних освітніх закладах, які займаються підготовкою іноземних студентів, свідчить, що відеоматеріали як один з найпопулярніших серед молоді засобів масової комунікації на заняттях з української мови як іноземної використовують фрагментарно, часто безсистемно, відсутня усталена методика роботи з відеоматеріалами у навчальному процесі.

Підґрунтям роботи із відеофільмом стала методика використання технічних засобів навчання, яку запропонувала Г. Городилова, а також принципи відбору та систематизації візуальних матеріалів, визначені Є. Верещагіним та В. Костомаровим. На думку учених, працюючи із зображенням, треба попередньо змоделювати фонові знання носіїв мови в іноземних студентів, далі здійснити комплексний показ фактів культури та врахувати співвіднесеність позамовних матеріалів із мовою, оскільки метою навчальної діяльності є вивчення саме мови.

Роботу з навчальним відеофільмом „Українська народна архітектура” проводять у три етапи. На першому етапі, який є окремим заняттям, студентів готують до сприйняття аудіовізуальної інформації. Завданням цього етапу є формування фонових знань носіїв мови. Фоновими знаннями, які в практиці мовного спілкування є певними уявленнями, прийнято вважати систему знань і культурних досягнень, органічно властивих членам мовного колективу на певному етапі його розвитку. Фонові знання містять відомості про природу, людину, довкілля, побут і вдачу людини, медицину, музику, живопис, художню літературу і фольклор,

елементарні уявлення про науку і техніку. Ці фонові знання виражаються і зберігаються в мові.

Для формування фонових знань використовуємо завдання на введення нової лексики, зокрема етнографічних термінів. Національно-фонове зображення має супроводжуватися текстом, мета якого – спрямувати увагу на національно-культурні особливості, домогтися їхнього усвідомлення.

На заняттях із використанням відеофільму, проводять роботу з науковим текстом, який знайомить студентів з географічним поділом України на області та регіони, з особливостями клімату, природних умов, рослинного і тваринного світу тощо.

На другому етапі відбувається безпосередньо робота з відеофільмом. Передбачається така послідовність роботи. Перед переглядом відеофільму студентам ставлять запитання, на які потрібно відповісти після перегляду. Пропонують за назвою фільму визначити його тему. Відбувається показ фільму загалом, після чого студенти відповідають на питання. Також дають завдання поділити аудіовізуальний текст на змістові частини та скласти його план.

Далі, відповідно до плану, переглядають певні фрагменти відеофільму. Робота спрямована на розуміння окремих змістових частин тексту, на виділення в ньому основної та додаткової інформації, ключових слів, термінів та понять, пов'язаних із культурою і традиціями українського народу. Можна запропонувати зіставити інформацію відеофільму та прочитаного за темою тексту. З цією метою студентам пропонують текст, який містить відомості дещо розширеного характеру щодо регіонів. Студенти мають знайти в друкованому тексті інформацію, відмінну від інформації аудіовізуального тексту, та переказати її. Можна подати текст художнього стилю, де міститься опис українського житла, та запропонувати порівняти мовні особливості цих текстів, вказавши на відмінності художнього стилю від наукового. Працюючи зі стоп-кадром, студенти складають власне висловлювання наукового та художнього стилів.

Під час перегляду окремих епізодів дають завдання студентам написати конспект сприйнятої аудіовізуальної інформації.

Доцільно також подати репродукції картин українських художників, на яких зображено українське село, та запропонувати порівняти зображення на картині, та ті, які студенти побачили у відеофільмі.

Пропонують також спробувати пов'язати ту інформацію, яку студенти отримали з аудіовізуального тексту, з уже наявними когнітивними моделями (образами, які є у свідомості завдяки попередньому досвіду). Студенти визначають основну ідею фільму та його цільову аудиторію, мету створення.

Домашнє завдання має творчий характер. Студентам треба знайти етнографічну інформацію про регіони України, не представлені у відеофільмі (Поділля та Південь України); порівняти українську народну архітектуру та народну архітектуру своєї країни; зробити презентацію народної архітектури своєї батьківщини. Для студентів напряму „Кіно-, телемистецтво” можна запропонувати написати сценарій майбутнього відеофільму про народну архітектуру своєї країни, напряму „Менеджмент соціокультурної діяльності” – розробити рекламу етнографічних музеїв батьківщини і скласти туристичний маршрут, пов'язаний зі знайомством з етнографією країни. Студентам-культурологам пропонують написати рецензію на відеофільм. Домашнє завдання диференціюють залежно від

спеціальності студента-іноземця. Результатом домашнього завдання має бути складене студентом власне монологічне висловлювання наукового стилю.

На третьому етапі відбувається перевірка домашнього завдання, яку проводять у формі бесіди, під час якої студенти ставлять запитання один одному.

Отже, система завдань для роботи з відеофільмом передбачає розвиток розумових операцій, які забезпечують процес розуміння та продукування мовлення, – аналіз, узагальнення, розширення та скорочення інформації, виділення головного, встановлення зв'язків причини та наслідку, передбачення, вибору та зіставлення інформації тощо. Ці операції особливо важливі для роботи з текстами зі спеціальностей, специфіка яких пов'язана з абстрактним мисленням, з мікротемними та тематичними висловлюваннями, зміст яких вилучається логічно [3: 188].

Навчання аудіювання, яке відбувається під час роботи з відеоматеріалами на заняттях з української мови як іноземної для іноземців-нефілологів, має на меті допомогти студентам оволодіти своєю спеціальністю, тобто в основі навчання аудіювання мусить бути матеріал, пов'язаний зі спеціальністю, лекціями з фахових дисциплін.

Заняття з використанням навчального відеофільму на матеріалі мови спеціальності передбачає, з одного боку, імітацію лекції з цієї спеціальності, а з іншого – роботу з конкретним мовним, мовленнєвим та культурологічним матеріалом, призначеним для активного засвоєння.

Аудіовізуальні засоби з метою інтенсифікації навчального процесу мають передусім відтворити на заняттях об'єктивну дійсність, компенсувати її відсутність, стимулювати мовленнєву діяльність студентів. Відеоматеріали не потребують часу на опис реалій української культури – екран відкриває їх миттєво, ці матеріали допомагають візуалізації явищ, відсутніх у культурі іноземних студентів, що суттєво підвищує ефективність навчання та сприяє акультурації іноземців.

З використанням відео суттєво змінюється процес сприйняття інформації. Можливість використання крупного плану як акценту та загального – як контексту, а також принцип переносу екранної ситуації на особисту включають емоційно-чуттєву сферу реципієнта. Пізнавальна діяльність таким способом органічно переплітається з емоційною діяльністю, зростає пізнавальна активність студентів, що виражається у значній концентрації і стійкості перцептивної уваги, а внаслідок цього виникає пізнавальний інтерес до теми, який реалізується в її обговоренні під час занять та після них.

Відеоматеріали є ефективним засобом стимуляції мовленнєвої та мислетворчої діяльності студентів. Їхнє використання сприяє формуванню соціокультурної компетенції іноземних студентів базових факультетів під час вивчення української мови як іноземної, підвищує мотивацію навчання, дає змогу розв'язати широке коло дидактичних завдань безпосередньо на основі матеріалу культурологічного змісту, який репрезентує науковий стиль мовлення.

1. 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. Вип. 4. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – С. 59–64.
2. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд., перераб. и доп. / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1990 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). – 246 с.
3. Городилова Г. Г. Обучение речи и технические средства / Г. Г. Городилова. – М., 1979. – 208 с.

4. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
5. Основы научной речи : учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. завед. / Н. А. Буре, М. В. Быстрых, С. А. Вишнякова и др.; под ред. В. В. Химика, Л. Б. Волковой. – СПб. : Филолог. ф-т СПбГУ; М. : Академия, 2003. – 272 с.
6. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб. : Златоуст, 2007. – 200 с.
7. Прохоров Ю. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – 4-е изд. – М. : КомКнига, 2006. – 224 с.
8. Ротарь А. Обучение социокультурным знаниям студентов-переводчиков в условиях непрерывного образования : дисс. на соиск. уч. степ. д-ра пед. наук / А. Ротарь. – Кишинёв, 2009. – 232 с.
9. Сафонова В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дисс. на соиск. уч. степ. д-ра пед. наук / В. Сафонова. – М., 1992. – 985 с.
10. Сысоев П. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка (для школ с углубленным изучением иностранного языка) : дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / П. Сысоев. – Тамбов, 1999. – 197 с.
11. Тер-Минасова С. Язык и межкультурная коммуникация / С. Тер-Минасова. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.
12. Шейко В.М. Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець XIX – початок XX ст.) : моногр. : у 2 т. – Т. 2. – Х. : Основа, 2001. – 402 с.

TRAINING VIDEO MATERIALS IN THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE IN THE STUDY OF UKRAINIAN LANGUAGE

Olena Bilyk, Olena Sukhorukova

The article is devoted to topical problems of using video materials at the lesson of the Ukrainian language as a foreign language in order to create social competence of students. The problems of study of the scientific style by the students of the directions „Art” and „Culture” are revealed. Organization of the educational process taking into account characteristic features of video materials and ethno-culturological component of their content are examined.

Key words: video materials, linguistics and country studies, intercultural communication, sociocultural competence, the Ukrainian language as a foreign language.

УЧЕБНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Елена Билык, Елена Сухорукова

Статья посвящена актуальным проблемам использования видеоматериалов на занятиях по украинскому языку как иностранному с целью формирования социокультурной компетенции студентов. Раскрываются вопросы изучения научного стиля речи студентами направлений „Искусство”, „Культура”, организации учебного процесса с учетом дидактических особенностей видеоматериалов и этнокультурологической составляющей их содержания.

Ключевые слова: видеоматериалы, лингвострановедение, межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция, украинский язык как иностранный.

Стаття надійшла до редколегії 2.03.2011
Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 81'243 : 004 : 378.016

ОСВІТНІ МОЖЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ігор Довгий

*Львівський національний університет імені І. Франка,
факультет журналістики,
вул. Генерала Чупринки, 49, 79000, м. Львів, Україна
тел.: 032 239 40 30
ел. пошта: dovгий@mail.ru*

У статті проаналізовано освітні можливості Інтернет-технологій; звернено увагу на проблеми створення віртуального мовного середовища навчання. Освітні можливості Інтернет-технологій розглянуто на прикладі вивчення української мови як іноземної.

Ключові слова: Інтернет-технології, віртуальне мовне середовище навчання, українська мова, дистанційне навчання, мова як іноземна.

Мета статті – з'ясувати освітні можливості Інтернет-технологій і застосування цих можливостей у лінгводидактичній діяльності. Об'єкт цього дослідження – Інтернет-технології, а предмет – їхня роль у вивченні мови як іноземної загалом та української як іноземної зокрема.

Проблеми застосування інформаційних технологій у вивченні мови досліджували такі українські вчені: В. Биков, І. Костікова, Л. Морська, В. Олійник, В. Руденко, П. Стефаненко, М. Шишкіна та ін. Серед зарубіжних науковців – Т. Байер, М. Леві, Д. Сьюзел, Е. Азимов, М. Бовтенко, А. Богомолів, Л. Гейхман, І. Ібрагімов, А. Назаренко, Є. Полат та ін.

Перед освітянами постає завдання пошуку таких форм навчання, методів та дидактичних засобів, які інтенсифікують процес навчання, підвищують його ефективність.

Сучасний етап розвитку методики вивчення мови як іноземної, серед них і української як іноземної, характеризується використанням різних навчальних і контрольних мультимедійних комп'ютерних програм, дистанційних курсів для інтенсифікації навчального процесу. Сформувався напрям – комп'ютерна лінгводидактика [2] як галузь дидактики, яка вивчає теорію і практику використання комп'ютерних і мережевих технологій у навчанні мови. Сучасні засоби навчання доповнюються новими, які дають змогу проводити автоматизований контроль знань, дистанційне навчання [4].

Інтернет-технології акумулюють сучасні інновації в галузі інформаційних комп'ютерних технологій. Розвиток інтернет-технологій, засобів телекомунікацій дає підстави говорити про те, що з їхньою допомогою можна створити інтерактивне навчальне мовне середовище (або віртуальне мовне середовище навчання).

Інтерактивність в сучасному розумінні – це активна двостороння взаємодія викладача і студента, що передбачає зацікавленість студента, творче переосмислення ним отриманих знань. Серед основних критеріїв інтерактивної моделі навчання варто виділити такі: можливість неформальної дискусії, вільний виклад матеріалу,

наявність групових завдань, які вимагають колективних зусиль, ініціативність студента, виконання письмових робіт, постійний контроль під час семестру.

Інтерактивність розуміють як найважливіший параметр ефективності системи навчання, як те, що дає змогу тим, хто вчиться, бути активними не тільки під час занять, а й поза ними.

Навчання у віртуальному мовному середовищі доцільно використовувати як додатковий засіб навчання у засвоєнні мови як іноземної. Але таке навчання мусить особливим чином організоване; лекції і семінарські заняття тут має стати теоретичним і практичним підґрунтям для самостійної роботи.

Виділяють такі сфери застосування Інтернет-технологій [1]:

- як засіб отримання інформації;
- як засіб навчання;
- як засіб комунікації;
- як засіб розваг.

У віртуальному мовному середовищі навчання ті, хто навчається, мають можливість:

- спілкуватись з носіями мови, яку вони вивчають, через електронну пошту, чати, телеконференції, засоби IP-телефонії (Skype), форуми, мережеві щоденники, соціальні сервіси Web 2.0 та ін.

Саме завдяки комунікативним можливостям Інтернет-технологій ті, хто вивчає мову, мають змогу спілкуватися між собою та з представниками носіїв мови, яку вивчають (наприклад, на сайті: <http://www.mylanguageexchange.com>). На думку багатьох дослідників, це є доброю мовною практикою, тобто відбувається формування комунікативних компетенцій, необхідних для практичного оволодіння мовою в різних сферах і ситуаціях спілкування

(Інтернет-технології як засіб комунікації);

- вивчити гіпертекстові і мультимедійні підручники, освітні інтернет-ресурси, дистанційні курси, які включають:
 - навчально-методичні матеріали;
 - автентичні аудіоматеріали, відеоматеріали, тексти, які створені носіями мови, яку вони вивчають;
 - лінгвокраїнознавчі матеріали про країну, мову якої вони вивчають;
 - систему тестових завдань для контролю знань, умінь та навичок;
 - глосарій;
 - корисні покликання;
 - бібліотеку навчальних підручників;
 - презентації та інше

(Інтернет-технології як засіб навчання);

- здійснити пошук необхідної інформації
- (Інтернет-технології як засіб отримання інформації);*
- проводити навчання з вивчення мови за допомогою навчально-ігрових програм; прослуховувати і

Інтернет-радіо та переглядати Інтернет-телебачення мовою, яку вони вивчають

(Інтернет-технології як засіб розваг).

Основними перевагами для тих, хто вивчає мову у такому віртуальному мовному середовищі навчання, є:

- свобода вибору місця, часу, темпу навчання;

- самостійна робота з навчальними матеріалами;
 - тренування та контроль знань, умінь та навичок;
 - налагодження on-line (прямого діалогового спілкування через Інтернет у реальному часі) та off-line (спілкування засобом передачі через Інтернет повідомлень, що не вимагають миттєвої відповіді) спілкування з викладачем, з колегами по навчанню, з носіями мови, яку вивчають.

Розглянемо освітні можливості Інтернет-технологій на прикладі вивчення української мови як іноземної.

Віртуальне мовне середовище навчання надає тим, хто навчається, можливість ефективно використовувати різні інформаційно-освітні, навчальні Інтернет-ресурси, дистанційні курси [3: 77-80], а також користуватися пошуковими послугами, що надають Інтернет-технології для „занурення” в мову.

З-посеред значної кількості Інтернет-ресурсів виділимо деякі, які можуть допомогти тим, хто вивчає українську мову як іноземну, в реалізації цієї мети.

Навчальні курси:

- аудіокурс зі 100 уроків для вивчення української лексики мовцями, 38 мов;
- двомовні списки слів з аудіофайлами за темами, 45 тем;
- десять відеоуроків української мови (базова лексика, привітання);
- вивчення української мови on-line на сайті „Livemocha.com”, перевірка вправ україномовними добровольцями (інтерфейс 12 мовами);
- on-line-курс для вивчення української мови „Eurolang 2012”, 19 уроків з аудіофайлами;
- „Read Ukrainian!” („Читайте українською!”), курс для англомовних;
- навчально-методичні матеріали для вивчення української мови як іноземної та система тестових завдань, які розміщені на сайті Львівського університету імені І. Франка;
- навчальні матеріали з вивчення української мови. Сайт університету Альберти (Едмонтон, Канада);
- інформаційні матеріали з курсу „Українська мова як іноземна” на сайті Києво-Могилянської академії.

Аналіз цих Інтернет-ресурсів дає підстави твердити, що автори переважно використовують розроблені стандарти, по суті, дають дещо модифікований варіант розмовників, не завжди забезпечують тяглість у поясненні мовних явищ, наступність, що є важливими дидактичними категоріями. Укладачі ресурсів не завжди акцентують увагу на характерних особливостях українського усного мовлення, приміром – вертикальність артикуляції українця, роль окремих звуків в організації усного тексту. Не завжди виокремлюють таку характерну рису української національної мови, як одієслівлювання – а це зобов’язує особливу увагу звертати на вивчення дієслівних конструкцій, давати їм перевагу над іменними. Не завжди дають хоч би найзагальніші відомості про інтерференційні явища, які в час активних мовних контактів мають найрізноманітніші вияви.

Ще одна важлива вимога до вивчення мови як іноземної, яку, на жаль, автори Інтернет-ресурсів не завжди беруть до уваги, – різні рівні оволодіння мовою і, відповідно, вироблення різних підходів до підбору матеріалу, методики подання завдань, їхнє виконання.

Отже, Інтернет-технології мають значні освітні можливості, що дає змогу говорити про те, що вони змінять і уже змінюють традиційні форми навчання мови як іноземної. Наголосимо також, що Інтернет-технології – це лише потужний

дидактичний інструмент, а розробка навчально-методичних матеріалів, дистанційних курсів, аудіо- і відеоматеріалів навчального призначення є не менш важливою справою провідних науковців-філологів, викладачів, які володіють сучасними педагогічними та інформаційними технологіями. Актуальним і досі залишається твердження: „Методика сама по собі не може гарантувати успіху. Найкращий, найновіший метод зазнає невдачі, якщо не буде належного рівня співпраці та відданості з боку всіх, хто бере участь у навчальному процесі” [5: 13].

1. Азимов Э. Г. Методика применения компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному : метод. пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного / Э. Г. Азимов // М. : МАКС Пресс, 2004. Ч.1 : Методика преподавания русского языка как иностранного. С. 150–170.
2. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика / М. А. Бовтенко // – М. : Флинта : Наука, 2005. – 216 с.
3. Довгий І. М. Інструментальні засоби дистанційного вивчення мови як іноземної / І. М. Довгий // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : Зб. наук. праць. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С.77–80.
4. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання : Умови застосування. Дистанційний курс : Навчальний посібник. 2-е вид., доп. – Харків, 2001. – 320 с.
5. Українська мова як іноземна : Проблеми методики викладання : Зб. матеріалів Міжнародної наук. конф. (Ялта, вересень 1993) / Упоряд. І. Остащ, М. Гримич. – Львів : Каменяр, 1994. – 143 с.

EDUCATIONAL CAPABILITIES OF THE INTERNET TECHNOLOGIES IN LEARNING LANGUAGE AS A FOREIGN

Igor Dovgii

The education capabilities of the internet technologies and problems of creation of virtual language learning environment are analyzed in the article. The education capabilities of the internet technologies are considered on the example of study of Ukrainian language as a foreign.

Keywords: internet technology, virtual language learning environment, Ukrainian language, distance learning, language as foreign.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Игорь Довгий

В статье проанализировано образовательные возможности Интернет-технологий; обращено внимание на проблемы создания виртуальной языковой среды обучения. Образовательные возможности Интернет-технологий рассмотрено на примере изучения украинского языка как иностранного.

Ключевые слова: Интернет-технологии, виртуальная языковая среда обучения, украинский язык, дистанционное обучение, язык как иностранный.

Стаття надійшла до редколегії 13.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

УДК 811.161.2'243:37.016

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ АКТИВІЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Олександра Антонів

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1/233, 79602 Львів, Україна
тел. (032) 239 43 55
ел. пошта: antonivl@yahoo.com*

Розглянуто особливості проектної методики як однієї з активних технологій навчання мови. Проаналізовано використання методу проектів під час проведення Міжнародної літньої школи „Українська мова і країнознавство”, вказано на позитивні аспекти застосування методики.

Ключові слова: проектна методика, методи навчання, активні технології навчання, українська мова як іноземна.

Методика навчання мови як іноземної постійно перебуває у пошуку нових способів і прийомів навчання. Панівним методом лінгводидактики на сучасному етапі є комунікативний, що передбачає активний обмін інформацією, емоціями, почуттями. У центрі уваги навчального процесу завжди залишається студент (той, хто вивчає мову), змін зазнають лише стратегії і форми навчання.

Свою увагу ми б хотіли зосередити на проектній методиці навчання, яка дозволяє активно вивчати мову іноземцю, оскільки побудована на моделюванні в ході навчального процесу соціальної взаємодії в межах малих груп [9 : 246]. Ця методика, з одного боку, дозволяє підвищити активність студентів, формує вміння самостійно обирати різні рішення, а з іншого – сприяє урізноманітненню процесу вивчення мови, робить його цікавим і ненав'язливим.

Виникнувши на початку ХХ століття в США [9 : 247], метод проектів особливо актуальний на сучасному етапі розвитку лінгводидактики. Він, зокрема, став об'єктом дослідження Л. Байдурової, Т. Шапошнікової [1], Г. Вашенка [2], О. Горошкіної [3], І. Зимньої і Т. Сахарової [4], вимоги до проектів як педагогічної технології і загальну типологію проектів описано у статтях Є. Полат [7; 8]. Див. Табл. 1.

Таблиця 1

Загальнодидактична типологія проектів [Цит за: 4: 248]

Критерій класифікації	Види проектів
За видом діяльності	Дослідні, творчі, рольово -ігрові, інформаційні, практико-орієнтовні
За предметно-змістовою сферою	Монопроекти, міжпредметні проекти
За характером координації	Проекти з відкритою, наявною координацією, зі схованою координацією

За характером контактів	Внутрішні, регіональні, міжнародні
За кількістю учасників	Особисті, парні, групові
За терміном проведення	Короткотривалі, середньої тривалості, довготривалі

Іншу класифікацію запропонувала Н. Коряковцева, виділивши такі різновиди проектів: а) конструктивно-практичні (наприклад, щоденник спостережень); б) ігрові – рольові (розігрування певної ситуації); в) інформаційні і дослідницькі; г) соціологічне дослідження; д) видавничі (видання газети, журналу); е) сценарії; є) творчі (переклад твору рідною чи іноземною мовами) [Див. 9 : 247].

Методисти виділяють такі етапи роботи над проектами:

- 1) визначення теми проекту;
- 2) окреслення проблеми і мети проекту;
- 3) обговорення структури проекту, складання приблизного плану роботи;
- 4) презентація необхідного мовного матеріалу;
- 5) пошук інформації: робота з різноманітними джерелами;
- 6) консультації з викладачем;
- 7) підготовка презентації: відеофільм, радіопередача;
- 8) демонстрація результатів проекту;
- 9) колективне обговорення.

Не настільки важливими є критерії поділу проектів, як організація роботи з ними.

Уже кілька років поспіль на базі Львівського національного університету імені Івана Франка Центр україністики проводить Міжнародні літні школи для іноземних громадян. Учасниками Літніх шкіл стали громадяни Німеччини, Польщі, США, Японії, Південної Кореї, Угорщини, Болгарії, Словаччини, Афганістану, Іраку, Австрії, Іспанії, Ірану, Італії, Франції, Канади, Ірландії та ін.

Процес адаптації та інкультурації іноземного студента в україномовне середовище забезпечують такі складники Школи, як: інтенсивний мовний курс; культурологічні лекції на теми політики, історії, літератури, культури; країнознавчі мандрівки та проектна робота.

Із завданнями проектною роботи слухачів ознайомлюють вже на початку Школи. Переважно проекти учасників є країнознавчими, оскільки Україна – найбільша за територією європейська держава, яка відіграє значну геополітичну роль, цікава різноманітною європейською історією, економікою, що розвивається, та неповторною культурою. Дещо про неї відомо в сусідніх країнах, у країнах ЄС та у світі, але як це часто буває стосовно інших країн, люди здебільшого мають поверхові знання або стереотипи.

Мета проекту – висвітлювати і порівнювати наявні про Україну знання та стереотипи в різних країнах і створити упродовж літньої школи цілісне бачення проблеми (власні враження, фотографії, соціальні опитування), що дає можливість ґрунтовного знайомства з Україною та більш диференційного погляду на країну. Учасники можуть у пошуку матеріалу використовувати програму літньої школи, а отже, розширювати або інтерпретувати подану інформацію. Крім того, можна додати матеріал, який є результатом спілкування, індивідуальних переживань і спостережень.

Загальна ідея проекту Літньої школи може звучати по-різному:

Відкриймо для себе Україну / Україна *INCOGNITA* / Мої українські відкриття та ін.

Студенти мають право обрати різні форми роботи – у групі, у парі, індивідуально. Як правило, координатори школи скеровують лише їх в організації роботи, наприклад:

- Знайдіть свою інтерпретацію гри слів *Україна INCOGNITA*
- Дискутуйте про власні (у Вашій батьківщині) знання або стереотипи, з якими Ви стикалися
- Збирайте під час літньої школи враження, інформацію, малюнки, фотографії про те, що для Вас було несподіване, цікаве, про що варто проінформувати Ваших співвітчизників, або інформацію, що підтверджує Ваш образ України
- Дискутуйте про можливі висновки щодо Вашого матеріалу
- Продумайте, в якій формі Ви можете презентувати матеріал і висновки, наприклад: а) презентація Power Point; б) коротка доповідь; в) сценічна гра; г) текст (стаття, оповідання, вірш, лист, щоденник ...); д) колаж; е) плакат; є) фільм; ж) пісня; з) Ваші ідеї.
- З питаннями, ідеями та за допомогою у пошуку матеріалу або для реалізації презентації звертайтеся до вчителів, волонтерів або координаторів літньої школи.

Практика свідчить, що це завдання, яке на початку сприймається більшістю слухачів як додаткова робота, вкінці дає найкращі результати й емоційне задоволення. Важливо, щоб кожен учасник зміг підібрати проект відповідно до свого рівня володіння українською мовою і зацікавлень.

Найчастіше у виборі теми проекту відображається сфера зацікавлень учасника (фізик обирає проект про спільні та відмінні риси наукових сфер у Німеччині й Україні; перекладач – літературний твір; таксист – розповідь про транспорт у Львові; дослідниця-філолог – свою інтерпретацію творчості М. Гоголя та ін.).

Активні творчі особистості виявляють невичерпну активність й енергію під час підготовки проектів і пропонують особливі форми їхнього подання – пісню, малюнки, фільми, інсценізації тощо.

Часто проект – це результат соціальних досліджень, наприклад, мрії української молоді, українські забобони.

Передусім – це суцільні відкриття студентів-іноземців у різних сферах життя, погляд збоку, переосмислення, порівняння й дотепні висновки, гумор, але найголовніший результат усіх проектів – поступ у володінні мовою.

Серед проектів, які запам'яталися протягом літніх шкіл, були такі:

- 1) написання листа-відповіді на поезію в прозі Лесі Українки „Твої листи пахнуть зів'ялими трояндами” (вищий рівень).
- 2) вишиванка в кольорах 13 прапорів учасників школи (початковий рівень).
- 3) презентація двох плакатів з інформацією, що учасник знав про Україну до приїзду у Львів і після завершення Літньої школи (середній рівень).
- 4) пісня на мелодію „Підманула, підвела”, але з власними словами (середній рівень).
- 5) соціологічне дослідження „10 причин любити Україну” (середній рівень)
- 6) інсценізація уривку твору Юрія Андруховича (середній рівень)
- 7) дослідження невербальної комунікації українців і німців (середній рівень)
- 8) переклад англійською мовою віршів В. Симоненка (вищий рівень)
- 9) соціологічне опитування „Українські забобони” (середній рівень)
- 10) Power Point презентація „Львів очима іноземців” (початковий рівень)

- 11) фільм-реклама Літньої школи (вищий рівень) та ін.
- 12) інсценізація обряду сватання в Україні
- 13) про що говорять вивіски у Львові.

Виконуючи проект, учасники Школи застосовують українську мову під час читання інформації, складання усних та письмових повідомлень, проведення інтерв'ю, соціологічного опитування, обговорення процесу виконання завдання. Відтак проект можна трактувати і як засіб контролю рівня мовленнєвих умінь та навичок. Використання лінгвокраїнознавчої інформації у навчальному процесі сприяє свідомому засвоєнню матеріалу, створенню позитивної мотивації, забезпечує підвищення пізнавальної активності учасників школи.

Крім того, робота над проектом сприяє ефективному активному (а не пасивному) засвоєнню мови, розвиває комунікабельність, творчий підхід кожного учасника. Застосування методу проектів розвиває також методичну компетенцію викладача (координатора школи), оскільки допомагає правильно реагувати на організацію процесу підготовки проекту, шукати шляхи толерантної кооперації зі студентом, сприяти в адаптації мовного матеріалу відповідно до рівня знань кожного учасника школи.

1. Байдурова Л. А., Шапошникова Т. В. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам / Л. А. Байдурова, Т. В. Шапошникова // Иностран. яз. в шк. – 2002. – № 1. – С. 5–10.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів / Г. Ващенко. – Укр. Видав. Спілка, 1997. – 441 с.
3. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю / О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
4. Зимняя И. А., Сахарова Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Я. Сахарова // Иностран. яз. в шк. – 1991. – № 3. – С. 9–12.
5. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы, изучающих иностранный язык : пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М., 2002.
6. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ „Академія”, 2010. – 328 с.
7. Полат Е. С. Метод проектов на уроке иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
8. Полат Е. С. Метод проектов на уроке иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3–9.
9. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.

THE PROJECT METHOD AS A MEANS FOR INTENSIFYING UKRAINIAN LANGUAGE LEARNING IN A NON-UKRAINIAN-SPEAKING CLASSROOM

Oleksandra Antoniv

The specifics of the project methodology as one of the active approaches to learning in secondary and post-secondary education is reviewed. The application of the project method at the “Ukrainian Language and Culture” international summer school is assessed; the positive aspects of the methodology application are highlighted.

Key words: project methodology, learning methods, active learning technologies, Ukrainian as a foreign language.

**МЕТОД ПРОЕКТОВ
КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ АКТИВИЗАЦИИ
ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

Александра Антонив

Рассмотрены особенности проектной методики как одной из активных технологий обучения языку. Проанализировано использование метода проектов при проведении Международной летней школы „Украинский язык и страноведение”, показаны положительные аспекты применения методики.

Ключевые слова: проектная методика, методы обучения, активные технологии обучения, украинский язык как иностранный.

Стаття надійшла до редколегії 1.03.2011

Прийнята до друку 2.04.2011

ЗМІСТ

I. УКРАЇНЬСЬКА МОВА У СВІТІ : ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ

<i>Надія Бабич.</i> Державна мова як предмет в національних навчальних закладах України.....	3
<i>Маруся Петришин, Віталій Шиян.</i> Викладання української мови у світі: досвід Методичного центру української мови.....	12
<i>Ірина Огієнко.</i> Україністика в Софійському університеті.....	21
<i>Єлизавета Барань.</i> Підготовка студентів-україністів у Ниредьгазькій Вищій Школі (історія створення кафедри, сучасний стан і перспективи розвитку).....	27
<i>Наталія Шевченко.</i> Викладання української мови у французьких вищих навчальних закладах. Методичні посібники з української мови.....	33
<i>Світлана Мельник.</i> Лінгвістична меншина та її мова : становлення і розвиток українських освітніх програм в Альберті.....	40

II. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ УКРАЇНЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

<i>Софія Соколова.</i> Концептуальні основи організації курсів підвищення кваліфікації для викладачів української мови як іноземної.....	45
<i>Галина Кузь.</i> Спецкурс „Методика викладання української мови як іноземної” у системі комплексної навчально-методичної підготовки викладача української мови.....	57
<i>Лариса Шутак, Інна Собко.</i> Програма з української мови для іноземних студентів: пошуки та альтернативи.....	64
<i>Оксана Тепла, Вікторія Хомич.</i> Підручник з української мови як модель міжкультурної комунікації.....	77
<i>Віктор Кревс, Данута Мазурик, Наталія Цісар, Маруся Петришин, Віталій Шиян.</i> Іспит з української мови як іноземної в контексті співпраці освітніх закладів України та Канади.....	82
<i>Оксана Тростинська.</i> Особливості викладання курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)” іноземцям.....	92

III. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ФОНЕТИКИ, ЛЕКСИКИ ТА ГРАМАТИКИ УКРАЇНЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

<i>Зінаїда Бакум.</i> Формування фонетико-орфоепічної компетентності студентів у процесі навчання української мови як іноземної.....	97
<i>Олег Качала.</i> Типові фонетичні помилки іспаномовних студентів під час вивчення української мови.....	103
<i>Оксана Туркевич.</i> Унормування термінів методики викладання української мови як іноземної на лексичному рівні.....	111
<i>Сергій Яремчук.</i> Вивчення сакральної та богословської термінології на заняттях з української мови як іноземної.....	117

<i>Лариса Селіверстова. Українські антропоніми в когнітивному аспекті в курсі української мови як іноземної.....</i>	121
<i>Тетяна Сотова. Фразеологізми української мови на позначення заможності / незаможності зі словом-компонентом <i>хліб</i>.....</i>	128
<i>Зоряна Мацюк. Методичне осмислення граматичного матеріалу української мови як іноземної.....</i>	135
<i>Ірина Юзвяк. Граматична інтерференція під час навчання української мови як іноземної в тюркомовній аудиторії.....</i>	141
<i>Анна Середницька. Методи ідеографічного поділу дієслівної лексики української мови.....</i>	147
<i>Бойко Галина. Прикметники на позначення кольору у французькій та українській мовах за повістю І. С. Нечуя-Левицького „Микола Джеря” на заняттях з української мови як іноземної.....</i>	154

IV. УКРАЇНЬСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В АСПЕКТІ НАВЧАННЯ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

<i>Ніна Станкевич. Особливості створення навчальної текстотеки з української мови як іноземної.....</i>	162
<i>Анжела Буднік. Теоретичні засади сприймання художнього твору студентами-інофонами: лінгвокраїнознавчий аспект.....</i>	169
<i>Ганна Швець. Художній текст на різних етапах навчання української мови як іноземної.....</i>	176
<i>Світлана Єрмоленко. Сучасна українська белетристика на заняттях з української мови як іноземної у вишах (на матеріалі творчості Люко Дашвар).....</i>	180
<i>Медіна Єлісова. Особливості роботи над текстом української народної казки з іноземними студентами.....</i>	190
<i>Богдан Сокіл. Дотекстові та післятекстові вправи: типологія та особливості побудови.....</i>	196
<i>Олеся Палінська. Корекція помилок студентів у курсі української мови як іноземної.....</i>	204
<i>Катерина Маргітич. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в старших класах угорськомовних шкіл Закарпаття.....</i>	211
<i>Інна Стрілець, Мелані Фоїк. Українсько-німецькі паралелі при вивченні мовленнєвого етикету.....</i>	217
<i>Лариса Богиня. Про навчання студентів-іноземців запису інформації зі слуху на початковому етапі.....</i>	226

V. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ТА НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНЬСЬКОЇ МОВИ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

<i>Любов Мацько, Тамара Кудіна. Інноваційні технології викладання української мови як іноземної на підготовчому відділенні університету.....</i>	229
<i>Лариса Колодіна. Новітні технології викладання української мови як іноземної (на прикладі досвіду ПВНЗ „Європейський університет”, м. Київ).....</i>	239

<i>Галина Онуфрієнко. Алгоритмізація пізнавальної діяльності іноземних студентів як ефективна технологія навчання української мови.....</i>	<i>244</i>
<i>Світлана Дерба. Застосування мультимедійних засобів на практичних заняттях з української мови як іноземної.....</i>	<i>253</i>
<i>Олена Білик, Олена Сухорукова. Навчальні відеоматеріали у формуванні соціокультурної компетенції під час вивчення української мови як іноземної.....</i>	<i>259</i>
<i>Ігор Довгий. Освітні можливості Інтернет-технологій у вивченні мови як іноземної.....</i>	<i>268</i>
<i>Олександра Антонів. Метод проектів як один із способів активізації вивчення української мови в іншомовній аудиторії.....</i>	<i>272</i>

CONTENT

I. UKRAINIAN LANGUAGE IN THE WORLD : TEACHING EXPERIENCE

<i>Nadiia Babych.</i> State language as a subject under study at national educational institutions of Ukraine.....	3
<i>Marusya Petryshyn, Vitaliy Shyyan.</i> Teaching Ukrainian around the world: what the Methodological Center for Ukrainian Language has learned.....	12
<i>Iryna Ogiyenko.</i> Ukrayinistyka in St. Sophia University.....	21
<i>Ielyzaveta Baran.</i> Ukrainian language and literature teacher training in the college of Nyíregyháza: the history of foundation of the department, the department nowadays and its development in the long run.....	27
<i>Natalya Shevchenko.</i> Ukrainian language teaching in French Universities. Ukrainian teaching methodologies.....	33
<i>Svitlana Melnyk.</i> Linguistic minority and its language: formation and development of the Ukrainian educational programs in Alberta.....	40

II. ORGANIZATION AND METHODOLOGICAL PROVISION OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Sofia Sokolova.</i> Conceptual bases of organization of courses of in-plant training for teachers Ukrainian as foreign language.....	45
<i>Halina Kuz.</i> Special course in „Methodology of teaching Ukrainian as a second language” in the system of complex methodological training of the teacher of Ukrainian.....	57
<i>Larisa Shutak, Inna Sobko.</i> Programme on Ukrainian language for foreign students: searching and alternatives.....	64
<i>Oksana Tepla, Viktoriya Khomich.</i> Textbook on Ukrainian as a model of intercultural communication.....	77
<i>Victor Krevs, Danuta Mazuryk, Natalya Tsisar, Marusia Petryshyn, Vitaliy Shyyan.</i> Ukrainian as a foreign language exam in the context of cooperation between Ukraine and Canada educational institutions.....	82
<i>Oksana Trostinska.</i> Specifics of teaching a course „Ukrainian language (for professionals)” to foreign students.....	92

III. THE METHODOLOGY OF TEACHING THE PHONETICS, LEXICA AND GRAMMAR OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Zinaida Bakum.</i> The formation phonetic and orthoepic competence in the process of acquisition of the Ukrainian language as a foreign one by the students of higher learning establishments.....	97
<i>Oleg Kaczala.</i> Typical phonetic errors of Hispanic students while learning the Ukrainian language.....	103
<i>Oksana Turkevych.</i> Setting of terms norms for methodology of teaching Ukrainian as foreign at lexical level.....	111

<i>Serhiy Yaremchuk</i> . Teaching of sacral and theological terms during the lectures of Ukrainian as a foreign language.....	117
<i>Larysa Seliverstova</i> . Ukrainian anthroponym: a cognitive aspect in teaching Ukrainian as a foreign language.....	121
<i>Tetyana Sotova</i> . The phraseological units of the Ukrainian language which denote the „prosperity / inprosperity” state of the word-component „bread”.....	128
<i>Zoryana Matsyuk</i> . Methodological comprehension of grammatical material in Ukrainian as a foreign language.....	135
<i>Iryna Yuzvyak</i> . Grammar interference during of teaching Ukrainian as a foreign language in Turkish-speaking audience.....	141
<i>Anna Serednytska</i> . Methods of ideographic classification of Ukrainian verbs.....	147
<i>Halyna Boiko</i> . Adjectives on the denoting of colour in the French and Ukrainian languages in the novel of I.S. Nechuy-Levytsky „Mykola Dzheria” on the lessons of Ukrainian as a foreign language.....	154

IV. UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE ASPECTS OF TRAINING SPEECH ACTIVITY TYPES

<i>Nina Stankevych</i> . The development of a text database for Ukrainian as a foreign language.....	162
<i>Angela Budnik</i> . Theoretical bases of literature text perception of student and inofon: linguistic regional geography aspect.....	169
<i>Hanna Shvets</i> . The fictional text on the different periods of teaching Ukrainian as a foreign language.....	176
<i>Svitlana Yermolenko</i> . The study of the modern Ukrainian belles-lettres as foreign one in higher educational establishments (case study: creative works by Luco Dashvar).....	180
<i>Medina Yelisova</i> . Study of Ukrainian folktales with foreign students.....	190
<i>Bohdan Sokil</i> . Pre-text and post-exercises: typology and structural peculiarities.....	196
<i>Olesya Palinska</i> . Correction of student’s mistakes in a course of Ukrainian as a foreign language.....	204
<i>Kateryna Margitych</i> . A systematic approach to enabling language fluency in Hungarian-speaking high schools of Zakarpattya region.....	211
<i>Inna Strilets, Melanie Foik</i> . Ukrainian-German parallels in the speech etiquette study...217	
<i>Larysa Bohyn'a</i> . On foreign students education to record information from hearing on the beginner level.....	226

V. INTERACTIVE METHODS AND NEW TECHNOLOGIES IN TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE IN FOREIGN AUDIENCE

<i>Liubov Matsko, Tamara Kudina</i> . Innovative technologies of learning of Ukrainian as foreign language at the preparation study department of university.....	229
<i>Larysa Kolodina</i> . Newest technologies of teaching Ukrainian as a foreign language (concerning the example of the experience of the private higher educational establishment "European University", Kyiv).....	239

<i>Halyna Onufrienko</i> . Algorithm of cognitive activities of foreign students as effective technology of teaching Ukrainian language.....	244
<i>Svitlana Derba</i> . Using multimedia technologies on lessons of Ukrainian language for foreign students.....	253
<i>Olena Bilyk, Olena Sukhorukova</i> . Training video materials in the formation of social competence in the study of Ukrainian language.....	259
<i>Igor Dovgii</i> . Educational capabilities of the Internet technologies in learning language as a foreign.....	268
<i>Oleksandra Antoniv</i> . The project method as a means for intensifying Ukrainian language learning in a non-Ukrainian-speaking classroom.....	272