

ISSN 2078-5119

Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language **Теорія і практика викладання української мови як іноземної**

Issue 10

Випуск 10

Scientific journal

Збірник наукових праць

Published 1–2 issues per year

Виходить 1–2 рази на рік

Published since 2006

Виходить з 2006 року

Ivan Franko
National University of Lviv

Львівський національний
університет імені Івана Франка

2014

ЗАСНОВНИК: ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Друкується за ухвалою Вченої Ради
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації.
Серія КВ № 15572–4044Р від 28 липня 2009 р.

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:

проф., д-р філол. наук *Ірина Кочан* (головний редактор), проф., д-р філол. наук *Флорій Бацевич*, проф., д-р філол. наук *Людмила Васильєва*, проф., д-р філол. наук *Олександра Сербенська*, проф., д-р філол. наук *Галина Мацюк*, проф., д-р філол. наук *Мар'ян Скаб*, проф., канд. філол. наук *Зеновій Терлак*, доц., канд. філол. наук *Ніна Станкевич* (заступник головного редактора), доц., канд. філол. наук *Зоряна Мацюк* (заступник головного редактора), старший викладач *Олександра Антонів* (відповідальний секретар редколегії).

Editorial Board:

Professor *Iryna Kochan* – Editor-in-Chief
Associate Professor *Nina Stankevych* – Assistant Editor
Associate Professor *Zorjana Matsiuk* – Assistant Editor
Senior Lecturer *Oleksandra Antoniv* – Managing Editor

Відповідальний за випуск проф., д-р. філол. наук *Ірина Кочан*

Адреса редколегії:

Львівський національний університет
імені Івана Франка
вул. Університетська, 1
79000 Львів, Україна
тел.: (+38032) 239 43 55

Editorial office address:

Ivan Franko
National University of Lviv
1, Universytets'ka Str.,
79000 Lviv, Ukraine
tel.: (+38032) 239 43 55

<http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/tpum.php>

Технічний редактор А.І. Чулаєвський
Коректор Л.Л. Гавриловська

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ, ВИДАВЦЯ І ВИГОТОВЛЮВАЧА:

Львівський національний університет
імені Івана Франка
вул. Університетська, 1, 79000 Львів, Україна

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників і
розповсюджувачів видавничої продукції.
Серія ДК №3059 від 13.12.2007 р.

Формат 70x100/16.
Умовн. друк арк.
Тираж прим. Зам. №

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2014

I. НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

УДК 81'243:376-054.62

ПРО КОНЦЕПЦІЮ МОВНОЇ ОСВІТИ ІНОЗЕМЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Дануга Мазурик

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79000 Львів, Україна
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: danuryk@gmail.com*

Розглянуто організаційні проблеми та законодавчу основу для навчання української мови як іноземної, наголошено на необхідності створення і запровадження Державного стандарту з української мови як іноземної. Названо чинники, які визначають успішне вивчення української мови іноземними студентами.

Ключові слова: українська мова як іноземна, освітня концепція, освітній державний стандарт, рівні володіння українською мовою як іноземною.

Інтеграція України в міжнародний культурний та інформаційний простір, відкритість українського суспільства, можливість його громадян вільно подорожувати, брати участь у міжнародних мистецьких конкурсах, фестивалях, спортивних турнірах, а також збільшення кількості туристів з-за кордону посилили зацікавленість до вивчення української мови як іноземної (УМІ), а відповідно й актуалізувалися пошуки нових підходів, більш ефективних методик навчання української мови як іноземної. Насамперед мова йде про інноваційні технології освіти в умовах інтеграції у світовий освітній і культурний простір та вироблення державних стандартів мовної освіти.

Відповідно до ухваленої Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року одним із пріоритетних завдань міжнародного партнерства у сфері освіти є „навчання іноземців та осіб без громадянства у вищих і професійно-технічних навчальних закладах України” [6]. Чинний на сьогодні Закон України про вищу освіту у статті 68 основними видами зовнішньоекономічної діяльності вищого навчального закладу з-поміж інших називає „проведення освітньої діяльності, пов’язаної з навчанням іноземних студентів, а також підготовку наукових кадрів для іноземних держав”. У вже згадуваній Національній стратегії розвитку освіти в Україні серед досягнень відзначено оновлення системи „мовної освіти, що забезпечує обов’язкове оволодіння державною мовою, можливість опанувати рідну та іноземні мови” для громадян України, а отже, й щодо тих іноземних громадян, які обрали нашу країну для професійного становлення і зростання.

Підготовлена групою фахівців (Л. О. Кудрявцева, Л. Б. Бей (ХНУ імені В. Н. Каразіна), Л. С. Безкоровайна (ХНАДУ), С. В. Варава (ХНУ ім. В. Н. Каразіна), М. Ю. Лухіна (НТУ „ХПІ”), О. Є. Немерцова (НТУ „ХПІ”) Концепція мовної освіти іноземців [8: 136–146] мала стати ще однією ланкою в системі українського освітнього законодавства разом із новими державними стандартами дошкільної та загальної середньої освіти, Положенням про загальноосвітній навчальний заклад, Положенням

про організацію інклюзивного навчання загальноосвітніх навчальних закладах, Положенням про дистанційне навчання, Концепцією літературної освіти, Концепцією розвитку інклюзивної освіти тощо. Концепція мовної освіти іноземців (далі – Концепція) є комплексом, який об'єднує окремі положення Єдиної типової навчальної програми з української мови для студентів-іноземців, Навчальних планів та програм (довузівська підготовка іноземних громадян), Державного стандарту з української мови як іноземної (поки що неіснуючого).

Концепція відображає погляди авторів на проблемні питання щодо навчання іноземних громадян в Україні, засвідчує глибину розуміння сучасних викликів, з якими пов'язана саме мовна підготовка іноземного студента в Україні. Сьогодні будь-який студент для опанування професії має змогу вибрати не тільки освітній заклад, але й країну навчання. У своєму виборі він керується багатьма причинами, серед яких, за даними соціологів, не останнє місце належить уже сформованому іміджу держави поміж іншими суб'єктами світової спільноти. Вагомим чинником, що впливає на вибір мови навчання, є світовий престиж мови. Він залежить від багатьох факторів, домінуючими серед яких є авторитет держави у світовому просторі, державний статус мови, її інформативність.

Згідно із Законом України „Про засади державної мовної політики” „українська мова як державна мова обов'язково застосовується на всій території України ... у навчальному процесі в навчальних закладах в межах і порядку, що визначаються цим Законом” (стаття 6), а вільний вибір мови навчання, який є невід'ємним правом громадян України, „реалізується ... за умови обов'язкового вивчення державної мови в обсязі, достатньому для інтеграції в українське суспільство” (стаття 20). Незаперечним є те, що остання теза особливо, а інколи життєво важлива для іноземних громадян, на чому автори Концепції неодноразово наголошують, стверджуючи, що мова навчання для іноземця є і засобом професійної освіти, і об'єктом постійного вивчення.

Першим завданням для реалізації загальної мети Концепції автори визначають „вивчення комунікативних потреб різних категорій іноземців”, однак не вказують методів чи інструментарію, які будуть достовірними джерелами такої інформації. На жаль, пропонується Концепція від початку „прив'язує” іноземного студента до мовної ситуації в Україні, яка переважно апіорі є невідомою для нього. Отже, від початку іноземний громадянин постає перед складним та дещо парадоксальним вибором – навчання в Україні українською чи не українською мовою. У доопрацьованій редакції Концепції авторський колектив намагається розширити діапазон можливостей для іноземного громадянина, декларуючи „вільний вибір мови навчання з тих, що запропоновано конкретним навчальним закладом”. Наскільки „вільним” є такий вибір можна лише здогадуватися, якщо наступним чинником є освітні можливості українських ВНЗ і так звана „мова соціокультурного оточення”.

Уводячи поняття „мова соціокультурного оточення”, автори мимоволі стимулюють роздуми про необхідність вивчення діалекту, сленгу, суржику тощо. Не можна допустити, щоб мовна освіта іноземних громадян в Україні стала засобом нав'язування однієї із систем культурних цінностей іншій / іншим. За визначенням російського філософа М. С. Кагана, у випадку такого утилітарного ставлення однієї культури до іншої (в наших реаліях мови) не відбувається повноцінного взаємного обміну, взаємного розвитку та взаємного збагачення [3: 214], що є ознакою демократичного полікультурного суспільства. Тільки повноцінний діалог мов і культур, що вибудовується на взаємній повазі та рівному представництві є запорукою спільного культурного поступу.

Задекларована в Концепції регіоналізація в сфері мовного навчання студентів-іноземців робить їх заручниками штучно створеної мовної ситуації в Україні. Проголошений вільний вибір мови навчання для іноземних студентів обмежує їхнє право на вільний вибір навчального закладу. Тому виходом із цієї ситуації має стати створення єдиного мовного простору для забезпечення мобільності іноземних студентів і викладачів, поглиблення співпраці між університетами на міжрегіональному рівні. Звичайно, марно та й не потрібно вимагати від підготовчих факультетів чи відділень ґрунтовної мовної підготовки іноземного слухача і українською, і російською мовами (чи якою-будь іншою мовою, бо в тексті Концепції державна і регіональна мови подані паралельно). Однак під час основного навчання дисбалансу між володінням державною мовою та мовою викладання не повинно бути. Адже одним із головних показників рівня кваліфікації випускників вищого навчального закладу, за європейськими нормами, є рівень володіння ними державною мовою.

Якщо взяти до уваги, що вчитися у вищі навчальні заклади приїжджають дорослі сформовані особистості, їх не потрібно вчити вчитися, потрібно дати мовний інструментарій для розуміння культурного коду чужої мови. З огляду на це зайвим видається сформульоване завдання щодо „формування в іноземців умінь і навичок самостійної навчальної діяльності, вмінь навчатися вчитися, вдосконалювати когнітивно-операційний компонент мовленнєвої діяльності як засіб усебічного розвитку особистості”.

Говорячи про структуру мовної освіти іноземців у ВНЗ України, автори Концепції творчо підходять до застосування в мовній підготовці засад Загальноєвропейських Рекомендацій Ради Європи з питань мовної освіти. Заслугове на увагу запропонована шкала рівнів володіння мовою, однак тут виникає питання: „Якою?”. Для російської мови існує російська національна система тестування, і щонайменше не ефективно пропонувати свої варіанти до вже усталеної терміносистеми навчання й оцінювання володіння мовою іншої держави. Тому рівень **пороговий** чи **пороговий поглиблений** виглядає недоцільним замінником для *Першого сертифікаційного рівня (ТРКИ-1)* чи *Второго сертифікаційного рівня (ТРКИ-2)*. Оцінювання рівня володіння російською мовою, можливе тільки за державною ліцензією РФ, тому будь-яка самодіяльність (видання сертифіката) у цій сфері буде нелегітимною. Право на таке ліцензування можуть набувати лише ті вищі навчальні заклади або спеціальні освітні центри, які працюють за угодою із Російською державною службою сертифікації.

А от створення системи стандартизованої сертифікації знань з української мови як іноземної та отримання єдиного легітимного документа для негромадян України, який підтверджує рівень володіння українською мовою можливе лише в Україні. Це сприятиме підвищенню статусу української мови серед іноземців; росту зацікавлення до вивчення української мови; забезпеченню позитивного міжнародного іміджу України й української освітньої системи; розвитку культурних, освітніх та інших зв'язків із зарубіжними країнами.

Відповідно назріла потреба виробити єдиний Державний Стандарт рівнів володіння українською мовою [4], який би передбачав державну сертифікацію рівнів володіння українською мовою і отримання за її результатами єдиного документа, що зумовлював би право іноземця навчатися і працювати в Україні. Державний освітній стандарт з української мови як іноземної має відповідати Конституції України, базуватися на Законах України „Про освіту”, „Про наукову і науково-технічну діяльність”, „Про вищу освіту”, відповідати Постановам Кабінету Міністрів України

„Про затвердження положення про прийом іноземців та осіб без громадянства на навчання до вищих навчальних закладів” і „Про ліцензування освітніх послуг” та відповідати Наказу Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України”, а також вимогам і нормам, які містять Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) [6] та Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців [5].

Запровадження єдиного освітнього стандарту з української мови для іноземців дасть викладачам-практикам міцне підґрунтя для створення різноманітних програм загального і спеціального спрямування, а також потужний важіль впливу на ефективність навчального процесу в середовищі іноземних студентів. Однак структурно-системний (теоретичний) опис мовних фактів, має на меті виявити щонайбільше одиниць певного рівня і встановити між ними системні відношення, переважно безсилий при потребі навчити іноземця правильно вживати слово чи словоформу. Тому й формулювання стандартних вимог щодо володіння українською мовою як іноземною повинно базуватися на функціональному підході до мовних категорій. Держстандарт повинен окреслити набір умінь, знань та навичок, який відповідає тому чи іншому рівню володіння мовою. Спробу такого опису бачимо в змісті мовної освіти іноземців з аналізованої Концепції, що доцільно використати в роботі над Державним стандартом України з української мови як іноземної.

Замість висновків. Написана до подій української Революції Гідності і до „братньої” анексії частини української території пропонується стаття-відгук була спробою узгодити різноманітні, часом аж до протилежного, прагнення викладацьких колективів вишів України, які займаються мовною і професійною підготовкою іноземних студентів, з вимогами українського законодавства, Європейської хартії регіональних мов або мов меншин та Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти та закликати до спільної праці над створенням і запровадженням Державного освітнього стандарту з української мови як іноземної. Як показали останні події, в Україні мова знову стала (уже вкотре!) каменем спотикання і розмінною монетою в політичній грі. Перманентно підтримувані мовні проблеми, якими так легко було маніпулювати для досягнення швидких політичних дивідендів, на жаль, вийшли за межі словесної казуїстики. Кров українських патріотів, які полягли за ідеї людяності й честі, не має мовної ознаки. Слова „воля”, „свобода”, „гідність”, „правда”, якою б мовою не були виголошені, означають вічні цінності. Та... українська мова не має іншого географічного, політичного та соціального поля для розвитку. Викладання та вивчення мов інших етнічних груп в Українській державі не повинно відбуватися коштом української мови. Рівність, доступність, повноцінне функціонування кожної з мов національних меншин в Україні насамперед забезпечується державним статусом української мови: сильна позиція державної української мови → сильні позиції мов національних меншин → сильна демократична полікультурна Україна.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III – IV рівнів акредитації / уклад.: Л. І. Дзюбенко, В. В. Дубічинський, С. А. Чезганов та ін. / за ред. О. Н. Тростинської, Н. І. Ушакової. – К. : НТУУ „КПІ”, 2009. – Ч. 3. – 52 с.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. Политиздат, 1988. – 386 с.
4. Кононенко П. П. Загальнодержавна сертифікація рівнів володіння українською мовою – пріоритетний напрямок мовної та всієї освіти в Україні / П. П. Кононенко // Українознавство. – 2006. – Ч. 1. – С. 188–194.
5. Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців / укл. Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова. – К., 1995.
6. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / Уклад.: Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка та ін. - К.: ІВЦ „Політехніка”, 2003. – Ч. 1 (Українська мова, Основи економіки, Біологія ...).
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // [Електронний режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>].
8. Ушакова Н.І. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н. І. Ушакова, В. В. Дубічинський., О. Н. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – Х., 2011. – Вип. 19. – С. 136–146 .

*Стаття надійшла до редакції 05.03.2014
доопрацьована 10.03.2014
прийнята до друку 12.03.2014*

ABOUT CONCEPTION OF FOREIGN STUDENTS' LANGUAGE TRAINING AT UKRAINIAN HIGH SCHOOL INSTITUTIONS

Danuta Mazuryk

*Ivan Franko National University of Lviv,
Department of the Ukrainian applied linguistics,
1, Universytetska Str., 79000, Lviv, Ukraine
phone: 032 239 43 55
e-mail: danuryk@gmail.com*

The article is considering the problem of teaching Ukrainian as a foreign language (UFL) for specific purposes, in particular for creating National Standard for UFL. Author names the factors that determine successful study of the Ukrainian language by foreign students.

Key words: Ukrainian as a foreign language, National educational standard, UFL levels.

О КОНЦЕПЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ

Данута Мазурьк

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79000 Львов, Украина
тел.: 032 239 43 55
эл. почта: danuryk@gmail.com*

Рассматриваются организационные проблемы и законодательная база изучения украинского языка как иностранного, акцентировано внимание на необходимости создания и внедрения Государственного стандарта по украинскому языку как иностранному. Названы факторы, которые определяют успешное изучение украинского языка иностранными студентами.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, образовательный Госстандарт, уровни владения украинским языком как иностранным.

УДК 378.4:004

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ПОЗИТИВИ Й НЕГАТИВИ

Пшемислав Юзвікевич

*Вроцлавський університет,
Інститут слов'янської філології,
кафедра україністики,
вул. Поштова, 9, 53-313 Вроцлав, Польща
тел.: +48 71 3754555
ел. пошта: p.jozwikiewicz@slawistyka.uni.wroc.pl*

Визначено роль електронного обладнання та програмного забезпечення, що використовується в ПК, планшетних комп'ютерах або смартфонах, та їхній вплив на процес вивчення іноземної мови. Описано як ризики, що пов'язані з неправильним застосуванням сучасних технологій, так і переваги, які може отримати студент-філолог, користуючись технічними досягненнями, відповідним програмним забезпеченням та інтернетом.

Ключові слова: українська мова, сучасні технології, вивчення іноземної мови.

Сучасні технології стали нашим повсякденням, а їхнє використання в різних галузях науки та техніки стало вже нормою. Складно зараз уявити життя без комп'ютерів, смартфонів, планшетів, флешок чи електронних книжок. Поступ у цій галузі неймовірний, а результатом багатьох ярмарків електроніки є десятки революційних винаходів та нових пристроїв, які протягом короткого часу входять у наше буття.

З огляду на те, що технічними новинками найшвидше захоплюється молодь, нікого не дивує той факт, що саме серед студентів ВНЗ вони знаходять широке коло споживачів. Сучасними технологіями охоче користуються студенти технічних вишів, але не тільки. Пам'ятаймо, що оволодіння новими пристроями, електронними гаджетами або новим програмним забезпеченням майже завжди пов'язане з тим, що їх треба придбати. Новинки дорогі, відповідно, вміння оволодіти ними не є тут єдиним чинником, важливий також фінансовий аспект. Треба, однак, звернути увагу на те, що швидкість, з якою на ринок входять нові електронні продукти (тобто швидке „старіння” ІТ-продукції) та надзвичайно сильна конкуренція між фірмами, що виробляють електроніку, є чинниками, які гарантують доволі швидке зниження цін на окремі товари. Чимале значення має тут також можливість купівлі через інтернет.

Наведені чинники мають вплив на кінцевий ефект, тобто ціну. Як виявляється, вона необов'язково мусить бути надто висока і вже студент може дозволити собі планшетний комп'ютер, найновіший смартфон або електронну книжку.

Усі ці продукти, крім того, що виконують свої основні функції (праця, розваги, інтернет тощо), можна використати у процесі вивчення іноземних мов; саме це, а точніше застосування деяких пристроїв та програмного забезпечення у процесі вивчення української мови студентами, зокрема україністики Вроцлавського університету, обговоримо у пропонованій статті.

Багатьом людям навчання на філологічному факультеті ще декілька років тому могло асоціюватися з годинами, проведеними в бібліотечних читальних залах чи

вдиханням крейдового пилу. Сьогодні ці умови вже забуваються, відходять у минуле, утворюючи етос філолога, який „бореться” з університетською традицією та спадщиною багатьох поколінь учених. Технологічний поступ, від якого не можна вже відмовитися, видно також на гуманітарних спеціальностях, де він реалізується на двох полюсах – з боку оферента, тобто ВНЗ, та й клієнта, тобто студентів.

ВНЗ пропонують студентам широкий доступ до сучасних технологій, що в практиці виявляється у можливості роботи в комп’ютерних залах, користування безпроводним інтернетом, участі в проектах, в яких використовують найновіше обладнання та програмне забезпечення, тощо.

Природним чином інформаційні технології знайшли також застосування у процесі навчання / вивчення іноземних мов. Цю проблему, яку досить ретельно опрацьовано, наприклад, у західній літературі [9; 10; 12; 13], останнім часом розглядають також в Україні [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8]. Звернімо особливу увагу на книжку „Інформаційні технології у навчанні іноземних мов” [4]. Її авторка Л. Морська на 255 сторінках обговорила не тільки способи використання деяких комп’ютерних програм (*MS Word, MS PowerPoint, Adobe Photoshop, Corel Draw, Sound Forge* тощо) у процесі навчання / вивчення іноземних мов, але також описала історію розвитку навчання іноземних мов з використанням ІТ, розглянула роль інтернет-ресурсів у цьому процесі та представила способи конструювання занять, під час яких учні користуються комп’ютерами. Додаткова інформація, що стосується окремих проблем, розглянутих у книжці, міститься на диску CD, зате наприкінці кожного з розділів додано список використаної літератури (майже виключно російські автори!), запитання та завдання.

Частину наведених програм, наприклад, *OpenOffice Writer, OpenOffice Impress, WinDjView*, використовують студенти української філології Вроцлавського університету (але, звичайно, не тільки вони). Однак поставимо запитання: який вплив на процес вивчення іноземної мови мають сучасні технології та чи студенти вміють користуватися ІТ-обладнанням правильно й ефективно? Далі, вже на конкретних прикладах, обговоримо деякі з електронних „наочних приладь”, зокрема певні типи програмного забезпечення, якими у процесі вивчення української мови користуються студенти нашої філології.

- Хардвер

Електронне обладнання використовують під час вивчення іноземних мов уже впродовж багатьох років. Уроки, записані на грамофонних платівках чи касетах, сьогодні замінюють файлами, які запускаються з комп’ютерів, портативних мультимедійних програвачів або смартфонів. У наступних пунктах обговоримо роль, яку ці електронні пристрої відіграють у процесі вивчення іноземної мови.

- 1.1. Настільні та портативні комп’ютери

Персональні комп’ютери польські студенти використовують від початку 90-х років (це були комп’ютери *IBM PC* з процесором *Intel x86*, які працювали під операційними системами фірми *Microsoft – DOS*, а згодом *Windows*), однак найбільша популярність припадає на кінець XX ст., перші роки XXI ст. Розвиток сектора комп’ютерних технологій, зниження цін на окремі комп’ютерні комплектуючі, поява відносно „сприятливих” для пересічних користувачів операційних систем (*Windows 95, Windows 98, Windows 2000, Windows XP*) спричинилися до того, що комп’ютер (а також його периферія: принтери, сканери тощо) став популярним пристроєм, зокрема серед студентів філології. Разом із появою офісних пакетів (*Microsoft Office, StarOffice*, згодом *OpenOffice*) у минуле відійшло, наприклад, те, щоб писати магістерські роботи вручну, зате персональний комп’ютер перетворився в основний інструмент філолога.

Портативні комп'ютери (у Польщі функціонує поняття „laptop” – пряме запозичення з англійської) стали популярними в середині першого десятиліття XXI ст., та спершу ними користувалися здебільшого молоді люди. Ця поширеність є наслідком того, що в певний момент ціна на ноутбуки впала до рівня їхніх настільних відповідників. Сьогодні робочі параметри ноутбуків іноді перевищують можливості десктопних комп'ютерів. До переваг ноутбуків належить їхня абсолютна мобільність – ноутбук можна взяти, наприклад, на заняття, можна до нього підключити різні зовнішні пристрої, не говорячи вже про можливість безпроводного зв'язку з інтернетом та знижене енергоспоживання. До портативних комп'ютерів зараховують також нетбуки (продаж цих пристроїв раптово падає) та планшети, яких у січні минулого року продано в Польщі 88 тис., тобто на 16 тис. більше, ніж ноутбуків [14]. Придатність портативних комп'ютерів у процесі вивчення іноземних мов безперечно, головним чином тому, що це пристрої, які використовують у різноманітних ситуаціях, під час занять та вдома, багатьма різними способами.

1.2. Смартфони

Смартфони – це окрема категорія телефонів, які поєднують функції мобільних телефонів та портативних комп'ютерів. Вони з'явилися на початку 90-х років XX ст., однак їхня популярність припадає на останні роки. Ще п'ять років тому участь смартфонів у ринку мобільних пристроїв становила 3% [15], сьогодні це майже 45% [16]. З огляду на потужні можливості (обслуговування електронної пошти, огляд інтернет-засобів, тощо) пристрої цього типу успішно можна використати у процесі вивчення іноземної мови, а саме: щоб читати та створювати документи, відтворювати відео- та звукові файли, користуватися електронними словниками, інтернетом, миттєвими повідомленнями тощо.

1.3. Електронні книжки, портативні мультимедійні програвачі

Третя група електронних приладів, які також придатні для вивчення іноземної мови, – це електронні книжки та портативні мультимедійні програвачі. Їхнє використання як пристроїв, що підтримують вивчення мови, безсумнівно: за допомогою перших можна читати книжки, газети та інші документи в цифровому вигляді (в їхній пам'яті можна зберігати сотні документів; вони обслуговують файли *.txt*, *.html*, *.pdf*, *.rtf*, *.doc*, *.djvu*, *.jpg* та багато інших), а в деяких моделях вбудований модуль бездротового зв'язку *Wi-Fi*, що значно розширює їхнє застосування. Завдяки ПМП, тобто *mp3* / *mp4* плеєрам, можна прослуховувати тексти, записані, зокрема, українськи, що корисно впливає на засвоєння мови.

• Програмне забезпечення

Пам'ятаймо, що електронні пристрої – це лише платформа, завдяки якій можна користуватися численним програмним забезпеченням, яке в разі правильного використання може помітно вплинути на темп, спосіб, рівень та якість засвоєння іноземної мови. Однак його вплив може бути й негативний. Програмне забезпечення, що вживається не зовсім згідно з призначенням, може принести більше шкоди, ніж користі. Обговорюючи окремі типи програм, спробуємо коротко описати їхні позитивні сторони та вказати негативні, що є наслідком їх неправильного використання.

2.1. Офісні програми

Офісні пакети, з яких найчастіше вживаються продукти фірми Microsoft (*Microsoft Office* в різних версіях) та Apache OpenOffice (*OpenOffice* в різних версіях), є сьогодні основним знаряддям студента-філолога. Їх використовують для створення передусім курсових робіт, рефератів, ліценціатських та магістерських робіт тощо. Крім

безперечної користі, як-от: простота змін у тексті, прозорість структури тексту чи хоча б збереження паперу, робота з офісними програмами несе зі собою певні небезпеки. Парадоксально, найважливішою з них є автоматична перевірка правопису. Відповідний модуль, що відповідає за пошук і виправлення орфографічних та стилістичних помилок, знижує увагу автора і може призвести до ситуації, коли він навіть не захоче подивитися в орфографічний словник, щоб перевірити правильність уведених слів. Це бентежить, оскільки, як виявилось, в деяких студентів старших курсів є серйозні проблеми під час роботи зі словниками. Мінусом вживання редакторів текстів є також „звільнення” студента від обов’язку писати вручну, що є важливим чинником у процесі вивчення мови, зокрема української, графіка якої є зовсім іншою, ніж польської мови.

2.2. Програми для перегляду файлів (.pdf, .djvu)

Текстові файли доступні в інтернеті (статті, реферати, книжки) найчастіше функціонують у вигляді документів, які неможливо змінити. Тут найбільш популярні файли .pdf, .djvu та зображення, наприклад, .jpg. Для відкриття останніх потрібна лише будь-яка програма для простої обробки фотографій, що входить у склад операційної системи, проте для файлів .pdf, .djvu потрібно мати вже окреме програмне забезпечення. Щоб можна було скористатися „пдфками”, треба завантажити програму, що підтримує ці файли, наприклад, *Adobe Reader*, *Sumatra PDF*, *Foxit Reader*, *ABBYY FineReader* та ін. Все більше популярні як ефективні методи стискування файли .djvu можна переглядати за допомогою програм *WinDjView* або *FileViewPro*. Кожна з цих програм пропонує користувачам багато різних функцій, що придатні під час роботи з текстом. Програми для перегляду файлів, безсумнівно, потрібні; завдяки їм значно скорочується час доступу до документів, тому що вони в електронній версії. Суттєвою небезпекою може бути значна залежність від інтернет-засобів та відмова відвідувати бібліотеку та читальний зал.

2.3. Електронні перекладачі текстів

Електронні перекладачі текстів, тобто „транслятори”, – це тип програмного забезпечення, завдання якого полягає в перекладі текстів у природних мовах. Вони працюють, спираючись на різні алгоритми автоматичного перекладу. Треба пам’ятати, що, незважаючи на послідовне поліпшення функціонування цих програм, результати їхньої „праці” помітно відстають від перекладів, автором яких є людина. Проте, як свідчить практика, студенти користуються цими програмами та нерідко навіть не перевіряють остаточного тексту. Наслідки таких дій, з одного боку, комічні (маємо тут на увазі неправильні конструкції, які зовсім не нагадують змісту оригіналу), з іншого – вказують на недбале ставлення студентів до своїх обов’язків. Електронні перекладачі самі собою не є нічим поганим. За умови правильного використання вони дуже корисні. З огляду на свою технічну якість ці програми досить дорогі, а у випадку української мови в Польщі недоступні (наприклад, електронні перекладачі польських фірм *Kompas* та *Techland* не обслуговують української мови, а програму *Trados* використовують переважно перекладацькі фірми). Відповідно, студенти найчастіше користуються електронними перекладачами текстів, доступними в інтернеті, хоча б програмою *Google Translator Toolkit*.

2.4. Електронні словники

Дуже часто маємо ситуацію, коли студенти нехтують словниками у вигляді класичної книжки, а їхнє місце займають електронні словники. У період загального доступу до інтернету та мініатюризації пристроїв, які можуть обслуговувати програми, призначені для перекладу поодиноких слів або цілих текстів, не може дивувати факт, що молоді філологи користуються ними щоразу частіше. Перші електронні словники,

які ввійшли до загального вживання, запускалися з дисків CD; зрештою, у такому вигляді їх продають досі (наприклад, словники *ABBYY Lingvo x5*). Недоліком такого способу інсталяції програми є необхідність мати оптичний дисковод. Тому словники, що запускаються з дискководів, працюють передусім у настільних комп'ютерах та ноутбуках. Інсталяційні файли, безпосередньо відібрані з інтернету, можна завантажити на планшет або смартфон; вони працюють як під системами фірми *Microsoft*, так і *Android* чи *iOS*. З огляду на це їх щоразу частіше використовують упродовж занять, вони суттєво скорочують час, потрібний для того, щоб знайти конкретне слово. Залежно від виробника чи версії вони відрізняються кількістю модулів і слів, змістом, часом доступу тощо.

Крім електронних словників, згадані пристрої обслуговують відскановані паперові словники. Беручи до уваги велику кількість відсканованих сторінок, що безпосередньо пов'язується з кількістю даних, такі словники найчастіше функціонують у вигляді компресованих файлів *.djvu*. Плюсом такої форми допомоги є швидкий та широкий доступ до багатьох словників, мінусом – відхід від класичних способів філологічної роботи.

2.5. Мультимедійне програмне забезпечення

Останнім типом програмного забезпечення, яке хочемо обговорити, є мультимедійні програми, завдяки яким можна відтворити звукові та відеофайли. Наголосимо, що кількість і функціональність цих програм за останні роки значно зросли. Мультимедійні програми, що є невід'ємною частиною операційних систем, та програми зовнішніх виробників пропонують користувачам багато різних можливостей, наприклад, дивитися відеофайли в режимі реального часу. Серед програм того типу потрібно назвати: *AllPlayer*, *Bestplayer*, *foobar2000*, *jetAudio*, *QuickTime*, *RealPlayer*, *Songbird*, *SubEdit Player*, *Windows Media Player*, *Winamp* тощо. Їхня роль у процесі вивчення мови значна. Не можна також забути про відеосервіс *YouTube*, завдяки якому як звукові файли, так і відеофайли доступні не тільки на комп'ютері, але також на мобільних пристроях.

Ще кільканадцять років тому лабораторні заняття для філологів відбувалися у спеціальних приміщеннях. Сьогодні цифрова мовна лабораторія, тобто mp3 / mp4 плеєр, міститься в долоні. За допомогою таких пристроїв можна слухати радіопередачі з усього світу, тренувати вимову, засвоювати іноземну мову, слухаючи музику, уроки, записані діалоги тощо. Здається, що студенти не зовсім використовують можливості своїх електронних гаджетів та програм, хоча треба визнати, що поволі це змінюється.

• Інтернет

Всесвітню комп'ютерну мережу можна порівняти з гіпермаркетом, в якому кожен знайде щось для себе. Завдяки даним, що містяться на тисячах серверів, доступ до найрізноманітнішої інформації з усього світу триває лише мить. Прочитати газету, яку видають в іншому кінці світу, або переглянути пропозиції книгарні, віддаленої від нас на тисячі кілометрів, – це вже не проблема. Інтернет – це свого роду бібліотека, в яку може „ввійти” кожен, незалежно від того, де він перебуває. Для студентів філологічних спеціальностей, навіть найбільш екзотичних, це постійний та актуальний доступ до преси, бібліотек, культурних подій, звукових та відеофайлів, сайтів, присвячених найоригінальнішим проблемам. Однак, подібно як у випадку з програмним забезпеченням, тільки розумне використання інтернету може спричинитися до поглиблення філологічних знань студента та підвищення його мовної компетенції.

3.1. Інтернет-сторінки

Веб-сайти пропонують студентам-філологам не тільки необмежену кількість інформації у своїй галузі, але також набагато більші можливості. Огляд актуальної преси, використання браузерів чи огляд ресурсів відеосервісу *YouTube* для багатьох стали вже нормою. Доступ до наведених ресурсів – це для молодих людей звичайна справа. Вони навіть не уявляють, що ще 15 років тому придбання українських книжок, фільмів, дисків, прочитання газети, участь у культурних подіях були пов'язані з необхідністю подорожі в Україну. Сьогодні цієї проблеми майже не існує, адже все це пропонує нам інтернет. Ці та інші факти можна зарахувати до позитивів, що випливають з доступу до Мережі. Проте існує багато явищ, які впливають деструктивно на молодих українців: некритичне використання інформації, доступної в інтернеті, копіювання фрагментів або цілих (!) курсових робіт, рефератів, статей, невміле використання електронних перекладачів текстів. Урешті-решт, наслідком цих „вигод” є ще одне явище – студенти не хочуть виїжджати в Україну (мовляв, „усе, що мені потрібно, знайду в неті”).

Досить важливою проблемою є також факт, що українські веб-ресурси серйозно узалежені від російської мови, що суттєво обмежує можливості їх повного використання.

3.2. Спілкування через інтернет

Феноменом останніх років стали всесвітні соцмережі, з-посеред яких найпопулярнішою є американський сервіс *Facebook*. Інформації на окремих профілях, наприклад, на тему культурних подій, чи цікаві лінки – це лише фрагмент цілого руху в межах цього порталу. Одна з можливостей, може й, найважливіша з дидактичної точки зору, – це можливість спілкуватися з людьми з цілого світу. Для обміну думками за посередництвом інтернету користувачі використовують ще інші засоби. Найбільш динамічним каналом комунікації є, безсумнівно, спілкування з використанням „месенджерів” та чатів, тобто тип конверсаційний [3: 43–45]. На другому місці можна поставити спілкування з використанням електронної пошти, далі – форуми та блоги, тобто тип кореспонденційний.

В українському віртуальному просторі для „негайного” спілкування впродовж багатьох років використовують передусім дві програми – *ICQ* та *Skype*. У певному сенсі подібним є чат, де спілкування між двома (приватний чат) або більшою кількістю осіб (публічний чат) відбувається за допомогою тематичних каналів (кімнат). Чат як спосіб спілкування доступний на спеціальних сторінках, це також одна з можливостей є для миттєвого обміну повідомленнями, нерідко чат пропонує також, наприклад, інформаційні портали [17].

Інтернет-форуми – це місце, яке набагато частіше використовують з метою обміну інформацією на конкретні теми. Відвідувач може тут не тільки стежити за станом „розмови”, але також взяти в ній активну участь. Кількість форумів з кожним роком зростає, що зумовлено багатьма чинниками. Невід’ємним елементом деяких сайтів є також блоги – сучасні мережеві щоденники.

Своєю чергою, електронна пошта, як і блоги, – це служба, яку пропонують інтернет-портали (*webmail* – пошта, доступна при використанні браузера). Серед україномовних порталів найважливішими є *ukr.net* [18] та *i.ua* [19]. Українські інтернайти частіше користуються, однак, іноземними сервісами, переважно англійськими *yahoo!* [20] чи *Google* [21] або російськомовними *Yandex* [22] та *Mail.ru* [23].

Набагато кращими способами використання електронної пошти є спеціальні поштові програми – передусім продукти фірм *Microsoft* [24], *Netscape* [25], *Opera Software* [26] та *RitLabs* [27].

Усі згадані типи комунікації для осіб, які вивчають українську мову, є нагодою для того, щоб нав'язати широкі та різноманітні контакти з носіями мови. Знайомство з українськими колегами на *Skype* чи листування з улюбленим сучасним письменником – це сьогодні вже не проблема, а користь, яка є наслідком таких мовних „вправ”.

Позитиви та небезпеки, які є результатом використання сучасних технологій для вивчення мови, досить значні. Поступ у сфері ІТ та телекомунікації спричинює те, що дотеперішні способи спілкування та обміну інформацією відходять у минуле. Користь, пов'язана з глобалізацією, необмежений доступ до інформації, знайомства через інтернет ведуть до того, що вивчення мови є сьогодні більш привабливим та простішим, ніж 10 чи 20 років тому. Проблемою, над якою потібно задуматись, є те, чи сучасні студенти вміють цінувати доступні можливості та чи правильно будуть користуватися усіма технічними новинками, а вирішення цього питання залежить лише від них самих.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гапон Ю. А. Застосування комп'ютерної техніки на етапі введення нового матеріалу у системі інтенсивного навчання іноземних мов / Ю. А. Гапон // Іноземні мови. – 2000. – № 2. – С. 26–28.
2. Кузнєцова О. М. Використання комп'ютерних технологій на заняттях з іноземної мови / О. М. Кузнєцова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/30_NIEK_2011/Pedagogica/5_96146.doc.htm
3. Мартинюк А. П. Сучасні технології у вивченні іноземної мови / А. П. Мартинюк // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво. – 2011. – № 4. – С. 85–88.
4. Морська Л. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов / Л. Морська. – Тернопіль : Астон, 2008.
5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2003. – № 3–4. – С. 19–32.
6. Рибалко Т. В. Використання комп'ютерних технологій при вивченні іноземних мов / Т. В. Рибалко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://intkonf.org/ribalko-tv-vikoristannya-kompyuternih-tehnologiy-pri-vivchenni-inozemnih-mov/>
7. Тимошук Н. М. Інформаційні технології у навчанні іноземній мові студентів-аграріїв / Н. М. Тимошук, О. О. Дакалюк, А. А. Гарник // Вісник Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут”. – 2010. – № 1. – С. 192–195.
8. Хоменко Л. О. Досвід розробки методів дистанційного навчання іноземних мов у НАУ / Л. О. Хоменко, О. Ю. Балалаєва // Наукові доповіді НАУ. – 2005. – № 1. – С. 258–270.
9. Ahmad K. Computers, language learning and language teaching / K. Ahmad, G.G. Corbett, M. Rogers, R. Sussex. – Cambridge : Cambridge University Press, 1985. – 168 p.
10. Dudeney G. The Internet and the Language Classroom / G. Dudeney. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 192 p.
11. Grzenia J. Komunikacja językowa w Internecie / J. Grzenia. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007. – 214 s.
12. Jones C. Using computers in the language classroom / C. Jones, S. Fortescue. – Harlow : Longman, 1987. – 160 pp.
13. Sharma P. Blended Learning. Using technology in and beyond the language classroom / P. Sharma, B. Barrett. – Oxford : Macmillan, 2007. – 160 p.

ІНТЕРНЕТ-СТОРІНКИ

14. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.notebookcheck.pl/Duzy-spadek-sprzedazy-laptopow-w-Polsce.88801.0.html>
15. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://prnews.pl/marketing-i-pr/aplikacja-mobilna-seneo-na-samsung-bada-70089.html>
16. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://antyweb.pl/rynek-mobilny-w-polsce-raport-generation-mobile-2013/>
17. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://tereveni.org/shoutbox/>
18. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://freemail.ukr.net/>
19. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.i.ua/>
20. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://login.yahoo.com/config>
21. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://accounts.google.com/ServiceLogin?service=mail&passive=true&rm=false&continue=https%3A%2F%2Fmail.google.com%2Fmail%2F%3Ftab%3Dwm&sc=1&tmpl=default&tmplcache=2&hl=uk>
22. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://mail.yandex.ru/>
23. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.mail.ru/>
24. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://office.microsoft.com/uk-ua/outlook/>
25. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://www.mozilla.org/uk/thunderbird/features/>
26. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://help.opera.com/Linux/11.00/uk/mail.html>
27. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://help.yandex.ua/mail/?id=1114197>

Стаття надійшла до редакції 05.03.2014

доопрацьована 10.03.2014

прийнята до друку 12.03.2014

MODERN TECHNOLOGY AND THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE. POSITIVES AND NEGATIVES

Przemyslaw Jozwikiewicz

*Wroclaw University,
Institute of Slavic Studies, Chair of Ukrainian Studies,
9, Pochtova Str. 53-313 Wroclaw, Poland,
phone: +48 71 3754555
e-mail: p.jozwikiewicz@slawistyka.uni.wroc.pl*

The article discusses the role and influence of the latest electronic devices and software used in computers, tablets or smartphones on the process of learning a foreign language. It also presents risks arising from the incorrect use of the modern technology, and benefits that the student of philology can refer using technical achievements, the right software and the Internet.

Key words: the Ukrainian language, modern technologies, learning a foreign language.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПОЗИТИВЫ И НЕГАТИВЫ

Пшемьслав Юзвікевич

*Вроцлавский университет,
Институт славянской филологии, кафедра украинистики,
ул. Почтовая, 9, 53-313 Вроцлав, Польша
тел.: +48 71 3754555
эл. почта: p.jozwikiewicz@slawistyka.uni.wroc.pl*

Рассмотрено влияние новейшего электронного оборудования, а также программного обеспечения, используемого в компьютерах, планшетных компьютерах или смартфонах на процесс изучения иностранного языка. Представлены риски, связанные с неправильным применением современных технологий, и преимущества, которые студент-филолог может получить, используя технические достижения, программное обеспечение и интернет.

Ключевые слова: украинский язык, современные технологии, изучение иностранного языка.

УДК 378.1

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В МЕРЕЖЕВІЙ МОВНІЙ ЛАБОРАТОРІЇ

Тамара Кудіна, Анатолій Кудін

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
кафедра інноваційних технологій викладання загальноосвітніх дисциплін,
вул. Пирогова, 9, кімн. 338, 01601 Київ-30, Україна
тел.: 044 235 95 82
ел. пошта: tamarakudin@gmail.com*

Розглянуто питання організації і проведення занять з української мови як іноземної в мережевій мовній лабораторії. Описано програмні оболонки для управління індивідуальною роботою студентів в комп'ютерному класі на практичних заняттях з української мови. Запропоновано сценарії проведення навчальної роботи в мережевому комп'ютерному класі.

Ключові слова: українська мова, методи навчання, мережевий клас, навчально-методичне забезпечення.

Сьогодні вища освіта України виходить на новий рівень розвитку, який може забезпечити в процесі навчання умови для ефективної самореалізації особистості. Маємо всі підстави говорити про становлення парадигми особистісно орієнтованої освіти. Причому йдеться не лише про розробку теоретичної моделі, проведення відповідних досліджень, а й про процес швидкого впровадження досягнень науки в практику. Реалізація особистісно орієнтованого підходу в навчанні мов у вищій школі вимагає застосування методичних систем, які містять елементи інтерактивності, індивідуалізації навчальної траєкторії студента, оперативного контролю засвоєння мови в різних режимах самостійного пошуку і на різних рівнях складності. Таким вимогам відповідають мережеві комп'ютерні технології. На часі використання у навчанні іноземних мов, а також української мови як іноземної, комп'ютерних класів з широким спектром комунікаційних можливостей, які дають змогу реалізовувати різноманітні форми навчальної діяльності слухачів у мережевій мовній лабораторії під керівництвом викладача.

Аналіз методичної літератури з питання використання комп'ютерної техніки у цій галузі [1: 440] показує, що на сьогодні існує два основні підходи – створення мультимедійних навчальних лабораторій та використання можливостей інтернету. У рамках дослідження ми спробували об'єднати ці рішення в одне – робота в мережевій інтернет / інтранет мовній лабораторії з використанням інтернет-адаптованого мультимедійного контенту аудіовізуального курсу „Українська мова для іноземців” [2: 55]. Така мультимедійна лабораторія має бути оснащена персональними комп'ютерами стандартної конфігурації з мінімальними параметрами (CPU: PIII 2,1 GGz, RAM: 256 Mb, VGA: Onboard 64 Mb, HDD: WesternDigital 80 Gb, DVD-RW, adapter 10/100 Mb/s), відповідною гарнітурою (навушники з мікрофонами, колонки) та спеціальним програмним забезпеченням. Тому першим кроком на шляху реалізації такої технології є вибір програмної оболонки для управління комп'ютерним класом під час навчання мов.

Розробники сучасних інформаційно-комунікаційних технологій пропонують низку цікавих технічних рішень, які можуть розв'язувати навчальні завдання [3; 4; 5]. Одне з них належить компанії NetOp. Це система управління комп'ютерним класом – School 6 [3: 2]. Вона має інструменти для підготовки і проведення занять (трансляція екрана викладача на екрани слухачів, контроль за використанням програм і веб-ресурсів), а також оцінювання знань під час тестування. Ще одним прикладом систем управління комп'ютерним класом є програмний продукт Radmin [4: 2], що має широкий набір прийомів і способів передавання різноманітної інформації на машини комп'ютерного класу, керування їхньою роботою, обмеження доступу до ресурсів тощо. Система Radmin дає змогу під'єднуватися до інтернету, має високу швидкість передавання даних в мережі завдяки технологіям Direct Screen Transfer™ technology, сумісна з 64-бітними системами, кілька режимів з'єднання (управління, перегляд, передавання файлів Telnet, тестовий та голосовий чат, великий діапазон роздільних здатностей екрана і глибин кольору). Є можливість користуватися безкоштовною версією протягом 30 днів. Хоча вона вважається неповною, однак її можливості перекривають розв'язання всіх навчальних завдань, що можуть виникнути під час навчального процесу. Серед англомовних інструментів управління комп'ютерним класом можна назвати систему ITALC [5: 2]. Її характерна особливість полягає в тому, що ця оболонка сумісна з широким спектром операційних систем: Linux, Windows XP, Vista, а також № 7 і № 10. Вона може виводити на екран викладача всі робочі столи комп'ютерів студентів одночасно, що дає змогу ефективно контролювати роботу кожного.

Було апробовано систему управління комп'ютерним класом HiClass [6: 7] під час аудиторного навчання (рис.1).

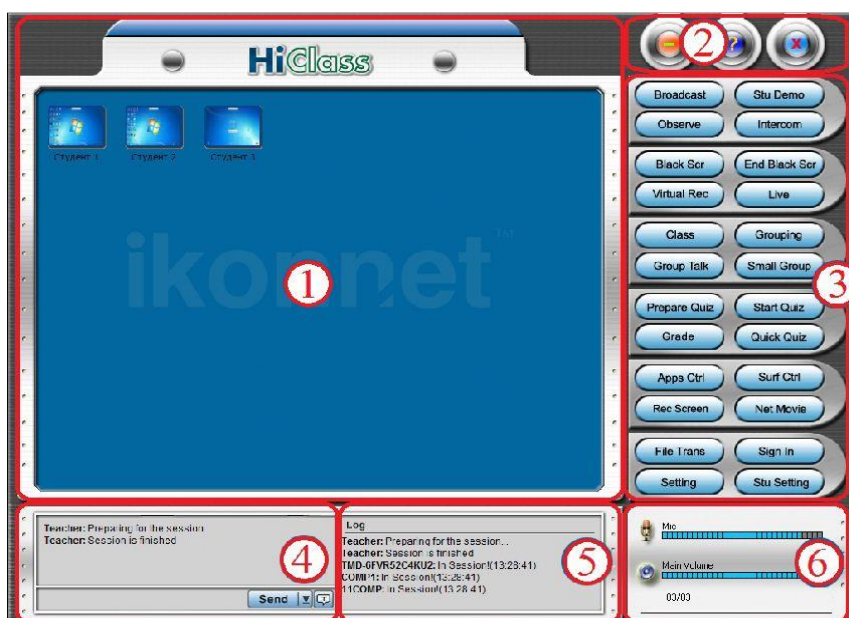


Рис.1. Система управління комп'ютерним класом Hi Class: 1 – робоча зона, 2 – елементи керування вікном, 3 – панель інструментів, 4 – вікно чата, 5 – вікно журналу подій, 6 – налаштування звуку

Це цілком апаратне рішення призначене для пересічного користувача, а не для комп'ютерного фахівця. Поєднуючи в собі передову технологію і простоту управління, HiClass надає викладачеві ефективний інструмент для навчання на базі комп'ютера, а слухачам – дружній англійськомовний інтерфейс, що концентрує увагу на предметі навчання.

Панель інструментів (3) пропонує велику кількість сервісів, серед яких можна виділити такі:

1) *Observe* і *Quick Observe* – для спостереження за процесом навчання без втручання. У цьому режимі викладач може почергово або вибірково спостерігати за моніторами слухачів зі свого комп'ютера;

2) *Control* – для оперативного контролю і допомоги в навчанні. Цей режим забезпечує дистанційне управління комп'ютером слухача через клавіатуру і мишу викладача;

3) *Group Dialog* – для формування груп у класі з метою проведення дискусій, діалогів, полілогів під час навчання мов;

4) *Broadcast* і *Quick Broadcast* – для викладання аудіо- і відеоматеріалів на комп'ютерах студентів у реальному часі.

На базі такого програмного продукту вдалося реалізувати нижче зазначені навчальні сценарії проведення практичних занять з української мови як іноземної:

1. Самостійне виконання письмових завдань із аудіовізуального курсу „Українська мова як іноземна” [2: 55] з онлайн-перевіркою викладачем.

Технічно це забезпечується трансляцією одного або декількох зображень вікон з екрана викладача на обрану кількість екранів студентів. Такий сценарій дає змогу комбінувати фронтальну та індивідуальну форми навчання. Наприклад, спочатку відбувається фронтальне ознайомлення всіх слухачів з правилом граматики, що виведене в одному вікні. У цьому ж вікні подано приклади застосування правила. Кілька варіантів тренувальних вправ різного рівня складності розміщено в іншому вікні. Викладач може надсилати слухачам той варіант завдань, що відповідає їхньому рівню знань, і вибудовувати таким чином індивідуальну траєкторію навчання.

Під час роботи слухачів над вправами викладач має можливість бачити екран будь-кого з них і, головне, може втручатися в процес формування письмової відповіді. На рис. 2 показано один із прикладів такої роботи студента і викладача:

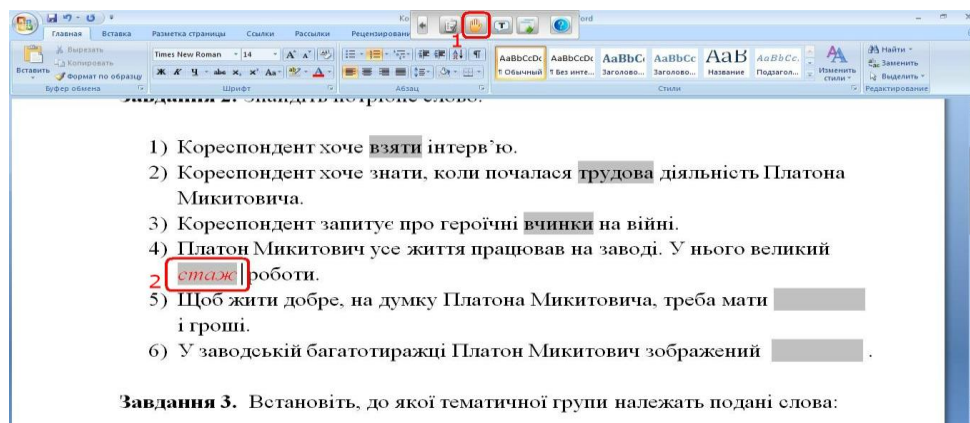


Рис. 2. Демонстрація онлайн-виправлення викладачем помилки, яку допустив студент

На рис. 2 слова, через які перевіряється знання певних правил орфографії, виділені прямокутником сірого кольору. Завдання слухача – дописати пропущене слово. Якщо він не знає цього слова, то може натиснути на кнопку сервісу „виклик про допомогу” (1). Тоді викладач (2) зі свого комп’ютера надає допомогу. Введені з комп’ютера викладача слова виділяються в тексті червоним кольором, щоб було видно навчальні дії кожного з учасників навчального процесу. Це дає змогу викладачеві оперативно проводити корекцію знань, умінь і навичок окремого слухача. Такий сценарій значно інтенсифікує навчальний процес: індивідуальне виконання письмових завдань слухачами відбувається під контролем викладача в онлайн-режимі. За умов традиційного навчання етап виконання вправ і етап перевірки розділені годинами або й днями.

Важливим педагогічним надбанням цієї технології є ще й те, що слухач, працюючи з клавіатурою, набуває навичок письма.

З метою реалізації особистісно-діяльнісного підходу у навчанні української мови як іноземної передбачено завдання різного рівня складності – низького, середнього і високого. Ідеальною, яка відповідає сучасній філософії освіти, є така форма організації навчання в комп’ютерному класі: кожному слухачеві – окремий пакет завдань. Але практичний досвід показав, що в такому випадку викладач не встигає під час заняття переглянути всі завдання і внести корективи в письмові роботи всіх слухачів. А якщо немає зворотного зв’язку, студенти або втрачають мотивацію активно працювати, або не бачать своїх помилок. Тому оптимальним рішенням є використання 3–4 варіантів завдань.

2. Організація спілкування. У навчанні мов велике значення має формування комунікативної компетенції. Важливо, щоб іноземну мову студенти використовували на заняттях не тільки в умовно-мовленнєвій діяльності, але й у її природній функції – для вирішення позамовних завдань, наприклад, для пошуку інформації, для налагодження контакту з іншими студентами під час роботи парами або в групах тощо. Організувати навчальну діяльність у групах або в парах можна за допомогою сервісу „віртуальний мікрофон”. Використовуючи мікрофони з малим радіусом уловлювання звуків (щоб не потрапляли зовнішні звуки у мікрофон студента) та спеціальні навушники, які практично не пропускають зовнішніх звуків, студенти можуть виконувати умовно-комунікативні та комунікативні вправи. Обмін електронною інформацією можливий через внутрішню електронну пошту – обмін файлами з виконаними завданнями або з проханням про термінову допомогу „Help”.

3. Організація атестації знань. Як відомо, найпоширенішими є тести закритої форми, які передбачають вибір правильної відповіді з декількох запропонованих. Цей тип тестів має як свої переваги, так і недоліки. Основний недолік – наявність сформульованої підказки, яка у випадку навчання іноземної мови дає можливість перевірити на звучність різні варіанти фрази і тим самим спрощує пошук правильної відповіді. Однак буде неправильно відкидати його. Цей тип тестових завдань має простий критерій визначення правильності відповіді і просту організацію введення відповіді у програму. І як результат – цю форму достатньо легко програмно реалізувати на комп’ютері. Отже, у навчанні мов доцільно використовувати систему тестових завдань для контролю знань – без підказок і з підказками.

У нашому випадку перевірку знань слухачів здійснено двома способами.

Перший спосіб – з допомогою тестів закритої і напіввідкритої форми. У системі використовуються: а) чотири типи завдань *закритої* форми: вибір однієї правильної відповіді; вибір декількох правильних відповідей; правильна послідовність; на

відповідність (або формат розширеного вибору); б) три типи *напіввідкритих* тестів стислої форми: вставити пропущену літеру або слово; дати коротку відповідь на запитання; закінчити речення.

Система передбачає декілька рівнів запитань. Три рівні – це умовний розподіл запитань за балами. Наприклад, на першому рівні зібрано 5 запитань по 1 балу, на другому – 10 запитань по 2 бали, а на третьому 15 запитань по 3 бали. У випадку використання двох рівнів у поля „Кількість запитань” і „Кількість балів” третього рівня вводиться „0”. Система передбачає зміну „ваги” кожного рівня (це може бути 3, 5, 7 або 9, 11, 15 і т. д.). Зрозуміло, що основною метою створення рівнів є контрольоване використання простих і складних запитань за змістом і відповідне їхнє оцінювання через „вагу”. Таким чином, у системі HiClass викладач може створити стандартні тести і проводити фронтальне тестування під час аудиторного заняття. Часто самі студенти віддають перевагу тестовому методу контролю знань, вважаючи його більш об’єктивним.

Другий спосіб – „словниковий диктант з автоматизованою перевіркою”. Відповіді не мають „підказок”: правильну відповідь вводять з клавіатури. Цей тип завдань призначений для більш ґрунтовної перевірки знань через відсутність варіантів відповіді. Тобто, студент або знає правильну відповідь, або зовсім не знає (вірогідність вгадати відповідь близька до нуля). Технічно були реалізовані два варіанти сценаріїв проведення такого тестування:

Варіант № 1. На екрані іноземний слухач бачить написані слова з пропусками, в які повинен вставити пропущену букву або знак (м’який знак, апостроф, дефіс) згідно з правилом, яке оголошене заздалегідь. Через заданий проміжок часу або після команди „здати роботу” програма перевіряє правильність і виставляє оцінку. Крім того, демонструється правильний запис слів.

Варіант № 2. Використовується попередньо зроблений аудіозапис слів або тексту. Іноземний студент спочатку прослуховує аудіозапис, а потім у відведеному полі екрана набирає з клавіатури слово чи речення. На виконання дається час, що враховує кількість прослуховувань (не більше трьох разів) і час набирання з клавіатури слова. Після закінчення часу або після натискання „здати роботу” програма перевіряє правильність і виставляє оцінку. Студент отримує протокол відповіді (рис. 3).

Час: 18:27:01 , Закінчення: 18:27:12 , Номер комп'ютера: 127.0.0.1

Текст з Вашими виправленнями	Перевірка	К-ть балів
вибіру, власне, нема осені й весни. Мазне раптом де-не-де пензлем по них, припишканих деревах рання осінь і тількино гляне на свої жовті та ясні акварелі, як враз усе прибирав: і барви, і тепло, і саме листя. Наче з насупленим і мовчазним пройшов одної вересневої ночі по тайзі, вранно обминаючи сосни і ялини, і по діловому обірвав геть усе листя на гілках, соснах і черемсі. Та й по всьому... Не шурхотітиме довго під ногами опале листя, бо ось-ось вкряє перший сніг; не лине з високості цальне журавлине “кру-кру”: за який день пролетять тут враз дикі гуси й чижки, поспішаючи на південь, бо не забаром захвище, завіє пурга. Та чижки, шурхотітиме	де-не-де	2
	тільки-но	0
	прибере	0
	по-діловому	0
	Не шурхотітиме	2

Рис. 3. Протокол відповіді – результат автоматизованої перевірки

Зрозуміло, що варіант № 2 більш складний, ніж № 1. У програмі передбачена диференціація оцінювання помилок: за запрограмовану помилку (на правило, що перевіряється) знімають 2 бали, за помилку незапрограмовану – 1 бал. Обмеження в

часі виконання введено для того, щоб слухач під час роботи над завданням не мав можливості використовувати допоміжну літературу. Після закінчення роботи, якщо час на виконання завдання не вичерпаний, студент може натиснути команду „здати роботу”, і програмна оболонка одразу формує протокол відповіді (рис. 3). Автоматизована система перевірки (без участі викладача) дає змогу значно підвищити інтенсивність самостійної роботи слухачів і звільняє викладача від одноманітної перевірки великої кількості диктантів.

Викладач з допомогою сервісу *Rec Screen* записує зі звуком усі операції, які відбуваються на екрані монітора і використовує записаний файл як навчальний матеріал. Важливо, що результати роботи студента зберігаються на робочому столі і можуть бути надані студентові після закінчення аудиторного заняття в роздрукованому або електронному вигляді.

4. Сценарій проведення уроку в мережевому комп'ютерному класі.

У наведених нижче таблицях 1 і 2 описані сценарії проведення практичного заняття на тему „Родовий відмінок іменника з обставинним значенням часу, дати” у мережевому класі з участю слухачів, які виконують два варіанти завдань (непарні ПК – варіант 1, парні ПК – варіант 2).

Таблиця 1. Перший варіант завдань для ПК з парними номерами

	Назва	Зміст	Тривалість
1.	Вивчення з викладачем нового матеріалу „Родовий відмінок іменника з обставинним значенням часу, дати”.	Робота з навчальним матеріалом, який розміщений на екрані комп'ютера викладача.	5 хвилин
2.	Фронтальне виконання завдань, які пропонує викладач.	Участь у фронтальному виконанні двох завдань під керівництвом викладача на його екрані.	5 хвилин
3.	Відеодіалог на тему „Зустріч на вулиці”. Тест.	Прослухати діалог, відповіді на питання тесту і побачити результати.	10 хвилин
4.	Самостійна комунікативна вправа. Тест.	Встановити зв'язок зі співрозмовником у класі (1–3, 2–4 і т. ін.). Прочитати свою частину тексту діалогу з екрана на запис. Записаний діалог прослухати. Відповісти на питання тесту (на розуміння змісту діалогу).	10 хвилин
5.	Перегляд записаного пункту № 1.	Повторити ще раз правила, відшукати пояснення помилок.	5 хвилин
6.	Текст з пропущеними словами, виконання якого контролюється онлайн викладачем.	Написати з клавіатури пропущені слова. Можна попросити допомогу у викладача (команда „Help”) і бачити онлайн виправлення викладача.	10 хвилин
7.	Електронний диктант № 1 з фіксованим часом виконання і автоматичною перевіркою.	Вписати закінчення іменників.	10 хвилин
8.	Аналіз у спільному чаті помилок, допущених в електронному диктанті.	Обговорення результатів роботи разом з викладачем.	5 хвилин
9.	Отримання навчальних матеріалів для домашньої роботи.	Роздрукувати або скопіювати на носій необхідні навчальні матеріали для домашньої роботи.	10 хвилин

Таблиця 2. Другий варіант завдань для ПК з непарними номерами

1.	Вивчення з викладачем нового теоретичного матеріалу „Родовий відмінок іменника з обставинним значенням часу, дати”.	Робота з навчальним матеріалом, який розміщений на екрані комп’ютера викладача.	5 хвилин
2.	Фронтальне виконання завдань, які пропонує викладач.	Взяти участь у фронтальному виконанні двох завдань під керівництвом викладача на його екрані.	5 хвилин
3.	Текст з пропущеними словами, виконання якого контролюється онлайн викладачем.	Написати з клавіатури пропущені слова. Можна попросити допомогу у викладача (команда „Help”) і бачити онлайн виправлення викладача.	10 хвилин
4.	Електронний диктант № 1 з фіксованим часом виконання і автоматичною перевіркою.	Вписати закінчення іменників.	10 хвилин
5.	Перегляд записаного пункту № 1.	Повторити ще раз правила, відшукати пояснення помилок.	5 хвилин
6.	Відеодіалог між акторами на тему „Зустріч на вулиці”. Тест.	Прослухати діалог, відповісти на питання тесту і побачити результат.	10 хвилин
7.	Самостійна комунікативна вправа. Тест.	Встановити зв’язок зі співрозмовником у класі. Прочитати свою частину тексту діалогу з екрана на запис. Записаний діалог прослухати. Відповісти на питання тесту (на розуміння змісту діалогу).	10 хвилин
8.	Аналіз у спільному чаті помилок, допущених в електронному диктанті.	Обговорення результатів разом з викладачем.	5 хвилин
9.	Роздрукування, копіювання на особистий носій матеріалів, які були використані на занятті.	Роздрукувати, перенести на носій необхідні навчальні матеріали для домашньої роботи.	10 хвилин

Система завдань побудована таким чином, щоб кожна хвилина заняття була використана викладачем раціонально, а слухач інтенсивно працював над навчальним матеріалом. Розподіл часу регламентовано. Протягом 10-ти хвилин усі слухачі на своїх ПК бачать екран викладача і слухають пояснення викладача. Спочатку він розповідає теоретичний матеріал (5 хвилин), а наступні 5 хвилин показує на прикладах застосування цих правил. Навчальний засіб – це, наприклад, підготовлена презентація у Power Point або Word-документ з обов’язковими усними поясненнями викладача. Можливе використання флوماстерів, планшетів тощо. Фактично, це робота на дошці у традиційній навчальній аудиторії. Однак є суттєва відмінність – під час пояснення і демонстрації в аудиторії робиться відеозапис програмним модулем HiClass всього, що відбувається на практичному занятті. Відео слухач може переглядати повторно як в аудиторії, так і вдома (п. 9).

Починаючи з 11-ої хвилини академічна група ділиться на підгрупи: одні слухачі виконують завдання без участі викладача (варіант 1), інші – з участю викладача (варіант 2). Перший варіант завдань виконують ті, що мають парний номер, відповідно другий варіант ті, що мають непарний номер. Через 25 хвилин слухачі можуть помінятися завданнями. Це зроблено для того, щоб викладач встигав

контролювати виконання завдань, допомагав у засвоєнні нового матеріалу, коректувати тексти, що набирають з клавіатури усі слухачі.

Завдання 3 і 4 (варіант 1), 6 і 7 (варіант 2) – це завдання, які виконують слухачі самостійно. Для цього підготовлено діалог з акторами. Після прослуховування діалогу слухачеві пропонується тест на перевірку розуміння почутого. Завдання 4 і 7 – більш складні. Викладач завчасно ділить слухачів на співрозмовників, які отримують на своєму екрані тексти діалогу, в якому є запис тільки своєї частини. Співрозмовники озвучують тексти через мікрофон. Цей діалог записується, а потім дається для прослуховування без текстів. Фактично акторами, які озвучують діалог, стають самі слухачі. Метою такого виду роботи є формування слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок. До кожного діалогу є підготовлений викладачем тест, який автоматично оцінює тестувальна оболонка.

Після 30-хвилинного виконання завдання у слухачів є можливість переглянути лекцію викладача з поясненням теоретичного матеріалу. Після цього (на 35-ій хвилині уроку) відбувається виконання завдання, під час якого викладач може „підглядати” за роботою слухача, втручатися, вносити виправлення. Це фактично підготовча робота до основного контрольного завдання, за виконання якого виставляється оцінка, – електронного диктанту. Фронтальний аналіз помилок, допущених слухачами в електронному диктанті, проводить викладач. І завершальна стадія – запис на особисті носії збереження інформації (USB-накопичувачі, дискети) навчальних матеріалів: відеолекцій викладача, аудіозаписів діалогів і текстів.

Таким чином, нова технологія навчального заняття вимагає створення нового навчально-методичного забезпечення, яке характеризується багатоваріантністю, мультимедійним наповненням.

Сценарії проведення уроків у мережевій мовній аудиторії з використанням різних ІК-технологій (демонстрація, імпортування, комунікації, комп’ютерний автоматизований контроль) розроблені та апробовані. Звичайно, нова технологія не може замінити педагогічних прийомів викладача іноземної мови, таких, як імітація, „фонетична зарядка”, корекція вимови нових слів, виразне читання, читання вголос, інтонування речень тощо, які широко використовують під час роботи з паперовим підручником [7: 191]. Роль викладача як головної дійової особи навчального процесу в HiClass проявляється в тому, що він через систему „підглядування” і „втручання” може вносити виправлення й оцінювати роботу студента дуже оперативно, безпосередньо під час виконання студентом завдання, чого не можна досягти іншими навчальними засобами. Збереження матеріалів уроку у форматі відео та аудіо є не тільки хорошим конспектом, а й своєрідним репетитором.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Богомолов В. А. Обзор бесплатных систем управления обучением / В. А. Богомолов // Образовательные технологии и общество / Казанский государственный технологический университет. – 2007. – №10 (3). – С. 439-459. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v10_i3/html/9_bogomolov.htm
2. Кудіна Т. М. Мережний мультимедійний навчально-методичний комплекс „Українська мова для іноземців” : Результати апробації / Л. І. Мацько, А. П. Кудін, Т. М. Кудіна // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2012. –Т. 3. – С. 54–60.
3. Система для управління комп’ютерним класом NetOp Remote Control [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://netop.ru>

4. Система для управління комп'ютерним класом Radmin [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.radmin.com.ua>
5. Система для управління комп'ютерним класом ITALS [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://italc.sourceforge.net>
6. Інструкція HiClass [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://issuu.com/rachidnaj/docs/hiclass5.0_manual
7. Кудіна Т. М. Українська мова як іноземна (початковий курс) / Т. М. Кудіна. – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 334 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014

доопрацьована 10.02.2014

прийнята до друку 12.02.2014

NEW LEARNING TECHNOLOGIES FOR UKRAINIAN AS FOREIGN IN NETWORK LANGUAGE LABORATORY

Tamara Kudina, Anatolii Kudin

*Myhajlo Dragomanov National Pedagogical University,
Department of innovative technologies in teaching general subjects,
9 Pirogov Str. room 338, 01601 Kyiv-30, Ukraine
phone: 044 235 95 82
e-mail: tamarakudin@gmail.com*

Issues of development and learning Ukrainian as foreign in network language laboratory were viewed in this article. Software for managing of students' individual work for language practice in the computer class was described. Scenarios of learning in the network computer class were offered.

Key words: Ukrainian, methods, network class, tutorials.

НОВЕЙШИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В СЕТЕВОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛАБОРАТОРИИ

Тамара Кудина, Анатолий Кудин

*Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова,
кафедра инновационных технологий преподавания общеобразовательных дисциплин,
ул. Пирогова, 9, комн. 338, 01601 Киев-30, Украина
тел.: 044 235 95 82
эл. почта: tamarakudin@gmail.com*

Рассмотрены вопросы организации и проведения обучения украинского языка как иностранного в сетевой языковой лаборатории. Описаны программные оболочки для управления индивидуальной работой студентов в компьютерном классе на практических занятиях по украинскому языку. Предложены сценарии проведения учебной работы в сетевом компьютерном классе.

Ключевые слова: украинский язык, методы обучения, сетевой класс, учебно-методическое обеспечение.

УДК 811.161.2'243' 276.6-027.568]:378.4.016(075.8)-028.27

ІНФОКОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИВЧЕННІ ТА ВИКЛАДАННІ ДІЛОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Алла Недашківська

*Альбертський університет, Едмонтон, Альберта, Канада,
Інститут сучасних мов і культурознавчих студій, факультет мистецтв,
200 Arts Building, Едмонтон, АВ, Канада T6G 2E6,
e. nouma: alla.nedashkivska@ualberta.ca*

Розглянуто педагогічні аспекти електронного підручника з ділової української мови як іноземної. Запропоновано принципи побудови серії завдань з допомогою інфокомунікаційних технологій для набуття студентами мовленнєвої та професійної соціокультурної компетенції.

Ключові слова: ділова українська мова як іноземна, інфокомунікаційні технології у вивченні та викладанні мови, професійна компетенція, соціокультурна компетенція.

Дане дослідження розглядає роль інфокомунікаційних технологій в мовній аудиторії, а саме підходи до розробки мовних матеріалів з використанням комп'ютерної технології. Увага зосереджується на матеріалах для вивчення та викладання ділової української мови у іншомовній аудиторії.

Сфера наукових досліджень щодо потенціалу технологічних засобів у вивченні та викладанні мови як іноземної постійно розширюється і включає такі аспекти, як: роль синхронної [2; 4; 5; 6; 11; 20; 26] та асинхронної комунікації у викладанні мови як іноземної (M2) [9; 27], подібність опосередкованої комунікації до комунікації віч-на-віч [32], комп'ютерна комунікація (КК) або телеколлаборація [10; 22; 23], міжкультурна комп'ютерна компетенція і міжкультурна прагматика у розвитку M2 [11; 22; 28; 29], електронна писемність [15; 16], писемність та ідентичність у середовищі M2 [10; 17; 21; 33; 35], дистанційне навчання [1; 24] і тренування викладачів M2 [18].

Доступ до автентичних культурних громад світу часто трактують як один із найбільших потенціалів технології як у викладанні, так і у вивченні M2. Науковці часто зазначають, що переваги використання комп'ютерної комунікації не автоматичні і не впливають лише із інструментів, які використовують у мовній аудиторії [30; 36], а насамперед залежні від того, яким чином КК вживають для створення значущої та реальної міжкультурної комунікативної ситуації. Відповідні завдання, які спрямовані на розвиток міжкультурного усвідомлення у студентів, сприяють створенню їхньої нової двомовної ідентичності.

Мета статті – розглянути педагогічні аспекти у розробці електронного підручника з ділової української мови як іноземної, а також те, як педагогічні принципи цього джерела можуть бути досягнені з допомогою інформаційно-комунікативних, або інфокомунікаційних, технологій (ІКТ). У центрі дискусії – набуття студентами мовленнєвої та професійної соціокультурної компетенції засобами української мови.

У нашому дослідженні вивчення мови трактується з перспективи соціокультурності, в якій вивчення або розвиток мови розглядається як соціальний процес, культурно зумовлений, створений контекстом, і який передається з допомогою

різних ІКТ [31: 143]. У рамках цього підходу особа та середовище створюють одне ціле, в якому особа невід’ємна від середовища, а розвиток мови відбувається в цьому цілому. На додаток до цього, особа не є єдиним власником знань, оскільки знання є власністю соціального середовища та зв’язку між особою та соціальним контекстом [12: 403]. Основна засада цього дослідження полягає в тому, що вивчення мови становить процес соціалізації студента в соціокультурну громаду M2. Студенти є учасниками у цій громаді через їхній доступ до автентичного середовища через M2.

Електронний підручник з ділової української мови як іноземної становить автентичну симуляцію через ІКТ, яка дає можливість студентам брати участь у віртуальному просторі, а також стати до певної міри учасниками автентичної професійної громади [19; 25; 34]. Середовище, створене навколо автентичних текстів із використанням M2, які демонструють автентичну культуру, професійну сферу та соціальну комунікацію, сприяє розвитку емоційної автентичності серед студентів та веде до набуття професійних та соціокультурних навичок. Комунікативні засоби реального життя, введені в навчальний процес, допомагають студентам будувати їхній мовленнєвий та професійний репертуар у соціокультурному середовищі M2 через ІКТ.

Електронний підручник з ділової української мови як іноземної створений автором цієї статті в Альбертському університеті (Канада). У час написання цього дослідження проект близький до закінчення, апробована пілотна версія його в курсі ділової української мови в університеті.

Підручник розрахований на студентів вищого рівня володіння мовою (університетський еквівалент 3–4 роки навчання, або за шкалою ACTFL (American Council for the Teaching of Foreign Languages), “advanced plus)”) ¹. Підручник складається з п’яти розділів: „Резюме”, „Працевлаштування і співбесіда”, „Діловодство”, „Фінанси та банківська система”, „Страховання”. Студенти також мають доступ до Додатків, які пропонують різні функціональні вислови для комунікації: а) проведення інтерв’ю, написання підсумку, висловлювання для порівняння, зв’язні висловлювання та поради; б) спілкування: поцікавитися думкою, пересвідчитися щодо думки, висловити свою думку, згода, незгода, брак розуміння, здивування, сумнів, байдужість, зміна теми; в) мовленнєвий етикет: вітання, прощання, вітання, звертання в усному мовленні та листах, запрошення, прохання і подяка. Усі матеріали і пояснення подаються українською мовою. В загальному матеріали побудовані на автентичних джерелах: тексти із друкованої та інтернетної преси, ділові папери (наприклад, резюме, супровідні листи і т. д.), візуальні тексти чи ілюстрації, а також відеосюжети. Цільові вправи супроводжують тексти, які дають студентам нагоду виконувати різноманітні завдання під керівництвом викладача як разом із іншими студентами, так й індивідуально з допомогою ІКТ (деталі нижче). Отже, розроблений підручник орієнтований на змішаний метод викладання (blended learning), який поступово набуває популярності в системі освіти.

Як зазначалося вище, головною метою дослідження є педагогічний компонент навчального матеріалу, який зосереджений на набутті студентами професійної соціокультурної компетенції перебуває в процесі вивчення ділової української мови як іноземної з допомогою ІКТ. Студент у центрі навчального процесу через ІКТ, які вимагають від нього працювати з M2 інтерактивно через комп’ютерну програму або з

¹ Див. : www.sil.org/lingualinks/languagelearning/OtherResources/ACTFLProficiencyGuidelines/contents.htm

іншими студентами чи викладачем з допомогою комп'ютерних засобів [8: 132]. Таким чином, комп'ютер є посередником у навчальному процесі.

Автентичні тексти також можуть бути посередником у створенні автентичного мовно-культурного середовища і так привертати увагу студента, підвищувати мотивацію до вивчення мови.

Пропонуємо розглянути систему завдань, розроблених на базі автентичних текстів, які лягли в основу електронного підручника з ділової української мови для іншомовної аудиторії. Виділено такі типи завдань: *співтворення, самотворення, самоперевірка, самоправка.*

Співтворення

Завдання в категорії *співтворення* вимагають співпраці студентів (що не є лише характеристикою вивчення мови з допомогою ІКТ), а також студента і партнера-комп'ютера. У підручнику завдання щодо співтворення починають кожний розділ і включають в себе ряд питань для дискусії серед студентів, наприклад:

1. Рубрика „Поговоримо про Вас”: *Перш за все, ким Ви хочете бути після закінчення університету? Чим Вас приваблює ця професія?*

2. Рубрика „Продовжуємо розмову”: *Які роботи, на Вашу думку, цінуються на цей момент у Вашому місті чи країні? Як Ви вважаєте, чому? На які роботи існує попит? Які роботи популярні серед молоді? Чи важко студентам влаштуватися на роботу під час навчання чи канікул? Обговоріть свої думки.*

Вступні питання у кожному розділі подаються насамперед для того, щоб ввести студентів у світ певної теми. Прикладом інших завдань співтворення можуть бути вправи, у яких студенти грають різні ролі як на занятті, так і з допомогою ІКТ, наприклад, працедавець і той, хто шукає роботу, банкір і клієнт банку, страховий агент та потенційний клієнт. Варто зауважити, що у вправах зразку співтворення (і також інших), студентам надається можливість реалізації комунікативної діяльності у різних професійних та ділових контекстах. Важливо також додати, що в подібного типу вправах вагомим елементом є металінгвістична та соціокультурна інформація про певні професійні сфери та правила спілкування у них. Прикладом може бути коментар, введений у вправу про написання резюме, а саме те, яка інформація подається, а якої потрібно уникати при написанні успішного резюме. Іншим прикладом можуть бути питання та можливі відповіді під час співбесіди. Після усвідомлення певних норм поведінки ділового спілкування, студенти мають нагоду моделювати комунікативну діяльність. Наведемо приклади комунікативних завдань:

Завдання 1. Після того, як Ви прочитали оголошення про роботу, оберіть одну вакансію і заповніть форму „Заява з проханням про працевлаштування”, яка подана нижче.

Завдання 2. Розділіться на групи, обміняйтеся заявами з проханням про працевлаштування. На основі заповненої заяви проведіть співбесіду з потенційним працівником. Використовуйте „Питання для проведення співбесіди”, а також форму „Анкета для проведення співбесіди”.

Подані завдання чітко вимальовують ціль співтворення. Спочатку студенти працюють з автентичною заявою, яку заповнюють на комп'ютері чи іншому технічному засобі, звертаються до справжніх оголошень на роботу, які подаються у попередній вправі, після чого продовжують ситуативне моделювання з використанням раніше вивчених питань, які можливі на співбесіді. Отже, у завданнях зразку співтворення студенти отримують нагоду реалізувати на практиці справжню професійну комунікативну діяльність. Емпіричні дослідження з прикладного

мовознавства, а саме ті, які зосереджуються на питаннях використання ІКТ у викладанні мови, доводять, що різні типи завдань співтворення спонукають ефективно залучати студентів до навчального процесу, підвищують рівень їхньої участі у навчальному процесі і таким чином ведуть до набуття не лише мовної, але й мовленнєвої компетенції [12; 13;14].

Самотворення

Завдання у категорії *самотворення* зосереджуються на студентові і можуть розглядатися як індивідуалізована реалізація мовної і мовленнєвої діяльності. Такого типу завдання дають студентові можливість практикувати та експериментувати з мовою у своєму власному ритмі, що зменшує тривогу [7]. Студенти, які маневрують через навчальний процес у своєму власному темпі, зосереджують свою увагу на мовних формах та їхніх функціях у різних соціокультурних контекстах без тривоги втрати контроль перед іншими.

Категорію завдань *самотворення* пропонуємо розділити на більш детальні: *самовинахід, завдання-роздум та завдання-розгадка*.

Прикладами завдань *самовинаходу* можуть бути завдання, які пропонують перед прочитанням (письмового тексту) та перед переглядом (відео); а також завдання. Які виконують під час читання і під час перегляду, наприклад:

Перед прочитанням:

Завдання 1. Ви користуєтеся платіжними чи кредитними картками у повсякденному житті? Якщо так, то коли, де і за яких умов? У чому Ви вбачаєте переваги, а в чому недоліки платіжних чи кредитних карток? Обговоріть свої думки.

Завдання 2. Нижче подано інформацію про так звану „Lady’s Club” картку. Що, на Вашу думку, являє собою картка „Lady’s Club”?

Завдання 3. Перегляньте підкреслені у тексті слова і обговоріть їхнє значення.

Такі завдання дають студентові можливість поміркувати над темою, а також звернути увагу на нові та важливі для розуміння тексту слова та вислови (ці слова виділені кольором у тексті та подані з перекладом і базовою формою для покращення сприйняття). Читання або перегляд проводять після виконання завдань самовинаходу. Вони вимагають від студента звернути увагу на певну специфіку автентичного тексту – друкованого чи відео, у якому беруть участь справжні носії M2. Отже, студенти мають можливість винаходити для себе репертуар форм та функцій, поданих в автентичному контексті, і одночасно вивчати соціокультурну інформацію, пов’язану із цим контекстом.

Прикладом *завдань-роздумів* є різні вправи. Призначені для виконання після прочитання чи після перегляду автентичного тексту, наприклад:

Після прочитання:

Завдання 1. Які Ваші враження про програму „Lady’s Club”? На Вашу думку, чи повинні існувати пільгові програми для чоловіків? Обговоріть свої думки.

Завдання 2. У групах або парах підготуйте 3–4 питання про програму „Lady’s Club” для дискусії (намагайтеся використовувати нові слова, підкреслені в тексті вище).

Завдання 3. Проведіть дискусію, використовуючи свої питання.

Студенти заглиблюються в тему прочитаного (чи переглянутого) тексту, готують питання, після чого обговорюють свої думки, використовуючи словник. У таких *завданнях-роздумах* студенти мають нагоду закріпити і свої мовні навички, і також нову соціокультурну інформацію, зокрема особливості банкової системи в Україні.

В цілому в пропонованому електронному підручнику студенти мають можливість висловлювати свою точку зору чи позицію, погоджуватися чи аргументувати свою незгоду, порівнювати свої думки із думками інших.

У розділі 5 подаються завдання, які вимагають від студента подумати над мовними формами та змістом певної теми, наприклад:

Перевірка		
Цей поліс дає змогу своїм клієнтам застрахуватися від	???	<ul style="list-style-type: none"> • ??? • втраченого багажу, у випадку чого клієнтам не треба переживати; • допомоги, якби клієнт потрапив у критичну ситуацію; • страхування майна; • цього полісу є страхування перерв у бізнесі; • кількість поїздок за кордон впродовж періоду страхування; • вибір страхових програм і варіативність; • з будівельно-монтажними роботами; • тому, що вона пропонує максимально широке покриття та комплексний захист практично від усіх ризиків; • програми в тому, що існує широка мережа медичних установ для надання необхідної допомоги з обраної програми; • так і нерезидентам до 75 років застрахуватись; • пропонується медичне страхування громадян, які виїжджають за кордон; • фірмі можна обрати страхування туристів та майна; • забезпечить їх від таких подій, як вибух транспортного засобу та напад тварин; • ризиків, пов'язаних із стихійними лихами і вогнем; • від ризиків, пов'язаних із землетрусами, пожежами, вибухами та діями вод.
Учасники цього полісу мають змогу здійснювати необмежену		[список відповідей такий, як і вище]
...		...
Перевага програми в		[список відповідей такий, як і вище]

У цій вправі студенти повинні з'єднати початки речень із лівої колонки із продовженням речень із правої колонки, отже, вони мають створити повні речення. Список можливих відповідей, який подається у правій колонці, складається з висловів, які подавалися раніше в тексті цього розділу. Отже, такого типу вправа також сприяє закріпленню попередньо вивченого матеріалу. На нашу думку, завдання-роздуми, подібні до тих, які розглядалися вище, допомагають студентів звернути увагу не

тільки на мовні форми, але й на соціокультурну специфіку концепцій, які розглядаються у розділах.

Завдання-розгадки часто розглядаються в науковій літературі як такі, що підвищують свідомість студента до мовної та прагматичної компетенції M2 [3: 50]. Важливе значення завдання-розгадки мають для набуття професійної компетенції в іншомовній аудиторії. Наприклад, у підручнику під розглядом, написання резюме можна подати як складанку, яка вимагає не тільки розуміння мовних складників резюме, але й знання структури резюме, отже, професійної мовленнєвої компетенції. Подібним до резюме є завдання, яке поєднує питання та доречні відповіді під час співбесіди, наприклад:

Перевірка		
Розкажіть про себе.		Я вже довгий час стежу за роботою Вашої компанії. Найбільше мене цікавить Ваш міжнародний досвід і Ваша співпраця з багатьма європейськими фірмами в галузі книгодрукування і збуту книжкової продукції.
Що Вам відомо про нашу компанію?		Про себе відзначу професіоналізм, активність, порядність, доброзичливість до людей, правдивість, відданість, знання іноземних мов та розуміння інших культур.
...		...
Які Ваші сильні сторони?		За фахом я політолог. Шість років тому я закінчила факультет історії і політології за спеціальністю „Міжнародні відносини”. Після закінчення університету працювала консультантом у міжнародній торгівельній фірмі „Експрес”, яка займається імпортом та експортом різних товарів домашнього вжитку.

У цьому прикладі показано фрагмент завдання, виконуючи яке студенти, користуючись ІКТ, повинні правильні відповіді із правої колонки з'єднати з відповідними питаннями лівої колонки. Студенти звертають увагу не тільки на мовні форми та їхнє значення, але також і на відповідність відповідей питанням, які можливі у діловому спілкуванні.

Кросворди також є прикладами *завдання-розгадки* і розроблені в підручнику для кожного розділу. Подаються кросворди під кінець розділу для повторення матеріалу, але у не зовсім традиційній для звичайного підручника формі. Кросворди цікаві, формат студентіві відомий, і, крім дидактичної вартості, вони вносять ігровий нюанс у навчальний процес і цим заохочують студента до роботи.

Завдання-розгадки, такі, як пошук роботи, проходження співбесіди, відкриття рахунку в банку, подання на іпотеку тощо, які студент виконує за допомогою ІКТ, надають контекст, подібний до автентичного середовища, але такий, в якому студент не боїться зробити помилку, як це могло б бути у справжньому житті. Отже, завдання-розгадки з допомогою ІКТ допомагають студентіві самостійно брати участь у навчальному процесі і стимулюють самовпевненість його.

Самоперевірка і самоправка

Поняття *самоперевірки* і *самоправки* розглядаються як процеси, у яких студент самостійно перевіряє правильність виконання певного завдання, а також виправляє неправильні відповіді з допомогою ІКТ. Наведений тут приклад показує модель створення офіційної автобіографії, яка є важливим документом в українській діловій комунікації, наприклад:

Складіть вислови автобіографії, які подано нижче, у правильному порядку		
Перевірка		
		Підпис
		У 1998 році вступив до Київського національного університету імені Тараса Шевченка на факультет бізнесу денної форми навчання.
..		...
		З 2003 року працюю на посаді менеджера у відділі міжнародної торгівлі концерну „УКРАВТО”.

У завданні, фрагмент якого показаний у цьому прикладі, студенти повинні скласти автобіографію із речень, поданих у правій колонці у вільному порядку. Усі ці вислови, типові для автобіографії українського ділового світу, студенти повинні скласти у хронологічному та логічному порядку. Після закінчення цього етапу завдання студенти мають змогу натиснути на кнопку „Перевірка”. Якщо завдання виконане неправильно, вони можуть знайти правильну відповідь і виконати завдання повторно. Таким чином студенти себе самі перевіряють і самі виправляють (з допомогою ІКТ). В інших подібних завданнях нашого підручника студенти також отримують відповідь про правильність виконання завдання через „pop-up” віконця, які пропонують спочатку підказку, а в разі необхідності правильну відповідь, наприклад, у написанні різних типів ділових листів (розділ 3).

Важливим складником усіх вище розглянутих прикладів завдань, а також інших вправ, розроблених для електронного підручника з ділової української мови, є автентичність базового матеріалу: друквані тексти, а також відеоматеріали, які показують, як готуватися до співбесіди, як поводитися під час співбесіди, як правильно одягнутися, яких відповідей чи питань варто оминати і подібні. Соціокультурна інформація, яку студенти отримують із поданих автентичних текстів, а також металінгвістичних пояснень реалій спрямовують увагу студентів на моделювання професійної комунікації, відповідної до певного соціокультурного контексту чи ситуації. Такі завдання розроблені так, щоб сприяти студентам усвідомлювати міжкультурні подібності чи відмінності і мати можливість експериментувати з ними на практиці, спочатку у світі ІКТ, а далі, можливо, у реальному житті.

Різноманітні технологічні засоби стають все реальнішими, більш доступними і популярними у багатьох аспектах навчального процесу, включно з мовними аудиторіями. ІКТ розширюють для студентів можливості доступу до незліченних можливостей контактів із М2 та її соціокультурним світом, що включає і професійний соціокультурний аспект. ІКТ забезпечують студентам більш активну, пряму та індивідуальну участь у процесі набуття знань, пізнання і відкриття нових аспектів

комунікативної діяльності. Через ІКТ студент має змогу стати соціальним носієм М2, який практикує і використовує навички М2 у реальних ситуаціях щоденного життя.

Як показано на прикладі вправ, розроблених для електронного підручника з ділової української мови як іноземної, студенти мають змогу брати участь у симульованій автентичній професійній сфері, яка подібна до справжньої, і реалізувати різні комунікативні ситуації з допомогою ІКТ. Важливо те, що автентичність змісту сприяє тому, що студенти набувають необхідних навігаційних навичок, потрібних для автентичного середовища. Більше того, завдання, розроблені навколо автентичних текстів, дають змогу студентам виробити і втримати емоційну автентичність під час навчального процесу і, мабуть, не тільки. Отже, якщо студенти набувають соціокультурної та професійної компетенції у середовищі, яке уможливлене через ІКТ, вони себе таким чином готують до реальних М2 комунікаційних ситуацій.

ІКТ також уможливають місце студента у навчальному процесі як активного спостерігача, отримувача та активного носія М2 із соціокультурною та професійною компетенцією в автентичному світі мови та культури, яку вони вивчають.

Розглянута система завдань та запропоновані підходи в розробці електронного підручника з ділової української мови як М2 з допомогою ІКТ потребують емпіричного тестування як наступного кроку нашого дослідження. Важливо дослідити, яким чином і наскільки використання ІКТ підвищують ефективність навчального процесу, заохочують студентів брати активну участь у навчальному процесі, мотивують їх, допомагають розвитку мовної та мовленнєвої компетенції і також сприяють набуттю студентами професійної соціокультурної компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Abrioux, D. (1989). Computer-assisted language learning and distance education. *The Journal of Distance Education*, 4(1), 20-35.
2. Abrams, Z.I. (2006). From theory to practice: Intracultural CMC in the L2 classroom. In L. Ducate & N. Arnold (Eds.), *Calling on CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching* (pp. 181–209). San Marcos, TX: CALICO.
3. Belz, J. A. (2007). The Role of Computer Mediation in the Instruction and Development of L2 Pragmatic Competence. *Annual Review of Applied Linguistics* 27, 45-75.
4. Blake, R. J. (2005). Bimodal CMC: The glue of language learning at a distance. *CALICO Journal*, 22(3), 497-511.
5. (2000). Computer Mediated Communication: A Window on L2 Spanish Interlanguage. *Language Learning and Technology* 4(1), 120-136.
6. (2007). New Trends in Using Technology in the Language Curriculum . *Annual Review of Applied Linguistics* 27, 76-97.
7. (2006). Two Heads as Better Than One: C[omputer] M[ediated] C[ommunication] for the L2 Curriculum. In R. P. Donaldson & M. A. Haggstrom, *Changing language education through CALL* (pp. 229-248). Abingdon, Oxon, and New York: Routledge.
8. Brantmeier, C. (2005). Anxiety About L2 Reading OR L2 Reading Tasks? A Study With Advanced Language Learners. *The Reading Matrix* 5(2), 67-85.
9. Chapelle, C. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press.
10. Cummins, J., & Sayers, D. (1995). *Brave new schools: Challenging cultural illiteracy through global learning networks*. New York: St. Martin's Press.
11. Darhower, M. (2007). A tale of two communities: Group dynamics and community building in a Spanish-English telecollaboration. *CALICO Journal*, 24(3), 561-589.

12. Doughty, C. J. & Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 50-80.
13. Foster, P., & Ohta, A. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 26, 402-430.
14. Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL Journal*, 18(01), 105-121.
15. Hampel, R., & Pleines, Ch. (2013). Fostering student interaction and engagement in a virtual learning environment: An investigation into activity design and implementation. *CALICO Journal*, 30(3).
16. Hegelheimer, V. (2006). Helping ESL writers through a multimodal, corpus-based online grammar resource. *CALICO Journal*, 24(1), 5-32.
17. Hegelheimer, V., & Fisher, D. (2006). Grammar, writing and technology: A sample technology-supported approach to teaching grammar and improving writing for ESL learners. *CALICO Journal*, 23, 257-279.
18. Kramsch, C., A'Ness, F. & Lam, W. (2000). Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy. *Language Learning and Technology*, 4(2), 78-104.
19. Kreuzer, M., & Neunzig, W. (1997). Computer assisted learning teacher training methodology and evaluation of a seminar for language teachers. *CALICO Journal*, 14(2-4), 65-79.
20. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
21. Meskill, C. (2005). Triadic scaffolds: Tools for teaching English language learners with computers. *Language Learning & Technology*, 9(1), 46-59.
22. Meskill, C. (2006). Notes from the special issue editor: special issue on electronic literacy. *CALICO Journal*, 10(2), 2-3.
23. O'Dowd, R. & Ritter, M. (2006). Understanding and working with "failed communication" in telecollaborative exchanges. *CALICO Journal*, 23, 623-642.
24. O'Rourke, B. (2005). Form-focused interaction in online tandem learning. *CALICO Journal*, 22, 433-466.
25. Roblyer, M., & Ekhaml, L. (2000). How interactive are your distance courses? A rubric for assessing interaction in distance learning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3(2).
26. Schieffelin, B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-91.
27. Smith, B. (2003). Computer-mediated negotiated interaction: an expanded model. *Modern Language Journal*, 87(1), 38-57.
28. Sotillo, S. M., (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning and Technology*, 4, 82-119.
29. Sykes, J.M. (2005). Synchronous CNC and pragmatic development: Effects of oral and written chat. *CALICO Journal*, 22(3), 399-432.
30. Sykes, J.M. & Cohen, A.D. (2008). Observed Lerner Behavior, Reported Use, and Evaluation of a Website for Learning Spanish Pragmatics. In Melissa Bowles at al (Ed), *Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum* (pp.144-157). Samerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
31. Thorne, S.L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*, 7(2), 38-67.
32. Thorne, S.L., & Black, R. (2007). Language and literacy development in computer mediated contexts and communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 133-160.
33. Wang, Q., & Woo, H.L. (2007). Comparing asynchronous online discussions and face-to-face discussions in a classroom setting. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 272-286.
34. Warschauer, M., & De Florio-Hansen, I. (2003). Multilingualism, identity, and the Internet. In A. Hu and I. De Florio-Hansen (Eds), *Multiple identity and multilingualism* (pp. 155-179). Tübingen: Stauffenburg.

35. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
36. Wildner-Bassett, M. (2005). CMC as written conversation: A critical social-constructivist view of multiple identities and cultural positioning in L2/C2 classroom. *CALICO Journal*, 22(3), 635-656.
37. Zhao, Y., Alvarez-Torres, M., J., Smith, B., & Tan, H.S. (2005). The non-neutrality of technology: A theoretical analysis and empirical study of computer mediated communication technologies. *Research in technology and second language learning developments and directions*, 30(1), 281-316.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2014
доопрацьована 25.02.2014
прийнята до друку 30.02.2014

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE LEARNING AND TEACHING OF BUSINESS UKRAINIAN AS L2

Alla Nedashkivska

*University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada
Department of Modern Languages and Cultural Studies, Faculty of Arts
200 Arts Building, Edmonton, AB, Canada T6G 2E6
e-mail: alla.nedashkivska@ualberta.ca*

The study analyzes pedagogical aspects of an electronic textbook for business Ukrainian as L2. Principles for the development of computer-assisted language learning tasks for the acquisition of professional socio-cultural competence by students of Ukrainian are discussed.

Key words: business Ukrainian as L2, information and communication technologies in language learning and teaching, professional competence, socio-cultural competence.

ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ДЕЛОВОГО УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Алла Недашківська

*Альбертский университет, Эдмонтон, Альберта, Канада
Институт современных языков и культуроведческих студий, факультет искусств
200 Arts Building, Эдмонтон, AB, Канада T6G 2E6
эл. почта: alla.nedashkivska@ualberta.ca*

Рассматриваются педагогические аспекты электронного учебника по деловому украинскому языку как иностранному. Предлагаются принципы построения серии заданий с учётом инфокоммуникационных технологий с целью приобретения студентами речевой и профессиональной социокультурной компетенции.

Ключевые слова: деловой украинский язык как иностранный, инфокоммуникационные технологии в изучении и преподавании языка, профессиональная компетенция, социокультурная компетенция.

УДК: 378+811.161.2+376.68+659.123

ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ „ПОРТФОЛІО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТУ”

Аліна Гадомська (Ісаєнко)

*Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського,
кафедра української філології і методики навчання фахових дисциплін,
вул. Старопортофранківська, 36, кімн. 20, 65020 Одеса, Україна
тел.: 097 207 49 24
ел. пошта: blakina.kvitka@yandex.ua*

Розкрито зміст поняття „освітня технологія” і запропоновано застосування технології „Портфоліо рекламного тексту” в контексті особливостей методики викладання української мови як іноземної, уточнено роль означеної технології використання креолізованих рекламних текстів для розвитку мовно-мовленнєвих навичок студентів-іноземців.

Ключові слова: українська мова як іноземна, креолізований рекламний текст, освітня технологія, україномовна мовленнєва компетенція.

В умовах швидкої зміни вимог щодо вдосконалення освітнього процесу на всіх його щаблях виникає необхідність оновлення методів, засобів і технологій навчання. Не оминає цей процес і методики викладання української мови як іноземної. Інновації в освіті залежать від реалій загального розвитку і змін у суспільстві, від науково-технічного прогресу. Одним зі шляхів урізноманітнення й осучаснення навчального процесу з метою підвищення його ефективності є проектування і розробка нових освітніх технологій. Однією з актуальних проблем методики викладання української мови як іноземної є питання розвитку мовно-мовленнєвих навичок іноземних студентів. Цю проблему досліджували такі учені, як Н. Б. Булгакова, А. С. Крайнова, Л. О. Куришева, Квон Сун Ман, Л. О. Левчук, Л. Т. Мазітова, О. В. Малихін, Н. К. Маяцька, Л. І. Рибаченко, В. І. Тарасенко та ін. Майже однотайно науковці наголошують на потребі занурення студентів-іноземців у реальні ситуації спілкування. Значну роль у створенні таких ситуацій відіграє аналіз так званих навчальних автентичних матеріалів, одним із різновидів яких є тексти реклами.

Мета статті – розкрити сутність і зміст технології „Портфоліо рекламного тексту”, окреслити алгоритм її застосування під час навчання української мови як іноземної, уточнити вплив пошуково-лінгвістичних завдань на вдосконалення мовленнєвої україномовної компетенції студента-іноземця.

Отже, тлумачачи суть поняття „освітня технологія”, передовсім зазначимо, що „в розумінні технології досі немає єдиної точки зору, а різні аспекти відбито у таких визначеннях:

- процедурне втілення компонентів процесу, що його організує педагог у вигляді системи дій;
- цикл або алгоритм дій суб’єктів освітнього процесу;
- можливість побудови педагогічної системи на основі певного набору прийомів;

- спосіб реалізації конкретного процесу в освітній практиці шляхом членування його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, які виконуються суб'єктами цього процесу однозначно тощо” [11: 13].

Утім додамо, термін „технологія” багатофункціональний і до сьогодні науково не усталений. Скажімо, великий тлумачний словник сучасної української літературної мови визначає його як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь, тоді як термін „освітня технологія” набуває дещо іншого смислу. Дослідниця С. Сисоєва розуміє під освітньою технологією „теоретично обґрунтовану систему впорядкованих професійних дій педагога, що за оптимальності ресурсів і зусиль гарантовано забезпечує ефективну реалізацію освітньої мети та можливість відтворення процесу будь-яким педагогом незалежно від рівня професійної майстерності” [1: 15]. В. Гузєєв називає освітньою технологією „систему, яка складається із: певного діагностичного й операційного уявлення про заплановані результати навчання; засобів діагностики поточного стану і прогнозування тенденцій найближчого розвитку...; критеріїв вибору і побудови оптимальної моделі навчання для даних конкретних умов” [1: 15]. Принагідно наголосимо на тому, що тактику реалізації стратегії освітньої технології втілює педагогічна технологія – система алгоритмів, способів і засобів, комплексне застосування яких, за словами І. Підласого, „наближає до заздалегідь намічених результатів” [1: 17]. Цікаво, що дослідниця С. М. Вишнякова, своєю чергою, стверджує таке: педагогічна технологія – це не тільки використання технічних засобів навчання, як це визначалося спершу, це змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу, а саме: виявлення принципів і розробка прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу чинників, що підвищують освітню ефективність завдяки конструюванню і застосуванню прийомів і матеріалів, а також оцінки застосовуваних методів [4: 54]. Серед ознак педагогічної технології дослідники Г. Селевко, М. Чошанов, І. Дичківська та інші виокремлюють такі: діагностичність, алгоритмічність, цілісність, керованість, концептуальність, проєктованість, коригованість, візуалізація (застосування дидактичних матеріалів і аудіовізуальної техніки), логічність, ієрархічність, структурованість, науковість, комплексність, економність або ж оптимальність (забезпечення максимального результату за мінімальних витрат), а також варіативність, гнучкість, інструментальність і відтворюваність, що вказують на „існування модифікаційних варіантів реалізації технології на практиці” [1: 18].

На нашу думку, освітня технологія „Портфоліо рекламного тексту” ґрунтується на трьох складниках. По-перше, за його основу взято розуміння терміна „портфоліо”, який раніше застосовували переважно в бізнесі, політиці, роботі модельних агентств, у середовищі художників, фотографів і журналістів, а нині активно послуговуються у шкільній і вишівській освітній практиці, адже особливість використання залежить безпосередньо від предметного змісту. Робота зі складання портфоліо (накопичення і систематизація інформації) передбачає запровадження таких компонентів освітньої діяльності, як обробка і структурування інформації, формування навичок відбору змісту, а також самооцінки і самопрезентації. По-друге, застосовувана технологія ґрунтується на використанні елементів лінгвістичного аналізу в процесі розвитку мовної і комунікативної компетенції студентів-іноземців. Лінгвістичний аналіз, як відомо, здійснюється на різних мовних рівнях (розрізняють різні види лінгвістичного аналізу залежно від опрацювання того чи того мовознавчого розділу), орієнтуючи комуніканта на нормативне й адекватне застосування одиниць мови у власному

мовленні. Аналіз автентичних текстів реклами, який здійснюють студенти-іноземці, надалі полегшуватиме їхню мовно-культурну адаптацію внаслідок ознайомлення з кожною мовною одиницею і притаманними їй категоріями у відповідних контекстуальних умовах. Тож мова йде певним чином і про складання портфоліо тексту. Ми вбачаємо в цьому вияв, опис і систематизацію характеристик кожної мовної одиниці, яка входить до складу того чи того аналізованого тексту, оформлення самотньої характеристики тексту за всіма доступними для іноземного комуніканта мовознавчими параметрами. По-третє, матеріалом, який забезпечує застосування технології портфоліо під час роботи з текстом реклами, слугують креолізовані тексти україномовної реклами. О. В. Гусева зазначає: „Різноманітність і доступність рекламних матеріалів дає змогу застосовувати їх у процесі навчання будь-якому виду мовленнєвої діяльності” [5: 172]. Слушною вважаємо позицію О. І. Зелінської, яка стверджує: „Рекламне повідомлення створюється в системі взаємопов’язаних та взаємозумовлених лексичних, фразеологічних та граматичних засобів, і ця система сприймається всіма, хто говорить цією мовою, як певна лінгвістична єдність, що виконує певну комунікативну функцію... своєрідністю рекламного тексту є виразно заклічно-спонукальна функція висловлювання, а також паралельне вживання мовних та позамовних засобів, яке такою мірою не властиве жодному з функціональних стилів чи стилістичних різновидів літературної мови. Усі мовні засоби реклами спрямовані на ефективне і цілеспрямоване здійснення мовленнєвого впливу, тому що її ефективність – категорія соціально-економічна. Рекламі мають бути притаманні ясність, конкретність, простота висловлювання у нерозривному зв’язку з його змістовністю... запам’ятовуваність, доступність. Ці показники визначаються лінгвальними складниками реклами, тому що рекламний текст – це мовленнєвий твір” [8: 19]. Нашу увагу привертають саме креолізовані рекламні тексти, адже вони надають значно ширші можливості для роботи з текстом. Передусім вони характеризуються цілісністю, яка виявляється в узгодженні вербального й іконічного компонентів і простежується на змістовому, змістово-мовному, змістово-композиційному рівнях. Текст і зображення взаємодіють, утворюючи один багатоплановий знак. Окреслюючи ефективні для роботи в студентській аудиторії риси креолізованих текстів, зазначимо, що вони характеризуються багатоплановістю змісту, лаконічністю (згорнутістю, яка дає змогу проаналізувати їх досконало), доступністю завдяки їхній поширеності. Явище креолізації за таких умов є додатковим чинником ефективного аналізу автентичного тексту завдяки наявності іконічного компонента, викликаючи додаткові асоціації, розширюючи спектр аналізу, розставляючи необхідні смислові акценти.

Звертаючи увагу на алгоритм розробки нової технології, якого дотримується, зокрема, дослідниця Н. В. Бордовська, виокремимо й етапи розробки освітньої технології „Портфоліо рекламного тексту”. Тож, за словами дослідниці, етапами роботи щодо розробки нової технології є:

- прогнозування можливостей нової технології стосовно досягнення конкретної мети, її призначення і функцій в освітньому середовищі;
- конструювання алгоритму (схеми, циклу) дій, необхідних для успішного досягнення конкретної цілі;
- моделювання стратегій дій педагога й інших суб’єктів освітнього процесу і характеру їхньої взаємодії у межах конструйованого алгоритму” [11: 52].

Прогнозуючи можливості запровадження технології „Портфоліо рекламного тексту”, ми спираємося на ефективність роботи з автентичними матеріалами в іншомовній аудиторії. Рекламний дискурс є одним із найзручніших різновидів

навчального автентичного матеріалу для аналізу, оскільки характеризується лаконічністю, унаочненням, спирається на реалії побуту й атрибути щоденного громадського життя. Дібрані за певними критеріями креолізовані рекламні тексти легко розподіляються на групи залежно від їхнього змісту, граматичної і синтаксичної побудови, тематичної належності, а отже, слугують для конструювання процесу пропедевтичного ознайомлення з мовознавчим матеріалом, накопичення і застосування його з метою вдосконалення комунікативних навичок іноземних студентів.

Алгоритм роботи зі складання портфоліо рекламного тексту залежить так само від етапів його аналізу задля розширення знань в іноземних студентів про певні граматичні й лексичні категорії, особливості функціонування слів, ідіом у живому мовленні. На відміну від традиційного мовного аналізу (фонетичного, лексичного, морфологічного тощо) одиниці рекламного тексту пропонуємо тлумачити у живій взаємодії і граматичного, і смислового й іконічного плану. Кожний елемент, який іноземці починають аналізувати, потрібно розглянути з різних ракурсів, зафіксувати всю пов'язану з ним інформацію, пригадати або виписати слова, які спадають на думку при вимові конкретного слова, асоціюються з ним, згадати або виписати фразеологізми і сталі вислови тощо. На нашу думку, саме така робота з текстом сприяє розумінню всіх його ключових аспектів. Портфоліо рекламного тексту передбачає максимально повну характеристику особливостей дискурсу реклами, окреслення всіх даних, які можна вилучити під час зорового й слухового сприйняття тексту. Студентам-іноземцям пропонуємо алгоритмізовану таблицю, яку потрібно заповнити в ході аналізу поданих рекламних текстів. Зокрема, вона складається з так званих тек, які передбачають концентроване надання різнобічної характеристики як кожному слову в тексті, так і словосполученню у його складі чи текстові загалом. Назви тек портфоліо умисно згруповані так, щоб спричинити асоціації з певною характеристикою особистості, її творчих здібностей, умінь, робочих навичок тощо. Адже кожен такий текст має сприйматися як жива, рухома, унікальна одиниця, наділена індивідуальними характеристиками, взаємозв'язками із суміжними текстами, органічною взаємодією елементів усередині тексту. Гадасмо, що таке покрокове заповнення таблиці – це віддзеркалення у процесі складання портфоліо досягнень конкретної особистості, унікальної і неповторної. Так само, як неповторним і самотнім є кожен текст україномовної реклами. Розглянемо на прикладі:

- заповнення теки „Словесні асоціації”: є складання блоку вербальних асоціацій, які виникають під час перегляду іконічної частини рекламного плакату, подальше порівняння вербальної інформації й інформації, яку було отримано з іконічного компонента плакату;

- заповнення теки „Граматична ситуація”: визначення особливостей повнозначних частин мови, які входять до складу тексту (назвати кожен частину мови, вказати граматичні категорії, які їй притаманні, уточнити функціональне призначення, якого вона надає тексту);

- заповнення теки „Фразеологічна активність”: пригадування або виписання із запропонованого переліку прислів'їв, приказок, сталих висловів, засвоєних протягом попередніх занять, де наявні слова взяті з поданого рекламного тексту;

- заповнення теки „Лексична конфігурація”: добір серед слів, з яких складається текст, лексем до тематичних блоків – тезаурусів залежно від сфери, в якій вони живаються;

- заповнення теки „Хто? Що? Де? Коли?»: усне (первинне) і письмове (вторинне) визначення основних лексичних значень слів, які входять до складу

аналізованого тексту. Також це поле передбачає визначення синонімів, антонімів, паронімів і омонімів (для тих слів, які їх мають);

- синтаксична характеристика тексту: визначення того, реченням чи словосполученням є текст, який саме тип речення чи словосполучення наявний у рекламному тексті;

- заповнення теки „Тексти-співробітники”: визначення текстів, схожих за змістом, із запропонованого переліку інших рекламних текстів;

- заповнення теки „Функції й уміння”: визначення комунікативної мети тексту (заклик, запевнення, пояснення тощо), тобто, по суті, цілей функціонування тексту, окреслення ситуацій, для потреб яких він був створений. Цей етап необхідний і для контролю правильності розуміння змісту і додаткового смислу тексту.

І останнє, а саме: моделювання стратегії дій учасників освітнього процесу під час заповнення відповідної таблиці, що передбачає підготовку каталогу рекламних текстів, розподілених за тематичними й функціональними групами, переліку фразеологізмів для довідок, додаткових зображень для стимулювання потрібних асоціацій, а також усний інструктаж викладача щодо виконання послідовності аналізу текстів і заповнення таблиці. При цьому викладач здійснює контроль за правильністю виконання завдання, стимулює іномовців до творчо-пошукового діалогу, надає додаткові пояснення.

Алгоритм роботи над складанням портфоліо рекламного тексту подаємо нижче в таблиці 1, а зразок можливого виконання аналізу репрезентований у таблиці 2.

Таблиця 1

Шаблон таблиці-портфоліо

Текст:		
Теки портфоліо	Сутність теки	Аналіз рекламного тексту
Словесні асоціації	Список слів-асоціацій до рекламного тексту	- -
Граматична ситуація	Граматична характеристика слів у тексті	
Фразеологічна активність	Список фразеологізмів із застосованими в тексті словами	- - -
Лексична конфігурація	Тематичні групи слів:	
	*Побут, предмети побуту	
	*Навчання, освіта	
	*Гігієна, краса	
	*Діти, догляд, виховання	
	*Збереження здоров'я	
*Розваги, комфорт		
Хто? Що? Де? Коли?	Лексичні значення слів у тексті Слова-союзники (синоніми) Слова-опоненти (антоніми) Слова-двійники (омоніми, пароніми)	1-ше слово: 2-ге слово: 3-тє слово:

Синтаксична характеристика тексту:
Тексти-співробітники:
Функції та уміння:

Таблиця 2

Зразок заповнення шаблону таблиці-портфоліо

Текст: Природний скарб з морських глибин для здоров'я серця і судин! (реклама риб'ячого жиру)		
Теки портфоліо	Сутність теки	Аналіз рекламного тексту
Словесні асоціації	Список слів-асоціацій до рекламного тексту	- багатство - блакитний - корабель - море - океан - водорості - перлини - плавати - глибина - тонути - здоров'я - лікар - серце - любов - судини - кров
Граматична ситуація	Граматична характеристика слів у тексті	1-ше слово: прикметник, ч. р., одн.; 2-ге слово: іменник, ч. р, одн.; 3-тє слово: прикметник, множ., поєднане з попереднім словом за допомогою прийменника „з”; 4-те слово: іменник, множ.; 5-те слово: іменник, с. р., одн., поєднане з попереднім словом за допомогою прийменника „для”; 6-те слово: іменник, с. р., одн.; 7-ме слово: іменник, множ., поєднане з попереднім словом за допомогою сполучника „і”.
Фразеологічна активність	Список фразеологізмів (сталих висловів) із застосованими в тексті словами	- Від щирого серця; - Від усього серця; - Серце не на місці;
Лексична конфігурація	Тематичні групи слів: *Побут, предмети побуту; *Навчання, освіта *Гігієна, краса *Діти, догляд, виховання *Збереження здоров'я *Розваги, комфорт *Природа *Нейтральні	Скарб Здоров'я, серця, судин Морських, природний Глибин
Хто? Що? Де? Коли?	Лексичні значення слів у тексті	1-ше слово: справжній, від природи; 2-ге слово: багатство, цінність; 3-тє слово: ті, що в морі; 4-те слово: далеко внизу; 5-те слово: гарне самопочуття; 6-те слово: орган людини, який ithubає кров;

	Слова-союзники (синоніми) Слова-опоненти (антоніми) Слова-двійники (омоніми, пароніми)	7-ме слово: <i>трубочки в організмі, якими рухається кров;</i> Природний – справжній Природний – штучний, здоров'я - хвороба Скарб – скраб
Синтаксична характеристика тексту: складається з трьох словосполучень: <i>природний скарб, морських глибин, здоров'я серця і судин.</i>		
Тексти-співробітники: <i>Біокон – натуральний догляд. Природа дарує красу.</i>		
Функції та уміння: <i>Закликає до використання натуральних ліків, спонукає до збереження здоров'я, нагадує про важливість збереження здоров'я серцево-судинної системи тощо.</i>		

Отже, рекламні тексти є наближеними до реальних ситуацій спілкування, що вкрай потрібно студентам-іноземцям для занурення у мовно-мовленнєве середовище країни, мову якої вони вивчають. Всебічний лінгвістичний аналіз таких текстів, позначених елементами креолізації, позитивно впливає на процес сприйняття інформації, поглиблює і вдосконалює його, а також підвищує ефективність оволодіння природною мовою, розвиває мовно-мовленнєві навички студентів-іноземців. Використання розробленої для потреб методики викладання української мови як іноземної технології складання портфоліо автентичного тексту, а саме тексту реклами, урізноманітнює та осучаснює процес навчання студентів-іноземців.

Перспективи подальшої роботи в цьому напрямі вбачаємо в удосконаленні системи завдань з різноаспектного аналізу навчальних рекламних текстів, розгалуженні джерельної бази і докладнішому огляді лінгводидактичних можливостей креолізованих текстів української реклами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Банк інноваційних педагогічних технологій / упоряд. Н. В. Галіцина. – К. : Шкільний світ, 2012. – 104 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Виды лингвистического анализа в образцах и комментариях : учеб. пособие для студ. вузов / под ред. А. А. Силки. – Сумы: Университетская книга, 2009. – 254 с.
4. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
5. Гусева Е. В. Рекламный текст в лингвистике и методике преподавания / Е. В. Гусева // Академический вестник Тюменской государственной академии мировой экономики, управления и права. – 2007. – № 1. – С. 168–173.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
7. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. / Т. А. Єщенко. – К. : Академія, 2009. – 264 с.
8. Зелінська О. І. Лінгвальна характеристика українського рекламного тексту : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / О. І. Зелінська ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2002. – 17 с.

9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. – М. : Академия, 2003. – 272 с.
10. Серафимова Т. Учимся интересно, говорим правильно / Т. Серафимова // Відкритий урок. – 2013. – № 3. – С. 57–60.
11. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / под ред. Н. В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2011. – 432 с.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2014

доопрацьована 15.02.2014

прийнята до друку 22.02.2014

EDUCATIONAL TECHNOLOGY „PORTFOLIO OF ADVERTISING TEXT”

Alina Hadomska (Isayenko)

*Kostantyn Ushynski Southern National Pedagogical University,
Chair of Ukrainian Studies and the teaching methods of professional disciplines,
36 Staroportofrankivska Str., room 20, 65020 Odessa, Ukraine,
phone: 097 207 49 24
e-mail: blakitna.kvitka@yandex.ua*

The article considers the concept of "educational technology" and the essence of didactic technology „Portfolio of advertising text” within the meaning of methods of teaching students Ukrainian as a foreign language, the role of that technology of using kreolized advertising texts to develop speech skills of foreign students is given.

Key words: Ukrainian as a foreign language, kreolized text advertising, educational technology, Ukrainian speech competence

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ „ПОРТФОЛИО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА”

Алина Гадомская (Исаенко)

*Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского,
кафедра украинской филологии и методики обучения специальных дисциплин,
ул. Старопортофранковская, 36, комн. 20, 65020 Одесса, Украина
тел.: 097 207 49 24
эл. почта: blakitna.kvitka@yandex.ua*

Раскрыто содержание понятия „образовательная технология”, рассмотрена сущность технологии „Портфолио рекламного текста” в контексте методики преподавания украинского языка как иностранного, определена роль указанной технологии использования креолизованных рекламных текстов для развития речевых навыков студентов-иностранцев.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, креолизованный рекламный текст, образовательная технология, украиноязычная речевая компетенция.

УДК 37.02:811.161.2:316.77

ПОЄДНАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ І СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ КОМУНІКАТИВНОМУ ПІДХОДІ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Надія Мірзоян

*Єреванський навчально-науковий інститут
Тернопільського національного економічного університету,
кафедра соціальних і гуманітарних дисциплін,
вул. Ачаряна, 31, Аван, 0040 Єреван, Вірменія
тел.: +374 10 61-22-02
ел. пошта: nadezhdamir@mail.ru*

Розглянуто застосування інтерактивних методів і сучасних інформаційних технологій для розвитку комунікативних компетенцій у вивченні іноземних мов, зокрема української мови як іноземної, наведено приклади, проаналізовано позитивні сторони і недоліки окремих методів.

Ключові слова: інтерактивні методи, сучасні інформаційні технології, комунікативний метод, творчі здібності, мотивація навчання, комунікативна компетенція.

Необхідність досконалого володіння мовами ні в кого не викликає сумнівів, а знайти найбільш ефективні шляхи і методи вивчення мови, досягти того, щоб процес засвоєння знань був цікавим і необтяжливим – постійна проблема, над якою працюють науковці, викладачі вищих навчальних закладів, учителі коледжів, ліцеїв, шкіл.

Вимоги Болонської системи, сучасні технічні засоби, інноваційні підходи і традиційна методика – усе це дає можливість працювати продуктивно, на рівні міжнародних стандартів.

Як відомо, основною метою навчання є всебічний і глибокий розвиток особистості, і, відповідно до цієї мети, учитель мусить не тільки навчити мови, як у нашому випадку, а й прищепити студентові вміння самому навчатися, самовдосконалюватися на основі набутих знань. Від здібності навчатися протягом усього життя залежить дуже багато. Надзвичайно швидко все змінюється в сучасному світі, технічний прогрес з невимовною швидкістю змінює звичну картину світу, і знання, які ще вчора здавалися незаперечними, сьогодні виявляються застарілими і недостатніми. Навчатися потрібно все життя! Мова ж чуливо реагує на зміни у світі, передає та закріплює інформацію.

Висвітлити, вказати шлях до оволодіння вищими духовними цінностями і знаннями, серед них і мовами, допомагає філософське розуміння проблем навчання. Видатні філософи і педагоги минулого залишили нам важливі думки, ідеї, які чудово співіснують із сучасними інформаційними та інноваційними технологіями, доповнюючи і збагачуючи їх.

Для нас, українців, таким філософом і педагогом на всі часи є Григорій Сковорода. У своїх притчах, байках, філософських працях Сковорода залишив нам ті підвалини педагогічної науки, що є актуальними і сьогодні, а думка про те, що в кожній людині закладено великий творчий потенціал і здібності, які педагог має відповідно спрямувати на вільний і всебічний розвиток, взагалі є наріжним каменем

сучасного підходу до принципів навчання. „Клубок сам собою поточиться из горы: отними только ему препятствующий претыканія камень. Не учи его котиться, а только помагай. Яблони не учи родить яблока: уже сама натура ее научила...” – писав Григорій Сковорода [5].

Розкрити внутрішні резерви, спрямувати студентів на постійний пошук і навчання, навчити працювати самостійно, розвивати творче мислення – найважливіше завдання викладача. Молодь легко сприймає все нове, швидко засвоює технічні новинки. Можна сказати, що існує певне „затехнологізування” свідомості та мислення. Робота з командами і довідковими матеріалами на комп’ютері – це не читання Шевченка, Пушкіна чи Шекспіра. Якщо раніше засвоювали англійську мову через пісні „The Beatles”, то тепер через команди на мобільному телефоні. Немає потреби писати листи з дотриманням граматичних, пунктуаційних, синтаксичних та інших правил – є короткі sms-ки, які здебільшого порушують мовні закони. Не потрібно писати лекції – є копіювальна техніка. Цей ряд можна було б продовжити. На одному з телевізійних каналів була правильна реклама: „У світі є місця, де ти можеш мовчати, але щоб жити достойно, бути щасливим, стати успішним, ти повинен говорити”. Можна додати: треба вміти говорити, і говорити не тільки рідною мовою [4: 152–153].

У дослідженнях і публікаціях останнього часу стверджують, що одним із найбільш дієвих і результативних методів навчання іноземної мови є комунікативний метод. Застосування комунікативного методу робить процес навчання наближеним до процесу спілкування.

Вибір методів навчання (суто вербальних або ж аудіовізуальних) є надзвичайно важливим і актуальним у сучасній методиці викладання української мови як іноземної. Щоб визначитися з ними, треба розуміти, що кожне заняття з мови має вирішувати певне коло питань і завдань.

По-перше, це актуалізація і перевірка попередньо вивченого матеріалу (лексичного, граматичного та ін.) на комунікативному рівні.

По-друге, кожен урок передбачає подання певного обсягу нового мовного та країнознавчого матеріалу, який занурює студентів то в побутові й життєві ситуації, чи в історичні події та географічні реалії, чи в літературу й культуру.

По-третє, обов’язковим для успішного й плідного проведення заняття є емоційний контакт між викладачем і студентами, між самими студентами, який забезпечує взаєморозуміння й співпрацю, що створює основи для розкриття індивідуальних здібностей і можливостей кожної особистості.

Організувати навчальний процес так, щоб він дав найкращі результати – це завдання викладача. Чи зможе він правильно організувати роботу і зацікавити студентів, щоб мотивація до вивчення української мови залишалась у них і поза уроками? Зазначимо, що мотивованість є однією з рушійних сил.

Оскільки до цього часу в Україні немає загальноприйнятих, затверджених і обов’язкових до виконання стандартів з викладання української мови як іноземної, кожен викладач на свій розсуд і відповідно до своїх уподобань і студентських можливостей застосовує ті чи інші технології навчання. Зокрема, не обійтись на уроках української мови як іноземної без мови-посередника. Це може бути російська чи англійська мова, а якщо студентський контингент за мовною ознакою однорідний – відповідна національна мова. Пояснення рідною мовою студентів значно полегшують і прискорюють розуміння та сприйняття ними іноземного слова, поняття. Надзвичайно корисним є пошук спільних або, навпаки, протилежних мовних явищ в обох мовах.

Проте не треба зловживати використанням мови-посередника, вона має слугувати лише поштовхом для активізації мовної діяльності.

На уроці можна змоделювати ситуації, в яких студенти спілкуються, як у реальному житті, а викладач є керівником чи режисером, який проаналізує почуте, зробить зауваження.

Однією з найпоширеніших форм комунікативного підходу в навчанні є діалог, особливо на початковому етапі. Робота парами є зрозумілою, доступною для всіх студентів, незалежно від рівня їхньої підготовки, а головне, результативною. Спілкування в уявних ситуаціях „Знайомство”, „Зустріч” уже після перших реплік передбачає різний розвиток у різних парах. Для одних співрозмовників це може бути пропонування *випити чашечку кави*, для інших – *подивитися фільм у кінотеатрі*; ще для когось – *пійти на концерт*, а хтось *поспішає, проте сподівається на зустріч*. Таким чином, можна спостерігати, як одна ситуація переходить в іншу, зумовлюючи вживання нової лексики, граматичних форм. Чим завершиться таке спілкування – викладачеві невідомо, зате цінність його є незаперечною. У співрозмовників зникає несміливість, боязнь помилитися чи неправильно висловитися. Звичайно, помилки бувають, але важливим є те, що студенти звільняються від страху сказати щось не так, не за правилами. Переваги комунікативного методу очевидні, адже в живому спілкуванні швидше й надійніше закріплюються всі мовні навички. Студенти звільняються від сухого й безвідносного (теорія – граматики – вправи на закріплення) принципу навчання. Через механічне запам'ятовування не пов'язаних між собою штучних фраз шлях до оволодіння будь-якою іноземною мовою буде дуже довгим. Це ми добре знаємо з радянських часів, коли навчання англійської мови в школах та університетах відбувалося саме в такий спосіб.

Комунікативний підхід тісно пов'язаний з інтерактивними методами навчання, які передбачають взаємодію всіх його суб'єктів. Ніхто не повинен залишатися стороннім спостерігачем у навчальному процесі. Зрозуміло, що хтось в інтеракції буде більш активним або захопиться індивідуальною роботою; хтось більше спостерігатиме, особливо, якщо відчуватиме брак досвіду чи знань. У такому разі викладач, який керує цією роботою і спрямовує її, завжди може надати студентам відповідні мовні знання за традиційними методами. Інтерактивні методи надзвичайно гнучкі, їхнє застосування сприяє розкриттю яскравої особистості кожного студента через спільну пізнавальну комунікативну діяльність, через співпрацю та взаємодопомогу.

Інтерактивні методи передбачають максимальне заглиблення студентів у мовний процес, стимулюють розумову діяльність, підключають уяву та фантазію і, головне, роблять процес навчання цікавим, творчим і неповторним.

Інтерактивні методи треба вводити поступово, деякі з них (метод ПРЕС, „навчаючи навчаюсь”, „крісло автора”, метод дискусій) доцільно використовувати, коли студенти досить впевнено почуваються в українській мові. На початковому етапі навчання творчі здібності добре розвиваються через ігрові лінгвістичні завдання. Із задоволенням студенти розгадують і самі роблять спроби скласти кросворди, ребуси, провести вікторини; працюють з граматичним матеріалом „Спіймай помилку”, „Знайди зайве”. Інтерактивна робота завжди має бути на звичайних заняттях: взаємоперевірка словникових диктантів, уміння поставити запитання, виконати завдання за принципом „Хто швидше”, спільно прослухати і вивчити українську народну пісню. Ця робота підвищує самооцінку студентів, створює атмосферу успіху і є сходинкою для застосування в подальшому складніших методів, а також для пробудження інтересу і

формування мотивації до вивчення української мови. Головне, що позитивні емоції сприяють засвоєнню мови.

Дуже важливим у сучасних умовах є використання педагогічних інновацій у практичній роботі. Сьогодні як у школах, так і у вищих навчальних закладах практикують тестові завдання. Школярі й студенти залюбки їх виконують, активізуючи свої знання з усіх розділів лінгвістичної, країнознавчої та соціокультурної підготовки. Зазвичай складати тести викладачі змушені самостійно, виявляючи неабиякі здібності та фантазію. Тести включають різні завдання, в яких потрібно:

- вставити пропущене слово;
- замінити неправильно вжите слово;
- замінити слово синонімом;
- замінити слово антонімом;
- прочитати незнайомий текст і поставити до нього запитання.

Проте під час складання цих тестів можливі недоліки, яких потрібно уникати, а саме:

- нечітке формулювання завдань, яке призводить до двозначності;
- варіанти відповідей не завжди відповідають умові завдання;
- багатослівність формулювань;
- вибір відповідей, які наштовхують на просте відгадування;
- використання в умовах завдань і у варіантах відповідей слів, лексичне значення яких невідоме студентам.

Викладач має бути справжнім професіоналом, який сам постійно вчиться, спостерігає, експериментує, знаходить найкращі варіанти, методи і технології роботи зі студентами в аудиторії та поза її межами.

Проте тести як письмовий метод перевірки знань і можливостей студентів недостатньо інформативні і зазвичай мало що можуть сказати про справжній рівень володіння мовою: надто великий відсоток простого відгадування правильної відповіді, а здатність до комунікативності тести взагалі практично не відображають. Тести не мають чітко вираженого розвивального потенціалу.

У практичному курсі вивчення української мови як іноземної неможливо охопити всі граматичні явища мови. Відбувається відбір тих мовних категорій, які є найбільш необхідними в цій ситуації, а також для входження в інші ситуативні відносини. Скажімо, поряд з вимовою звуків доводиться майже одночасно знайомити студентів з чергуванням голосних і приголосних в українській мові, адже для правильної побудови словосполучень і речень це явище є надзвичайно важливим. Ознайомлення студентів з конструкціями з прийменниками *з, за, до, від, під, коло, біля, про* на початковому етапі вивчення української мови як іноземної також позитивно впливає на розвиток їхніх комунікативної компетенції. Правильне вживання дієслівного часу, розуміння категорії роду (для тих слухачів, у рідній мові яких ця категорія відсутня, наприклад, у вірменській мові) – усе це поступово засвоюється і вплітається в канву інтерактивних уроків.

Так само й на письмі неважко засвоїти деякі особливості українського правопису – достатньо нагадувати про них у процесі письмових завдань. Тоді студенти знатимуть, що суфікси *-ськ-, -цьк-, -зьк-* так само, як і дієслова на *-ться*, завжди пишуть з м'яким знаком; тоді як між двома однаковими приголосними (*знання, колосся, бездоріжжя, ніччю*) його ніколи не ставлять.

Отже, хоч інтерактивні методи при комунікативному підході не передбачають повного й системного вивчення фонетики, морфології, синтаксису, проте дають можливість студентам вільно та комфортно почуватися в усіх ситуаціях усного й писемного мовлення, озброюють їх необхідними знаннями і вміннями. Звичайно, легше буде тим студентам-іноземцям, які знають кириличні знаки письма, адже не потрібно буде витратити зайвих зусиль на їхнє засвоєння під час читання та письма.

Є ще один ресурс, який багато дає для вивчення мови. Студенти, які навчаються в нашому інституті (Єреванський навчально-науковий інститут Тернопільського національного економічного університету) за освітньо-кваліфікаційним рівнем „молодший спеціаліст”, вивчають не тільки українську мову, але й українську літературу, а пізніше – українську мову за професійним спрямуванням. Навчальний процес організовано таким чином, що 1-й семестр 1-го року навчання відведений на вивчення тільки української мови; з 2-го семестру, коли у студентів є певні навички, знання й уміння (лексичний запас, розуміння дієслівного часу при вживанні найпоширеніших дієслів, вміння поставити запитання і дати на них відповідь, здатність вести нескладні короткі діалоги) – ось тоді приєднується вивчення української літератури. Це відразу підвищує зацікавленість студентів, спонукає їх до глибшого занурення в атмосферу української мови. Введення курсу української літератури дає змогу вивчати мову на кращих зразках творів українських письменників. Студенти, які навчаються в економічному ВНЗ, здебільшого не спрямовані на вивчення мов, не володіють мовознавчими термінами, не мають схильності до філологічного мислення. Потрібно враховувати, що це не студенти-філологи, тому організація уроку, його побудова, вибір прийомів і методів навчання мають бути такими, щоб якнайповніше реалізувати потреби в спілкуванні.

Не останню роль у вивченні української мови як іноземної відіграє кількість годин, відведених на навчання. Наприклад, навчання мови протягом одного навчального року з періодичністю занять раз на тиждень (загалом 80 годин) не передбачає глибокого і послідовного вивчення фонетики, морфології та інших мовних явищ і дає змогу оволодіти мовою на рівні A1 (згідно з європейськими вимогами ALTE) за умови засвоєння основної частини мовної структури і словникового запасу або відповідає рівню A2 при повному засвоєнні відповідної мовної структури та словникового запасу. Зазначимо, що йдеться про студентів, які не володіють російською мовою, знання якої полегшує (хоча де в чому й ускладнює) засвоєння української мови. Якщо ж йдеться про студентів із знанням російської, то їхні успіхи в оволодінні українською мовою можуть бути в означений період більш відчутними. І ось тут на допомогу викладачеві й студентові приходять сучасні інформаційні технології. Новітні інформаційні технічні засоби дають можливість ліквідувати ті прогалини в навчанні, які, безумовно, виникають через невеликий обсяг аудиторних годин. До того ж, якщо тільки викладач є носієм української мови, тільки він може слугувати взірцем правильного мовлення в усіх його виявах, ситуація для студента ускладнюється. Сучасні інформаційні технології є незамінними для студентів, які навчаються мови за межами України, тобто перебувають не в українському мовному середовищі.

Як уже зазначалося, на аудиторну роботу для вивчення української мови в економічному виші відведено мінімальну кількість годин, а, згідно з новими освітніми стандартами, на самостійну роботу студентів виділено до 50 % і більше від загального обсягу годин. У цих умовах зростає роль сучасних технічних засобів та інформаційних технологій. Незамінним помічником, який дає змогу значно підвищити зацікавленість

студентів, розбудити в них потяг до самостійного творчого пошуку і значно розширити межі мовної компетенції, є сучасні інформаційні, комп'ютерні технології.

Зараз ми вже не згадуємо про лінгафонні кабінети в їхньому традиційному вигляді, які були необхідними ще років 20 тому. Так само швидко перестали ми користуватися відеоманітофонами. Набагато зручніше отримувати інформацію, записану на CD- та DVD-дисках, які тим часом поступаються місцем дискам Blu ray.

Зручними в користуванні є словники на електронних носіях (CD), оскільки один диск містить інформацію, що зафіксована в громіздких томах орфографічного, тлумачного, фразеологічного словників, словника синонімів чи антонімів.

Електронний підручник дає можливість уникнути недоліків друкованого підручника: у ньому можна розмістити певну кількість завдань різного типу, теоретичну інформацію без обмежень обсягу, необхідні доповнення – схеми, таблиці, малюнки. Комп'ютерні технології надають незрівнянно більше можливостей для структурування інформації – її можна відповідним чином розмістити, виділити за допомогою шрифтів, кольору, графічних засобів. Електронний підручник пропонує також таку операцію, як довідка або підказка, що дає можливість пригадати забутий матеріал, тобто електронний підручник виконує функції робочого зошита і контролера [3: 74–76].

У „Всесвітній павутині” (Інтернет) існують пошукові сервери, за допомогою яких можна знайти майже всю необхідну інформацію, адже практично кожна веб-сторінка містить покликання на інші сторінки та ресурси і те, чого немає на одній сторінці, майже завжди знайдеться на якійсь іншій.

Електронна пошта значно полегшує роботу як викладача, так і студента. Курс або група реєструють свою поштову скриньку, а викладач розсилає будь-який необхідний матеріал.

Твори українських письменників без скорочень і адаптації, що дає змогу студентові відчути особливості мови навіть у тому разі, якщо не все буде зрозумілим, можна прочитати в електронних бібліотеках.

У чатах можна вести листування в режимі реального часу, спілкуватися з носіями української мови і, навчаючись і розвиваючи свої можливості, відчувати задоволення від такого спілкування.

Щоправда, в наших умовах у процесі роботи з інформаційними технологіями виникають труднощі – недостатня кількість комп'ютерів, під'єднаних до мережі Інтернет у вищих навчальних закладах, невміння користуватися ними на відповідному рівні. Можуть бути проблеми у викладача, робота з комп'ютером для нього має стати такою ж природною та зрозумілою, як і робота з друкованим підручником.

Є проблеми й іншого плану: легка і швидка доступність будь-якої інформації з інтернету, що є великим досягненням комп'ютерних технологій, має і зворотний бік – банальне „скачування” інформації полегшує життя несумлінним студентам, нічого не додає їм до скарбниці знань, відучує самостійно і творчо мислити.

Використовуючи Інтернет-ресурси під час уроків, не можна забувати про інтерактивний підхід. Інтернет дає можливість знайомитися з новими розробками, працювати з довідковими матеріалами, студенти мають змогу вибирати їх, можуть чути мовлення носіїв мови, прослуховуючи його знову й знову і виділяючи для себе найважливіше. При виборі для навчання інформаційних технологій основне навантаження в передачі й осмисленні інформації переходить з вербальних засобів на аудіовізуальні.

Сучасні інформаційні технології широко використовують для самостійної роботи студентів, яка є невід'ємною частиною навчального процесу. На самостійне вивчення викладач виносить теми, які за браком часу не може розглянути на уроці взагалі, або ж пропонує студентам отримати додаткові знання, розширити мовну та комунікативну компетенції на основі того матеріалу, що їм уже знайомий. Викладач перестає бути для студента єдиним джерелом отримання знань. Нині багато інформації можна знайти в мережі Інтернет. Інтернет-ресурси допомагають формувати уміння й навички мовлення, засвоювати лексику й граматику, забезпечують зацікавленість, значно урізноманітнюють процес обробки і сприйняття матеріалу.

Серед поширених сучасних інформаційних технологій можна виділити:

- блог-технології – особиста сторінка, де можна створювати, зберігати різну за змістом інформацію, утворювати своє коло спілкування і тим самим розвивати різні види мовленнєвої діяльності;

- технологія проекту – самостійно чи під керівництвом викладача студенти займаються вирішенням певного завдання, а потім захищають свою роботу, демонструючи не тільки рівень володіння мовою і розуміння співрозмовника, а й країнознавчі та інші предметні знання;

- технологія співробітництва – сумісна діяльність студентів у різних навчальних ситуаціях, коли вони об'єднуються в групи для виконання одного завдання і кожен студент відповідає не тільки за себе, а й за інших.

Не треба забувати, що комп'ютер – це всього лише машина, створена людським інтелектом. Машина, яка через мережу Інтернет дає людям можливість користуватися знаннями, виробленими людством в усіх галузях науки, освіти, культури, виробництва. Не використовувати під час вивчення іноземної мови той величезний потенціал, який закладено в мережі Інтернет, було б не тільки нерозумно, але й помилково. Використання сучасних інформаційних Інтернет-технологій у навчанні студентів української мови як іноземної дає змогу значно розширити межі навчального процесу, зробити його цікавим, рухливим, ефективним і оптимальним, допомагає досягти кінцевої мети навчання – уміння використовувати українську мову в реальній ситуації, розуміти співрозмовників і бути зрозумілим для них, отримати комплекс знань, необхідних сучасній людині в її професійній діяльності, щоденному житті.

Чи є той єдиний універсальний метод, на основі якого можна будувати кожний урок, який розвиватиме творчу ініціативу студентів, самостійність мислення, будитиме уяву і, врешті-решт, виводитиме їх на новий рівень спілкування? Мабуть, що ні, інакше з приводу методів навчання іноземної мови вже не було б ніяких дискусій. Кожен з методів за певних обставин і умов має свою об'єктивну цінність. Найповніше видобути з нього все, що є головним на цей момент поєднати з тим кращим, що можуть дати інші методи – ось завдання викладача, основною метою якого є допомогти студентам оволодіти новою мовою, збагатити їхні знання, удосконалити і підвищити загальну культуру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гладких М. Інтерактивні методи формування україномовної професійно-комунікативної компетентності у студентів технічних ВНЗ / М. Гладких, Л. Кузьміна [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://conferences.neasmo.org.ua/node/1639>.
2. Каніболоцька О. А. Інтерактивна методика у контексті комунікативного підходу до навчання іноземної мови у вищій школі / О. А. Каніболоцька [Електронний ресурс]. –

Режим доступу : <http://naub.oa.edu.ua/2013/interaktyvna-metodyka-u-konteksti-komunikatyvnoho-pidhodu-do-navchannya-inozemnoji-movy-u-vyschij-shkoli>.

3. Методика навчання української мови в ДВНЗ та середніх освітніх закладах. Кредитно-модульний курс [Текст] : навч.-метод. посіб. / О. І. Потапенко, Г. І. Потапенко, Л. П. Кожуховська та ін. ; ред. О. І. Потапенко. – К. : Міленіум, 2006. – 332 с.
4. Мірзоян Н. П. Деякі особливості вивчення української мови як іноземної (у порівнянні з вірменською мовою) / Надія Мірзоян // Українська мова у світі [Текст] : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конференції, 8–9 листопада 2012 р. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2012. – 368 с.
5. Сковорода Г. С. Благодарный Еродий [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrlib.com.ua/books/printthebook.php?id=103&bookid=3>.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014

доопрацьована 12.02.2014

прийнята до друку 22.02.2014

THE APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS AND MODERN INFORMATIONAL TECHNOLOGIES WITHIN THE COMMUNICATIVE APPROACH WHILE STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Nadija Mirzoyan

*Yerevan Scientific-Educational Institute,
Ternopil National Economic University,
Department of social sciences and humanities,
31, Acharian Str., Avan, 0040 Yerevan, Armenia
phone: +374 10 61 22 02
e-mail: nadezhdamir@mail.ru*

The application of interactive methods and modern informational technologies for development of communicative competencies while studying foreign languages (Ukrainian as a foreign language is an example) presenting the samples, analyzing the positive features and shortcomings of selective methods.

Key words: interactive methods, modern informational technologies, communicative approach, creative abilities, motivation for study, communicative competencies.

СОЧЕТАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ И СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ КОММУНИКАТИВНОМ ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Надежда Мирзоян

*Ереванский учебно-научный институт
Тернопольского национального экономического университета,
кафедра социальных и гуманитарных дисциплин,
ул. Ачаряна, 31, Аван, 0040 Ереван, Армения
тел.: +374 10 61-22-02
эл. почта: nadezhdamir@mail.ru*

Рассмотрено применение интерактивных методов и современных информационных технологий для развития коммуникативных компетенций при изучении иностранных языков (в частности украинского языка как иностранного), приведены примеры, проанализированы положительные стороны и недостатки отдельных методов.

Ключевые слова: интерактивные методы, современные информационные технологии, коммуникативный метод, творческие способности, мотивация обучения, коммуникативные компетенции.

УДК 378.4:004.771

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ, НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ МОВНИХ ТА ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ВИШАХ

Лана Морозова

*Харківський національний університет радіоелектроніки,
кафедра природознавчих наук,
просп. Леніна, 14, корп. „К”, кімн. 310, 61166 Харків, Україна
тел.: 057 702 16 72
ел. пошта: lanmoroz@mail.ru*

Олеся Морозова

*Харківський національний фармацевтичний університет,
кафедра фундаментальної та мовної підготовки,
вул. Пушкінська, 53, 61002 Харків, Україна
тел.: 057 738 47 12
ел. пошта: lesya-2901@mail.ru*

Розглянуто перспективи використання інтерактивних методів та новітніх технологій у процесі навчання викладання мовних та природничих дисциплін. Проаналізовано стан, проблеми і перспективи розвитку дистанційної освіти як нової форми навчання XXI століття.

Ключові слова: новітні інформаційні технології, інтерактивні методи, дистанційне навчання, освітні ресурси, інформаційні ресурси, інтернет-технології.

Протягом останніх років кількість студентів, що навчаються за нетрадиційними технологіями, зростає, мабуть, швидше, ніж кількість студентів денної форми навчання. Цей факт підтверджує значне збільшення кількості вишів, що ведуть підготовку за такими технологіями.

Роль інформаційних технологій в освіті суттєво зростає завдяки впровадженню в освітній процес нових апаратних, програмних, інформаційно-комунікаційних засобів. Інформаційно-комунікаційні технології стають базою для роботи з усіма видами інформації за допомогою електронних засобів.

Комп'ютеризація освіти вже давно стала великомасштабною інновацією, що прийшла в навчальні заклади. На цей час велику кількість наукових досліджень присвячено підвищенню якості освіти та впровадженню в освітній процес новітніх інформаційно-комп'ютерних технологій.

Інтерактивні методи навчання, що базуються на новітніх інформаційно-комп'ютерних технологіях, не тільки спонукають студентів вишів до творчої пошукової діяльності, сприяють їхньому професійному становленню, дають можливість розвитку їхньої особистості, але й створюють умови для формування необхідних якостей для взаємодії в сучасному суспільстві. Головну роль у цьому процесі відіграють дистанційні методи навчання, які ґрунтуються на сучасних комп'ютерних технологіях і не мають рівних за ступенем мобільності, обсягом наочних галузей знань, контингентом студентів, які навчаються, та далекосяжністю.

Мета поширення розвитку дистанційного навчання у всьому світі – зробити доступним для кожного в будь-якому місці земної кулі вивчення навчальних дисциплін будь-якого коледжу, академії, університету. А це, своєю чергою, допускає перехід від концепції фізичного переміщення студентів із країни в країну, яка вичерпала себе, до концепції мобільності знань та ідей, і, врешті-решт, до мобільності освітніх ресурсів.

У цей час у всьому світі дистанційна освіта розвивається за допомогою відкритих університетів (університетів дистанційної освіти) у межах державних програм освіти, які пропонують курси з використання новітніх комп'ютерних технологій. Зараз у кожній європейській країні існує значна кількість навчальних закладів, що реалізують дистанційні освітні програми. В усьому світі значно зріс інтерес до програм навчання із застосуванням новітніх інформаційних технологій, що включають супутникове телебачення, комп'ютерні мережі. Лідером у галузі використання методів дистанційного навчання є відкрита школа бізнесу Британського відкритого університету [5: 1103].

Досліджуючи трактування дефініції „дистанційне навчання”, можна виявити декілька взаємодоповнювальних визначень:

- дистанційне навчання – це форма освіти, яка передусім базується на принципах самостійного навчання та дає можливість підтримувати діалог з викладачем за допомогою засобів телекомунікації, незважаючи на віддаленість від викладача не тільки в просторі, а й у часі;

- дистанційне навчання – це форма освіти, яка завдяки інформаційним технологіям дає можливість студентам не тільки вести самостійну роботу щодо засвоєння навчального матеріалу, але й оцінювати знання та навички, отримані в процесі навчання;

- дистанційне навчання – це нова перспективна форма заочного навчання з використанням новітніх інформаційних технологій;

- дистанційне навчання – це сукупність технологій, що забезпечують інтерактивну взаємодію слухачів (студентів) і викладачів у процесі навчання.

Отже, можемо стверджувати, що дистанційне навчання – це одна з форм безперервної освіти, яка покликана реалізувати права людини на освіту та отримання інформації, а також це отримання знань і вмінь завдяки зв'язку інформації і навчання, що включає всі технології та інші форми навчання на відстані. Це форма освіти, що будується на використанні середовищ передачі інформації (інформаційно-комунікаційні мережі, телебачення, пошта, радіо) та методів навчання, які залежать від технічного середовища обміну інформацією.

Якщо розглянути технологічну схему організації дистанційного навчання, то вона складається, на наш погляд, з таких компонентів: викладач, студент, дирекція, кафедра, системний адміністратор. Як можна позиціонувати кожний із компонентів? Викладач безпосередньо взаємодіє зі студентами, це групові або індивідуальні заняття, тести, заліки, іспити тощо. Студент реєструється для проходження дистанційного навчання, працює з викладачем, відчуває його підтримку, працює в групі або індивідуально, проходить тести, модульний контроль, складає заліки, іспити. Кафедра є розробником навчальних посібників, підручників, методичних вказівок тощо, складає тестові та модульні завдання, формує електронну бібліотеку. Дирекція взаємодіє з викладачами, керує навчальним процесом, формує групи тих, хто навчається. Адміністратор налаштовує та підтримує роботу системи. Усі ці компоненти працюють комплексно.

Заняття в межах дистанційного навчання з використанням комп'ютерних телекомунікацій можна організувати за різними формами. Серед них чат-заняття, телеконференції, вебінари, скайп-лекції і т. ін.

Головна мета будь-яких методів навчання, різних типів уроків – це засвоєння знань. У сучасній системі навчання значну увагу приділено інноваціям та їхньому впливу на навчальний процес.

Серед наявних моделей навчання – пасивна, активна, інтерактивна. Об'єктом нашого розгляду є інтерактивна модель навчання, головною метою якої, як й інших моделей, є насамперед створення комфортних умов навчання, за яких всі учасники навчального процесу мають активно взаємодіяти. Використання інтерактивних методів навчання веде до певних змін у побудові та структурі занять. Заняття стають більш насиченими та цікавими. Інтерактивні технології навчання сприяють активній взаємодії студентів між собою та з викладачем. При цьому інтерактивні технології навчання ґрунтуються на прямій взаємодії студентів з навчальним середовищем. Саме це й покладено в основу здійснення дистанційного навчання.

Використання інтерактивних методів навчання в освітньому процесі сприяє забезпеченню цілісності розвитку особистості студента.

Отже, у дистанційному навчанні не використовують традиційних інформаційних технологій, таких як друковані видання, а під час навчання немає контакту викладача зі слухачем. Це хибне враження. Безумовно, стрімкий розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій свідчить про значне зростання дистанційної освіти. Але використання інтерактивних технологій навчання тісно пов'язане з традиційними технологіями. Причому симбіоз різних інтерактивних технологій навчання дає змогу забезпечити високу інтерактивність процесу навчання, організувати колективну роботу.

Найбільш вдале формулювання дистанційного навчання, на наш погляд, надав А. А. Андреев, який запропонував визначити дистанційне навчання як „...синтетичну, інтегральну, гуманістичну форму навчання, що базується на використанні широкого спектру традиційних і нових інформаційних технологій та їхніх технічних засобів, які використовують для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, організації діалогового обміну між викладачем й учнем, коли процес навчання некритичний до їхнього розташування в просторі та часі, а також до конкретної освітньої установи” [1: 26].

Незважаючи на те, що дистанційне навчання є інваріантним стосовно простору й часу, існують також деякі обмеження на підготовку фахівців певних спеціальностей за цією формою освіти. І тут не можна не погодитися з трактуванням С. О. Сисоєвої: „...оскільки основу навчального процесу у дистанційному навчанні становить інтенсивна, цілеспрямована та контрольована самостійна робота учня, яку він може виконувати у зручному місці, у зручний час, за конкретної домовленості з педагогом щодо контактів, то означена форма навчання має виняткове значення для здобуття людиною другої освіти, перекваліфікації, підвищення і поглиблення вже наявної кваліфікації” [4: 79].

Дистанційні технології отримання освіти можна розглядати як „природний етап еволюції системи освіти від класичного університету до віртуального, тобто як рух від дошки і крейди до комп'ютерних навчальних програм, як рух від книжкової бібліотеки до електронної, рух від навчальної аудиторії до віртуальної аудиторії будь-якого масштабу...” [3: 32]. Усі ці процеси дають змогу співіснувати в межах однієї системи освіти різним освітнім технологіям.

Зерна технологій дистанційного навчання є в усіх формах навчання. Особливо наочно це помітно у такому вигляді занять, як самостійна робота студентів.

Дистанційне навчання можна розглядати як форму освіти XXI століття, до якої за умови розвитку і модернізації прагнуть усі відомі на сьогодні форми навчання.

Так, модернізувавши заочне навчання для студентів-іноземців із багатьох країн, можна ввести гнучкий графік навчання й можливість вибору дисциплін для вивчення, можливість складання іспиту з курсу, коли студент вважає себе достатньо підготовленим. У міжсесійний період контакт із викладачем може бути розширений завдяки використанню засобів новітніх інформаційних технологій (електронної пошти, аудіо- й відеоконференцій, вебінарів тощо) [6: 1560].

Традиційна очна освіта містить у собі багато елементів, спільних із дистанційною освітою. Розглянемо, наприклад, самостійну роботу студентів (самостійна робота передбачена всіма видами навчання). Уживання засобів нових інформаційних технологій дає змогу значно збільшити частку самостійного навчання в загальному бюджеті часу. Комп'ютери і телекомунікації трансформують традиційні види занять, а гнучкий графік вивчення дисциплін, модульна побудова робить можливим одержати модифіковану форму очної освіти, відмінну від традиційної.

Як свідчить соціологічний аналіз, створення дистанційної освіти у вищій школі надає великі можливості для подальшого розвитку традиційних форм освіти та піднімає їх на новий якісний рівень. Проте повноцінне розгортання дистанційної освіти постійно наштовхується на недостатній рівень матеріальної й програмно-апаратної бази, методологічного й навчально-методичного забезпечення дистанційного навчання у вишах, а також на відсутність належного бюджетного фінансування робіт.

У дистанційному навчанні, яке успішно розвивається в усьому світі вже впродовж десятиліть, можна виділити три основні технології:

- кейс-технологію – навчально-методичний матеріал має бути чітко структурованим та скомплектованим відповідним чином у спеціальний набір („кейс”). Цей матеріал дають студентів для самостійного вивчення, проте він може систематично консультуватися з викладачами на відстані;
- TV-технологію – вона базується на використанні телемостів для проведення лекцій та консультацій викладачів;
- мережну технологію – інтернет-технології як для забезпечення студентів навчально-методичними матеріалами, так і для інтерактивної комунікації особи, яка навчається з викладачем).

Першою було створено кейс-технологію: кожний навчальний курс забезпечували програмою, спеціальним навчальним посібником та методичними вказівками для опанування навчального матеріалу. Тут у нагоді став модульний принцип формування навчальних планів. Такий принцип дає змогу успішно поєднати потреби та можливості студентів із вимогами освітніх стандартів.

У процесі впровадження кейс-технології були ретельно опрацьовані:

- технологія створення навчального центру, який доцільно розташовувати поблизу місця проживання студентів, але який є віддалений від базової освітньої установи;
- система співпраці з розробниками дистанційних курсів та викладачами;
- зв'язки між базовим навчальним закладом і територіальними навчальними центрами під час навчального процесу.

Використання TV-технології протягом останніх десятиліть було та залишається дуже поширеним у світі. Але на сучасному етапі найбільш перспективною технологією дистанційної освіти є інтернет-технологія. Широке впровадження інтернету в освіту не дає змоги розглядати перспективні освітні проекти окремо від технологій цього унікального інформаційного середовища. Це середовище зумовило появу навчання через інтернет. Дистанційне навчання активно стимулює розвиток системи інформаційного забезпечення навчального процесу – мережевих електронних бібліотек тощо.

Дистанційні технології мають безліч переваг, таких як можливість навчатися в зручному для студента місці, у зручний для нього час, за індивідуальним розкладом. Можна використовувати інформаційні ресурси навчального закладу, що віддалений на значну відстань, мати постійний контакт із викладачем та адміністрацією навчального закладу. Усі ці чинники, а також відносно невисока вартість навчання (у порівнянні з очною формою навчання) зробили дистанційну освіту невід'ємною частиною навчання різного рівня у всьому світі. Системи дистанційного навчання, які розроблені та використовують сьогодні у світі, складаються з:

- навчального закладу як організаційної структури дистанційної форми навчання;
- інформаційних ресурсів – баз даних навчально-довідкових матеріалів;
- технічних і програмних засобів забезпечення технологій дистанційного навчання;
- викладачів дистанційної форми навчання або комп'ютерних навчальних програм;
- студентів, які навчаються за дистанційною формою навчання.

Важливим аспектом у дистанційній освіті є сукупність технологій дистанційного навчання. У навчальному процесі застосовують дві групи технологій: неінтерактивні технології (наприклад, надання навчально-методичних матеріалів у друкованому вигляді, на аудіо- й візуальних носіях або компакт-дисках) та інтерактивні – комп'ютерні технології (наприклад, відеоконференції, вебінари, скайп, електронна пошта).

Одним з основних складників дистанційного навчання є бази даних навчально-довідкових і методичних матеріалів. До навчально-методичних матеріалів ставлять жорсткі вимоги, оскільки ефективність дистанційного навчання істотно залежить від форми та якості наданих матеріалів.

У системах дистанційного навчання можна виділити такі форми надання навчального матеріалу: друковані матеріали на базі традиційних підручників, навчальні матеріали на електронних носіях, телевізійні курси, курси з використанням новітніх комп'ютерних технологій.

Дистанційне навчання із застосуванням комп'ютерних навчальних програм може бути побудоване за принципом програмованого навчання, тобто регулювати пізнавальну діяльність студентів, створювати потрібні та достатні передумови для підготовки студентів за всім навчальним курсом згідно з метою навчання. Інакше кажучи, комп'ютерні навчальні програми мають містити не тільки фактичний матеріал з навчального предмета, але й методичні вказівки, які регулюють пізнавальну діяльність студентів та дії викладача. Якщо студент буде чітко та сумлінно виконувати вказівки стосовно навчання, йому буде гарантовано отримання потрібних знань.

Якість дистанційного курсу, який розробляють, залежить від того, наскільки повно представлений навчально-методичний матеріал, наскільки він логічно

побудований, чи запропонована методика відповідей на контрольні питання, чи наявні тестові завдання.

У звичному аудиторному навчальному процесі структуру та обсяг будь-якої дисципліни визначають робоча програма, тематичний план, в яких відображено опис матеріалу, структура і логіка вивчення курсу, розподіл навчального часу за видами занять (лекції, практичні заняття, лабораторні роботи, семінари тощо).

За змістом організаційною одиницею дистанційного курсу є тема. У традиційному навчальному процесі тема – це частина змісту. У дистанційному курсі тема стає аналогом заняття. Тому в дистанційному курсі треба регламентувати обсяг матеріалу, що викладають, а не кількість аудиторних годин, які відведено на вивчення теми.

Перша частина розробки будь-якого дистанційного курсу, на наш погляд – це розробка навчально-методичного наповнення курсу, друга – це навчально-методичне наповнення, тобто дизайн курсу. Не менш важливою є також система покликань і переходів між різними компонентами курсу.

Формулювання мети курсу (треба враховувати місце курсу в загальній системі підготовки студента) має легко перевірятися за допомогою простого контролю.

Основною структурною одиницею будь-якого дистанційного курсу є модуль. Мету, яку треба досягти під час виконання модуля, рекомендовано перевіряти за допомогою контролю у кінці модуля.

Своєю чергою, досягти мети модуля неможливо без певного стартового рівня знань. Технологічність є особливістю навчального процесу, побудованого на модульній основі. Тобто досягти мети модуля можна не тільки через проведення вхідного контролю в модуль, але й під час виконання всієї технології, що забезпечує навчальний процес. Модуль складається з логічно завершених тем, є самостійною структурною одиницею.

Послідовність проходження модулів є не менш важливою під час розробки дистанційного курсу. У курсі може бути передбачена можливість повторити певний модуль або пропустити його, зважаючи на результати тестового контролю, які передбачають наявність у студента знань і навичок, яких він набуває, коли проходить модуль.

Розробка модулів складається з написання тексту модуля, відбору матеріалу, який ілюструє модуль, відбору довідкового матеріалу, створення певного сценарію навчання, сценарію анімації та ін.

Матеріал у кожній темі – це закінчені фрагменти тексту. Кількість нових понять, які вводять, має бути чітко обґрунтована.

У чому полягає контрольний етап? Аналізують повний текст визначення відповідності навчального матеріалу загальним вимогам, жодну з тем не можна пропустити, глосарій модуля має бути достатньо повний. Отже, контроль базується на перевірці досягнення мети модуля й засвоєнні інформації студентом, який вивчає новий модуль. Контроль після модуля обов'язковий. Контроль також рекомендовано після проходження кожної теми.

У самостійній роботі передбачають систему балів для оцінювання роботи студентів: пройшов рівень – отримав бал; скористався підказкою – знімається певна кількість балів.

Після проходження всього курсу рекомендовано провести підсумковий контроль для визначення якості засвоєння головних тем. Підсумковий контроль можна провести у формі тесту.

Однак, виключивши безпосередній контакт студента з викладачем у режимі онлайн, навряд чи можна побудувати ефективну систему навчання з використанням дистанційної освіти, тому ефективність освіти з використанням інноваційних технологій у викладанні, як і використання програм дистанційного навчання, залежить передусім від оперативності зв'язку особи, що навчається, з викладачем.

Комп'ютерні програми навчального призначення мають надавати студентів оптимальне поєднання різних засобів роботи над курсом, які складаються з чергування вивчення теорії, розбору прикладів, методів розв'язання типових задач, відпрацьовування навичок розв'язання задач, проведення самостійних досліджень і мотивації подальшої пізнавальної діяльності. Комп'ютерні програми навчального призначення мають визначати зміст та послідовність навчання, координувати дії учасників навчального процесу.

У системах дистанційного навчання застосовують такі форми взаємодії студентів, викладачів та адміністрації навчального закладу: традиційну та електронну пошту, факс, комп'ютерні технології, відеоконференції із використанням однієї із форм телемовлення, аудіоконференції і відеоконференції на основі телефонних технологій, інтранет-систем та новітні інтернет-технології.

Для подальшого успішного розвитку новітніх технологій навчання у викладанні мовних та природничих дисциплін у вишах треба, на наш погляд, створити єдине інформаційне середовище, яке дасть змогу здійснити широкий обмін не тільки навчальними матеріалами, а й новітніми перспективними розробками як щодо створення дистанційних курсів, так і стосовно застосування інноваційних ІТ-технологій у галузі освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение / А. А. Андреев // Компьютеры в учебном процессе. – М. : Интерсоциоинформ, 1998. – № 2. – С. 25–68.
2. Дистанционные методы обучения. Состояние, проблемы, перспективы // Новый коллегіум: наук.-метод. зб. – 2000. – № 3. – С. 24–32.
3. Домрачев В. Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы / В. Г. Домрачев // Высшее образование в России. – 2004. – № 3. – С. 79–87.
4. Сисоева С. О. Проблемы дистанційного навчання: педагогічний аспект / С. О. Сисоева // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – 2003. – Вип. 3–4.
5. Tait A. D'Une vocation nationale a une vocation international: L'Universite ouverte, le Royaume-Uni et Europe / A. Tait // CEPES, Enseignement superieuren Europe. – 2004. – Vol. XIX. – No. 2. – P. 1097–1106.
6. Wolf de H. C. Distance Education / de H. C. Wolf // The International Encyclopedia of Education, (=IEE), second edition. – Pergamon, 2005. – P. 1557–1563.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2014
доопрацьована 10.02.2014
прийнята до друку 12.02.2014*

DISTANCE EDUCATION AT THE PRESENT STAGE, ADVANCED TECHNOLOGIES IN TEACHING LANGUAGE AND NATURAL SCIENCES IN UNIVERSITIES

Lana Morozova

*Kharkiv National University of Radio Electronics,
Department of Natural Sciences,
14 Lenina Ave., building "K", room 310, 61166 Kharkiv, Ukraine
phone: 057 702 16 72
e-mail: lanmoroz@mail.ru*

Olesya Morozova

*Kharkiv National University of Pharmacy,
Department of Fundamental and language training,
53 Pushkinskaya Str., 61002 Kharkiv, Ukraine
phone: 057 738 47 12
e-mail: lesya-2901@mail.ru*

The prospects of the use of new technologies in the process of education are examined in the article (teaching of linguistic and natural sciences). Being, problems and prospects of development of the distance education are as a new form of teaching of XXI age.

Key words: innovative information technologies, interactive methods, distance education, educational resources, informative resources, Internet-technologies.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ, НОВЕЙШИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ И ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗАХ

Лана Морозова

*Харьковский национальный университет радиоэлектроники,
кафедра природоведческих наук,
проспект Ленина, 14, корпус „К“, комн. 310, 61166, Харьков, Украина
тел.: 057 702 16 72
эл. почта: lanmoroz@mail.ru*

Олеся Морозова

*Харьковский национальный фармацевтический университет,
кафедра фундаментальной и языковой подготовки,
ул. Пушкинская, 53, 61002, Харьков, Украина
тел.: 057 738 47 12
эл. почта: lesya-2901@mail.ru*

В статье рассматриваются перспективы использования интерактивных методов и инновационных технологий в процессе обучения (преподавание языковых и естественных дисциплин). Состояние, проблемы и перспективы развития дистанционного образования как новой формы обучения XXI века.

Ключевые слова: инновационные информационные технологии, интерактивные методы, дистанционное обучение, образовательные ресурсы, информационные ресурсы, интернет-технологии.

УДК 81'243

ІНТЕРАКТИВНИЙ КУРС ОНЛАЙН ТА ПОСІБНИК З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ „КРОК-1”: ЕФЕКТИВНА ВЗАЄМОДІЯ

Галина Темник

*Національний університет „Львівська політехніка”,
Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою,
вул. С. Бандери, 32 д, 79013 Львів, Україна
тел.: 098 944 73 43
ел. пошта: galysja10@gmail.com*

Здійснено порівняльний аналіз навчального посібника з української мови як іноземної „КРОК-1” та однойменного інтерактивного курсу, призначеного для функціонування в мережі інтернет, виявлено потенційні дидактичні можливості цих навчальних засобів та ефективні способи їхньої взаємодії.

Ключові слова: посібник з української мови як іноземної, інтерактивний курс, ефективна взаємодія, структурно-тематичний зв'язок, мовно-змістовий зв'язок, послідовність викладу матеріалу, типи завдань, індивідуальний підхід, учасники навчального процесу, контроль знань.

Сучасний освітній процес неможливо уявити без новітніх комп'ютерних технологій, застосування яких у лінгводидактиці варіює від упровадження у навчальний процес аудіозаписів до здобуття інтернет-освіти. Значною мірою комп'ютеризація навчання зумовлена потребою транскордонної освіти, збільшення доступу до освіти всіх категорій населення, підвищення ефективності навчання та залежить від поширення комп'ютерних технологій та інтернету серед населення, компетенції викладачів у цій галузі, наявності відповідних навчальних ресурсів.

За спостереженнями середній показник учителів у країнах ЄС, які мають доступ до ІКТ та є компетентними і мотивованими до використання інтернету і комп'ютерів у навчальному процесі, становить 37,9%, у Великобританії цей показник є найвищим – 60,2%, а у Франції найнижчим – 19,2% [5].

Що стосується використання студентами комп'ютерних можливостей для навчання, то, за дослідженнями англійського вченого Х'ю Джарвіса, який вивчав тенденції застосування комп'ютерів у вивченні англійської мови як іноземної серед таїландських та арабських студентів, використання комп'ютерів у навчальний аудиторний час щоденно становить 8,1%, 2–3 рази на тиждень – 18,7%, раз на тиждень – 35,8%, дуже рідко – 31,7%, ніколи – 5,7%.; у позааудиторний час для вивчення мови використання комп'ютерів становить 15,4% – щодня, 39% – 2–3 рази на тиждень, 29,4% – раз на тиждень, 14,6% – рідко, 1,6% – ніколи; 79,5% надають перевагу комп'ютерній технології для вивчення мови в позааудиторний час, працюючи вдома; 65,6% надають перевагу використанню комп'ютера під час самостійного навчання, аніж друкованої продукції [19].

За даними Галахера, інтернет-освіта стає більш поширеною, збільшуючись на 40% щорічно [18]. 31% американських студентів, а це 6,1 мільйона вивчають хоча б один інтернет чи онлайн курс [16].

Зростання ролі комп'ютерних технологій у навчальному процесі все ж не свідчить про тенденцію до взаємозаміни аудиторного навчання за допомогою друкованої продукції на комп'ютеризовану. Як свідчать опитування студентів, які вивчають іноземну мову, значення викладача, друкованих навчальних матеріалів та робота в аудиторії залишаються важливими у навчанні, передусім, через відсутність підтвердження того факту, що той самий час, проведений під час навчання в аудиторії, відповідає, за результатами, часу, проведеному під час навчання за допомогою комп'ютерних технологій; через якість навчальних комп'ютерних та інтернет-ресурсів; через труднощі із самодисципліною; через відсутність позамовних чинників, які є необхідними для вивчення мови.

З цього приводу актуальні дані досліджень, проведених Європейським центром розвитку професійної освіти та Європейським Союзом, згідно з якими якість електронного навчання оцінює на відмінно лише 1% респондентів (із 433 представників 5 європейських мов), і лише 5% – як дуже добре [17: 31].

Результати досліджень свідчать водночас про світову тенденцію до збільшення ролі комп'ютерних технологій у навчанні, поширення дистанційних курсів, у тому числі й для вивчення мови, але й одночасну дискусію щодо можливості взаємозаміни аудиторного навчання із його учасниками – вчителем, студентами чи учнями та навчальними засобами – на віртуальну освіту. Очевидним є те, що ефективною моделлю освіти на сучасному етапі в умовах існування можливості для стаціонарного навчання є супровід традиційних форм і засобів навчання новітніми комп'ютерними технологіями, пошук шляхів їх ефективного застосування або створення навчальних комплексів, які об'єднують традиційні навчальні засоби з усіма можливостями комп'ютерних технологій.

Розробленню методичних рекомендацій щодо ефективного використання новітніх технологій у навчальному процесі присвячена значна частина наукових педагогічних публікацій, серед яких, зокрема, чимало досліджень українських лінгводидактів.

Проблематика досліджень охоплює використання новітніх технологій у навчальному процесі в цілому [1; 10; 12] та у процесі вивчення мови як рідної та як іноземної [18; 12; 15], застосування відеокурсів з української мови як іноземної в освітньому процесі [4], використання ресурсів інтернету [20], історію виникнення мультимедійних засобів навчання, їхнє впровадження та застосування у вивченні мови [7; 13]. Вагому частину цих праць становлять публікації, які розкривають зміст, основні принципи, переваги та недоліки, актуальність дистанційного навчання [2; 6].

Поза увагою українських дослідників та методистів-практиків як у методичному обґрунтуванні способів застосування, так і в практичному втіленні опинився такий поширений і розвинений у світовій лінгводидактиці ресурс, як інтерактивний курс навчання мови, доступний в онлайн-режимі: „Ідеться про такий спосіб, за якого навчання відбувається шляхом взаємодії того, хто навчається, з комп'ютерною програмою, розташованою на певному інтернет-ресурсі, яка дає можливість виконувати тренувальні завдання, вибираючи правильні варіанти, вдруковуючи відповіді, пересуваючи об'єкти, та отримувати відразу результати виконання” [14: 116]. З функціонуванням таких курсів можна ознайомитись на веб-сторінках із вивчення англійської, німецької, французької мов. Для вивчення української мови як іноземної чи як рідної схожі ресурси функціонують на 10 сайтах [9], які, однак, не відповідають сучасним досягненням інтерактивних технологій.

Створення інтернет-ресурсів із навчальними курсами на основі інтерактивних технологій – актуальне завдання української лінгводидактики, оскільки існування такого навчального засобу сприятиме підвищенню ефективності вивчення української мови як іноземної, розширюватиме можливості навчання для іншомовної аудиторії. У зв'язку з цим Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою доповнює створення 3-рівневого навчального комплексу з української мови як іноземної „КРОК” однойменним інтерактивним курсом, який буде доступний в онлайн-режимі. На цьому етапі розроблено змістову частину курсу, призначеного для студентів, які навчаються на рівні А1 та А2.

У статті подаємо порівняльний аналіз підручника „КРОК-1” та його інтерактивної частини, призначеної для онлайн-навчання, з метою створення методичних рекомендацій щодо можливостей ефективного поєднання цих навчальних засобів у процесі вивчення української мови як іноземної.

Структурно-тематичний зв'язок.

Посібник з української мови як іноземної „КРОК-1” містить 10 навчальних модулів, які охоплюють основні комунікативні теми, необхідні на початковому рівні навчання, а також елементи країнознавства. Кожен із модулів містить декілька уроків, кількість яких може коливатися від одного уроку, як у першому модулі „Абетка”, до п'яти, як у восьмому модулі „Відпочинок”. Усе залежить від обсягу комунікативної теми і потреби її структуризації на менші блоки. Загалом, посібник складається з 32 уроків. Подаємо структуру посібника: 1) **Абетка**; 2) **Знайомство** (Як справи? Звідки ти?); 3) **Хто ти?** (Наша родина; Професії; Хобі); 4) **Їжа** (Овочі, фрукти; Страви і напої; Ти вмєш готувати! Де можна поїсти?); 5) **Як купувати?** (Продуктовий магазин; Як купувати на ринку? В універмазі; Одяг і мода; У крамниці сувенірів); 6) **Місто** (Освіта; Транспорт; На вокзалі; Пошта, телефон; Наше місто); 7) **Житло** (Наш будинок; Готель); 8) **Відпочинок** (Поїздка до бабусі; На річці; Міста України; Подорожі; На митниці); 9) **Здоров'я** (Тіло людини; Як Ваше здоров'я? Спорт); 10) **Свята** (Свята в Україні; День народження; День Незалежності).

Оскільки інтерактивний курс є частиною навчального комплексу „КРОК-1”, то за структурою (кількість модулів та уроків) і тематикою відповідає посібникові, однак різниться за кількістю завдань у кожному уроці, яка становить від 5 до 7, а загалом – 150 завдань.

Інтерактивний курс, на відміну від посібника, не містить граматичних таблиць і контрольних завдань до кожного модуля, що зумовлено його загальним дидактичним призначенням (див. нижче Контроль знань).

Структурно-тематична відповідність інтерактивного курсу посібникові створює можливість для додаткового вивчення тих самих комунікативних тем.

Мовно-змістовий зв'язок.

Мовно-змістовий зв'язок простежується у кожній парі відповідних уроків з посібника та інтерактивного курсу за спільним принципом. Кожен урок у посібнику має на меті вивчення розмовної теми з переліком відповідної лексики та зазначенням граматичних явищ. Урок інтерактивного курсу завжди спрямований на тренування здобутих знань під час навчання за посібником у вже відомих і нових ситуативних контекстах, розширення знань через використання нової лексики та конструкцій, побудованих із вивченого у посібнику матеріалу. Простежимо мовно-змістовий зв'язок між уроками посібника та інтерактивного курсу на прикладі 5-го уроку „Професії” з 3-го модуля „Хто ти? ”. Мета цього уроку – навчити студентів розповідати про професії, використовуючи відповідну лексику та конструкції з місцевим відмінком однини

іменників і прийменників місця, утворювати та розрізняти рід іменників на позначення назв професій. У переліку лексичних одиниць, призначених для вивчення, у посібнику подано: іменники трьох тематичних груп – назви професій: *викладач, водій, вчитель, журналіст, кухар, лікар, менеджер, міліціонер, міністр, офіціант, продавець, робітник, фотограф, юрист* та відповідники жіночого роду; назви осіб: *батьки, брат, дівчина, жінка, людина, пенсіонер, професор, студент, учень, хлопець, чоловік*; назви установ: *завод, кафе, кіоск, лікарня, магазин, міліція, парк, ресторан, суд, телебачення, університет, фірма, школа*; а також іменники *професія, робота*; прикметник *цікавий*; дієслова: *вчитися, здаватися, знати, працювати*; прислівник *часто*; а також прийменники *в, на, у* та декілька займенників.

В інтерактивному курсі, окрім вказаного переліку слів, додаються нові, а саме: до назв професій: *модель, охоронець*; до назв осіб: *відвідувач, директор, діти, злочинець, клієнт, люди, пасажир, пацієнт, покупець, підзахисний*; до назв установ: *базар, видавництво, дитячий садок, їдальня, кухня, супермаркет*; та слова *лекція, товари, телепередача*; дієслова *вести, готувати, затримувати, захищати, продавати, читати, мати*.

Кількість нових лексичних одиниць порівняно з посібником збільшується майже вдвічі, що могло б утруднювати процес виконання завдань. Однак таку ситуацію врівноважує те, що не вся нова лексика в інтерактивному курсі має дидактичне значення, її можна поділити на три групи: слова, які не впливають на розуміння завдання; слова, які пояснюють ілюстрації; слова, призначені для вивчення. Таким чином, лише значення 1/3 із нової лексики в інтерактивному курсі студентам необхідно з'ясувати самостійно з допомогою словників. У посібнику вивчення назв професій – іменників чоловічого та жіночого роду – відбувається через безпосереднє засвоєння цих слів. Інтерактивний курс створює можливість студентам спробувати самостійно їх утворити, сконструювавши із частин слів – коренів слів, суфіксів та закінчення.

Під час уроку студенти також повинні засвоїти за посібником декілька синтаксичних конструкцій:

1. *О. в. займ. хто + ос. займ. + теп. час. дієсл. працювати?* (напр.: *Ким Ви працюєте?*);
2. *Н. в. хто + особовий займ. + за професією?* (напр.: *Хто Ви за професією?*);
3. *Н. в. ос. займ. / ім. назва особи + Н. в. ім. назва професії* (напр.: *Я лікар*);
4. *Де + Н. в. ос. займ. + теп. час дієсл. працювати?* (напр.: *Де Ви працюєте?*);
5. *Прийм. у / в / на + М. в. ім. назви установи* (напр.: *У лікарні*);
6. *Ос. займ. / Н. в. ім. назва професії / особи + теп. час дієсл. працювати* (напр.: *Лікар працює у лікарні*).

Тренування 1–5 конструкцій відбувається через побудову тих самих запитань і відповідей до кількох осіб, які вказані у 2-му завданні посібника. Студенти ставлять, скажімо, в парах один одному запитання, змінюючи імена осіб і їхні професії.

Натомість в інтерактивному курсі завдання на тренування цих конструкцій швидше можна назвати завданням на конструювання мовних одиниць. Тут студенти з переліку форм слів повинні побудувати усі можливі речення. Для вивчення 6-ї конструкції в посібнику подано ключові слова – назви професій і назви установ. Студенти мають лише побудувати, використовуючи перелік, однотипні речення на зразок: *Лікар працює в лікарні*. Оскільки конструкція не є складною за будовою, то в інтерактивному курсі відбувається її повторення через тестове завдання, як-от: *Викладач працює: а) у дитячому садку; б) у школі; в) в університеті*. Студент не лише тренує вживання конструкції, але й зосереджує увагу на розумінні значення слів.

Завдяки мовно-змістовому зв'язку між уроками в посібнику та інтерактивному курсі з'являються можливості додаткового самостійного тренування вивченого в аудиторії матеріалу та засвоєння нових знань. Щодо повторення, то нові комунікативні ситуації, речення сприяють ефективнішому засвоєнню з розумінням, а не лише через механічне запам'ятовування.

Послідовність викладу матеріалу.

Послідовність викладу навчально-тренувального матеріалу в кожному уроці посібника та інтерактивного курсу має певні особливості. За посібником студенти спершу сприймають нові знання в тексті, який зазвичай є монологом особи у відповідній до теми уроку комунікативній ситуації. При цьому слухання і читання може відбуватися двічі і супроводжуватись виписуванням нових слів та з'ясуванням їхніх значень. Наступні завдання – це детальне вивчення і тренування тих мовних явищ, які були проілюстровані в тексті. Дуже часто урок можна умовно поділити на дві частини: перша містить текст та вправи до проілюстрованої лексики і граматичних конструкцій, які спрямовані, переважно, на побудову висловлювань чи форм слів за зразком; друга може розпочинатись із діалогу та інтерпретувати навчальний матеріал вже для підготовки студентів до самостійних висловлювань.

В інтерактивному курсі урок розпочинається із завдань на тренування лексики спершу без контексту, далі – у контексті словосполучень і речень; початковими можуть бути і завдання, спрямовані на розвиток вміння утворювати нові слова. Наступний крок – завдання на побудову конструкцій із вивчених слів, словосполучень, з'єднання частин речень. Завершальну частину складають завдання, спрямовані на тренування розуміння змісту речень, текстів та узагальнення у новому ситуативному контексті здобутих знань.

Таким чином, основний принцип послідовності викладу навчального матеріалу в уроках інтерактивного курсу – тренування мовних навичок від менших мовних одиниць до складних утворень – текстів, діалогів. Натомість у посібнику маємо зворотний порядок: спершу подання мовленнєвої ситуації з усіма її лексичними і граматичними особливостями, а потім – детальне вивчення цих особливостей – лексики та конструкцій. Така послідовність є сприятливим чинником для застосування інтерактивного курсу як продовження матеріалу посібника у новій інтерактивній формі та активізації мисленнєвої діяльності.

Типи завдань.

Результатом аналізу типів завдань у посібнику та інтерактивному курсі є узагальнена класифікація, згідно з якою завдання у зазначених навчальних засобах діляться на декілька груп:

- 1) за видами мовленнєвої діяльності – завдання, спрямовані на слухання, читання, говоріння, письмо. Письмові та усні завдання можуть мати на меті тренування граматичних явищ;
- 2) за можливістю прогнозувати результати – на відкриті (творчі) і закриті (з чітко визначеними відповідями);
- 3) за способом виконання:
 - відповіді на запитання;
 - вибір правильної відповіді / зайвого варіанта;
 - групування слів з переліку / без переліку;
 - побудова асоціативних рядів;
 - утворення певних граматичних форм;

- утворення слів, словосполучень, речень діалогів за зразком / з переліку слів, словосполучень, частин речень, реплік;
 - з'єднання ілюстрацій із підписами, які складаються зі слів, словосполучень, речень;
 - доповнення речень, текстів, діалогів словами, словосполученнями чи репліками з переліку / без переліку;
 - побудова синонімічних словосполучень, речень;
 - побудова речень, текстів, діалогів за переліком ключових слів;
 - моделювання комунікативних ситуацій на задану тему;
 - описи ілюстрацій;
 - виправлення помилок у реченнях, текстах, діалогах;
- 4) за кількістю виконавців – самостійні, в парі, в групі;
- 5) за послідовністю навчального процесу:
- завдання-подання нового навчального матеріалу;
 - завдання-тренування мовних явищ нового навчального матеріалу;
 - завдання-конструювання / продукування мовлення на основі здобутих знань.

У посібнику використані всі із вказаних у поданому вище переліку типи завдань. Особливістю інтерактивного курсу є те, що тут подано завдання для самостійного виконання, спрямовані в основному на тренування вже вивчених мовних явищ та частково на побудову висловлювань із переліку заданих одиниць і, таким чином, – на розвиток навичок читання та писемного мовлення через набір слів, словосполучень, речень, текстів, діалогів, результати яких можна визначити конкретною кількістю варіантів відповідей.

За способом виконання серед завдань інтерактивного курсу подано такі типи:

- вибір правильного варіанта з переліку поданих;
- групування поданих слів;
- з'єднання ілюстрацій із підписами;
- утворення певних граматичних форм чи нових слів за зразком;
- доповнення речень, текстів, діалогів словами, словосполученнями, репліками з поданого переліку;
- виправлення помилок;
- утворення словосполучень, речень, текстів, діалогів із переліку поданих складових частин.

Отже, інтерактивний курс дає можливість учасникам навчального процесу, які навчаються за посібником „КРОК-1”, продовжити блок тренувальних завдань закритого типу, тобто тих, які передбачають прогнозовані відповіді, тим самим збільшуючи шанси доведення мовних навичок до автоматизму.

Технічно-організаційні характеристики.

Ефективна організація навчання за посібником „КРОК-1” передбачає роботу в аудиторії, оскільки посібник є одномовним і в багатьох моментах потребує коментарів викладача, містить велику кількість комунікативних завдань, для виконання яких необхідна група студентів. Відповідно, час навчання пов'язаний із тривалістю аудиторного заняття та розкладом навчальних дисциплін. Навчання за посібником групи студентів в аудиторії зменшує можливість для реалізації індивідуального підходу, але натомість збільшує можливість для зміни інтерпретації матеріалу, тобто на основі вказаних у посібнику прикладів, ситуацій викладач має нагоду імпровізувати, додаючи чи змінюючи формулювання завдань, якщо у цьому є потреба. Додаткові

пояснення, повторне виконання завдань залежать у цьому разі від середньої успішності студентів та уміння викладача організувати навчальний час. Посібник передбачає використання аудіозаписів та виконання письмових завдань, у зв'язку з цим виникає потреба в канцелярському приладді для записів і нотаток та супроводі технічними засобами для прослуховування.

Необхідними умовами для роботи з інтерактивним курсом є наявність комп'ютера з доступом до інтернету, оскільки після завершення програмної частини роботи над курсом передбачається його розташування в мережі інтернет у вільному доступі. Відповідно, місце розташування ресурсу сприяє навчанню поза аудиторією навчального закладу. Визначальною рисою цього навчального засобу є індивідуальний підхід, завдяки якому студент має можливість самостійно визначати час, місце і тривалість навчання. Засоби програмування забезпечують необмежену кількість разів виконання завдань, можливість вибирати завдання у будь-якому порядку, не зобов'язують до послідовного переходу від одного завдання до іншого. Технічні можливості підвищують швидкість виконання завдань, оскільки вдрукування, пересування, з'єднання об'єктів, вибір варіантів, групування слів з допомогою програмних засобів потребують менших затрат часу, ніж аналогічні дії, виконані письмово, і є зручнішими в умовах роздумування над виконанням завдання, коли зміна думки і відповідна зміна в ході виконання завдання не потребує переписування чи закреслювання.

З організаційно-технічного боку перевагами навчання з посібником у групі з викладачем є створення середовища для тренування комунікації, можливості нової інтерпретації навчального матеріалу. Переваги інтерактивного курсу – у можливостях індивідуального підходу та зменшенні затрат часу на виконання тренувальних завдань. За умов поєднання двох навчальних засобів можна досягнути максимального дидактичного ефекту, оскільки переваги інтерактивних технологій компенсують недоліки навчання з посібником – і навпаки. Взаємодія інтерактивного курсу і посібника в навчальному процесі підвищує ефективність навчання через зміну видів навчальної діяльності: якщо посібник передбачає занурення в комунікативне середовище, то інтерактивний курс вносить у навчальний процес елементи комп'ютерної гри, що зацікавлює і мотивує студентів до навчання.

Учасники навчального процесу.

Посібник „КРОК-1” призначений для навчання у групі з викладачем, при цьому студентам необхідно, окрім виконання тренувальних завдань, спілкуватися один з одним, використовуючи усі можливості роботи в парах, групах. Роль викладача полягає в організації навчального процесу, корекції помилок, поясненні нового чи незрозумілого матеріалу. Особливо важливим завданням викладача також є створення сприятливих обставин для максимального використання часу для спілкування, розвитку комунікативних навичок під час роботи в парах чи групах.

Оскільки навчання з інтерактивним курсом є самостійним, то передбачає лише одного учасника навчального процесу – студента, частково роль викладача виконує спеціальне програмне забезпечення.

Контроль знань.

Контроль знань, перевірка та коригування – важливі складники навчального процесу, які відображають рівень засвоєння знань. В аудиторному навчальному процесі, зокрема, це стосується навчання за аналізованим посібником, перевірка і коригування, яке здійснює викладач, може відбуватися у процесі виконання завдання щодо окремих його частин чи після виконання і передбачає обговорення помилок. Для

контролю знань з навчальної теми в цілому в посібнику розроблено спеціальні контрольні роботи до кожного модуля. Цей вид контролю відбувається зазвичай письмово і в такий спосіб фіксує показники рівня успішності студентів. Інтерактивний курс не містить такого підсумкового контролю знань, оскільки створює можливості автоматичної перевірки кожного завдання, зокрема з підрахунком відсоткового показника успішності та одночасним маркуванням правильних і неправильних відповідей. З допомогою цих показників студент може самостійно здійснювати аналіз помилок. Інтерактивність у цьому аспекті забезпечує економію часу для перевірки.

У контексті посилення процесу комп'ютеризації освіти, яка спрямована на оптимізацію навчального процесу, зростання мотивації та підвищення ефективності навчання, особливої актуальності набувають умови та способи максимально корисного застосування новітніх освітніх технологій, зокрема інтерактивних.

Результати порівняльного аналізу посібника з української мови як іноземної та інтерактивного курсу „КРОК-1”, які відображають потенційні дидактичні можливості цих навчальних засобів, зумовлюють декілька моделей їхнього поєднання у процесі вивчення української мови як іноземної для досягнення максимального педагогічного результату.

Ефективна взаємодія аналізованих навчальних засобів базується на принципах структурно-тематичного, мовно-змістового зв'язку, послідовного продовження навчального матеріалу, системності типів завдань, економії навчального часу, урівноваження аудиторної роботи та індивідуального навчання, чергуванні різних видів навчальної діяльності.

В умовах навчання групи студентів з викладачем взаємодія посібника та інтерактивного курсу може бути організована певним чином. Наприклад, посібник та диск з аудіозаписами – основа для роботи в аудиторії. Відповідний урок інтерактивного курсу та пропонуване в посібнику домашнє завдання призначені для самостійної роботи. Викладач дає рекомендації щодо послідовності виконання, а саме: спершу бажано пройти урок інтерактивного курсу, а тоді виконувати вправи для домашнього завдання з посібника. Цей спосіб поєднання двох навчальних засобів сприятиме ефективній взаємодії, оскільки, як було встановлено з допомогою порівняльного аналізу, завдання інтерактивного курсу мають тренувальний характер і за етапами навчальної діяльності відповідатимуть тій частині, яка готує до комунікації. Вони допомагають актуалізувати здобуті знання під час роботи в аудиторії у нових контекстах і таким способом підготуватись до виконання домашнього завдання з посібника, яке зазвичай спрямоване на розвиток письмової комунікації, у зв'язку з чим потребує володіння певним словниковим запасом і синтаксичними конструкціями. Якщо домашнє завдання слугує лише для повторення вивченого і не спрямоване на побудову нових висловлювань, то викладач може додати це завдання до аудиторної роботи, а для самостійної роботи рекомендувати матеріал інтерактивного курсу та додаткове творче завдання.

Ще один варіант ефективної взаємодії аудиторної роботи з посібником та інтерактивного курсу – це довільний вибір студентами виконання інтерактивних завдань, відповідно до бажання повторити чи вдосконалити ті знання, які не вдалось добре закріпити на занятті. Побудова інтерактивного курсу дає змогу виконувати завдання вибірково та повторювати виконання необмежену кількість разів аж до максимально повного засвоєння матеріалу. Роль викладача в цьому випадку – рекомендувати інтерактивний курс як засіб додаткового тренування, який сприятиме підвищенню успішності під час контролю знань.

В умовах забезпечення аудиторного навчання комп'ютерами чи іншими технічними засобами із доступом до інтернету викладач має нагоду збільшити час тренування комунікації, поділивши студентів на дві групи, одна з яких після подання нового матеріалу і декількох тренувальних вправ продовжує тренування через роботу з інтерактивним курсом, інша в цей час виконує разом з викладачем комунікативні завдання, потім групи міняються. Такий метод організації навчального процесу особливо актуальний у групах з більшою кількістю студентів, оскільки збільшується час спілкування і з'являється у викладача можливість більш ефективного спостереження за мовленням студентів і його коригування.

Систематична взаємодія протягом навчального курсу посібника та інтерактивного курсу допоможе підвищити ефективність навчання, мотивацію студентів, урізноманітнити навчання, зекономити час викладача.

Використання інтерактивного курсу як частини навчального процесу одночасно з посібником – перспективний напрям не лише з погляду вдосконалення навчання української мови як іноземної за традиційною методикою. Його актуальність полягає у створенні можливостей для майбутніх досліджень сприйняття студентами навчання з допомогою новітніх інформаційно-комунікативних технологій, динаміки досягнення дидактичних цілей з допомогою друкованої продукції та засобів, основаних на комп'ютерних технологіях та інтернет-ресурсах; педагогічних експериментів, спрямованих на порівняння практичних результатів, досягнутих у процесі навчання за посібником та з допомогою комп'ютерних інтернет-технологій. Результати цих досліджень важливі для визначення ефективних освітніх технологій, які повинні формувати пріоритетні для розробників навчальних ресурсів напрями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрейко В. І. Використання новітніх технологій навчання та сучасних технічних засобів у навчальному процесі / В. І. Андрейко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.e-lib.zakdu.edu.ua/index2.php?option=com_sobi2.
2. Антонів О. Дистанційне навчання української мови як іноземної (тестовий контроль лексичної компетенції) / О. Антонів // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Вип. 3. – С. 66–71.
3. Балуєва Ю. Історія виникнення мультимедійних засобів навчання та їх упровадження на уроках української мови / Ю. Балуєва // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. № 22 (209). – Ч. II. — С. 152–157.
4. Білик О. Методичні засади використання відеокурсу з української мови як іноземної в освітньому процесі / О. Білик, О. Сухорукова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. – Вип. 4. – С. 59–65.
5. Блохтур А. Коли прийдуть в школу електронні книги та натбуки? / А. Блохтур, Г. Каплюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://glavcom.ua/articles/1951.html#rate>
6. Довгий І. Інструментальні засоби дистанційного вивчення мови як іноземної / І. Довгий // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Вип. 2. – С. 77–80.
7. Довгий І. Мультимедійні засоби у вивченні мови як іноземної з допомогою інтернет-технологій / І. Довгий // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Вип. 3. – С. 79–81.

8. Іванов Ю. І. Лінгводидактичний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій на уроках української мови / Ю. І. Іванов // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. № 22 (209). – Ч. II. — С. 254–260.
9. Інтернет-ресурси з вивчення української мови:
<http://lab.chass.utoronto.ca/slavic/Ukrainian/SLA108/>;
<http://studyukrainian.org.ua/en/e-learning/audio>;
<http://ukma.kiev.ua/ua/pub/websites/ufi/index.htm>;
<http://www.hippocrenebooks.com/beginnersukrainian/tech.html>;
<http://www.surfacelanguages.com/language/Ukrainian>;
<http://www.ukrainianlanguage.org.uk/read/index.htm>;
<http://www.eurolang2012.com/>
<http://www.linguist.univ.kiev.ua/WINS/pidruchn/index.htm>
<http://www.mova.info/pidruchn.aspx>
<http://www.ukrainianlanguage.org.uk/read/index.htm>
10. Капінус О. Л. Використання комп'ютерних програм для вивчення англійської мови у ВНЗ / О. Л. Капінус [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN18/12kolmuv.pdf>
11. Козуб М. В. Комп'ютерна лінгводидактика у викладанні іноземних мов / М. В. Козуб [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pipo/2011_32-33/11kmvft.pdf
12. Кузнєцова О. М. Використання комп'ютерних технологій на заняттях з іноземної мови / О. М. Кузнєцова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.rusnauka.com/30NIEK2011/Pedagogical/596146.doc.htm>.
13. Палінська О. Крок-1 (рівень А1–А2). Українська мова як іноземна : книга для студента / Олеся Палінська, Оксана Туркевич. – Львів : Артос, 2010. – 104 с.
14. Темник Г. Інтерактивний курс УМІ он-лайн: актуальність, методичні принципи та значення / Г. Темник // Світове українство як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті „...землякам моїм в Україні і не в Україні...” : зб. матеріалів четвертої Міжнар. наук.-практ. конф. (у рамках IV Міжнародного конгресу світового українства). – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2013. – С. 115–120.
15. Ткачик Н. Eurolang 2012 як засіб популяризації української мови та культури в Європі / Н. Ткачик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. – Вип. 4. – С. 66–71.
16. Allen I. E. Going the distance: Online education in the United States / I. E. Allen, J. Seaman. – 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/goingthedistance.pdf>
17. Denise E. Murray. A Case for Online English Language Teacher Education / E. Denise Murray – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.tifonline.org/wpcontent/uploads/2013/05/TIRF_OLTE_OnePageSpread_May20131.pdf
18. Gallagher S. Report – Distance learning at the tipping point: Critical success factors to growing fully online distance learning programs / Gallagher S. – Boston, MA : Eduventures, Inc, 2002.
19. Huw Jarvis. Computers and learner autonomy: trends and issues / Huw Jarvis, ELT Research Papers 12–02, British council, 2012. – 21 s.
20. Nedashkivska A. Internet As A Pedagogical Tool In The Acquisition Of Language And Cultural Competence: The Case Of Ukrainian / A. Nedashkivska // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 55–65.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014

доопрацьована 20.02.2014

прийнята до друку 25.02.2014

**AN INTERACTIVE ONLINE COURSE AND MANUAL OF UKRAINIAN AS
A FOREIGN LANGUAGE „KROK-1”: EFFECTIVE INTERACTION****Halyna Temnyk**

*National University „Lvivska Polytechnika”,
International Institute for Education, Culture and Diaspora Relations,
32 d Stepan Bandera Str., 79013 Lviv, Ukraine
phone: 0989447343
e-mail: galysja10@gmail.com*

The article presents a comparative analysis of the manual of Ukrainian as a foreign language «KROK-1» and the eponymous online course designed for the operation of the Internet, identified potential opportunities of didactic teaching aids and effective ways of interaction.

Key words: Manual of Ukrainian as a foreign language, online course, effective interaction, structural and thematic communication, language and semantic relationship, consistency of presentation, types of tasks, individual attention, training participants, control knowledge

**ИНТЕРАКТИВНЫЙ КУРС ОНЛАЙН И ПОСОБИЕ ПО УКРАИНСКОМУ
ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ «КРОК-1»: ЭФФЕКТИВНОЕ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ****Галина Темнык**

*Национальный университет „Львовская политехника”,
Международный институт образования, культуры и связей с диаспорой,
ул. С. Бандеры, 32 д, 79013 Львов, Украина
тел.: 0989447343
эл. почта: galysja10@gmail.com*

Предложен сравнительный анализ учебного пособия по украинскому языку как иностранному „KROK-1” и одноименного интерактивного курса, предназначенного для функционирования в сети Интернет, выявлены потенциальные дидактические возможности этих учебных средств и эффективные способы их взаимодействия.

Ключевые слова: пособие по украинскому языку как иностранному, интерактивный курс, эффективное взаимодействие, структурно-тематическая связь, речевая и содержательная связь, последовательность изложения материала, типы заданий, индивидуальный подход, участники учебного процесса, контроль знаний.

УДК 811.161.2'243'373.46:378.016

УПРАВЛІННЯ ЧАСОМ І ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Олеся Палінська

*Національний університет „Львівська політехніка”,
Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою,
вул. С. Бандери, 32 д, 79013 Львів, Україна
тел.: 032 258 01 51
ел. пошта: palinska_o@yahoo.com*

Розглянуто основні поняття тайм-менеджменту стосовно викладання іноземних мов. Виокремлено важливі аспекти, здатні підвищити ефективність занять з мови зокрема української як іноземної завдяки раціональному плануванню часу, встановленню пріоритетів та контролю за виконанням планів. Запропоновано прикладні підходи щодо застосування управління часом в організації навчального процесу.

Ключові слова: управління часом (тайм-менеджмент), мова як іноземна, стратегії планування, контроль результатів, пріоритетність завдань.

Управління часом (time management) – важливий елемент навчального процесу. Завдяки правильному управлінню часом викладач має можливість повністю використовувати лімітований час занять для максимально ефективного навчання.

Поняття „управління часом” не є безпосередньо лінгводидактичним, воно прийшло з інших галузей знань. Більшість наукових досліджень цього поняття здійснюють у галузі економіки: зокрема, класиками теорії тайм-менеджменту вважаються Ф. У. Тейлор, К. Макхем, М. Х. Мескон. Найбільше поширення отримали роботи, дослідження та підходи Л. Зайверта, Й. Кноблауха, К. Бішофа (Німеччина), П. Дойля, Ст. Кові (США), Б. Санто (Угорщина), Дж. Коулі (Австралія) та ін. Праці цих авторів слугують своєрідними енциклопедіями для менеджерів, у них описано певні алгоритми ефективної роботи, розкрито поняття самоорганізації та спеціальних стратегій її досягнення. Варто також назвати класичну працю Й. Кноблауха і Г. Вольта, дисертаційну роботу Г. О. Архангельського, а також низку робіт українських дослідників – О. С. Колесова, А. В. Вацьківської, М. М. Петрушенка та багатьох інших. Проте, попри значну наукову експлікацію поняття „управління часом”, більш детально опрацьовано прикладний аспект цього питання: це численні тренінги, семінари, бізнес-порадники, мета яких – ефективно застосовувати результати наукових досліджень у безпосередній практиці управління організаціями.

Попри те, що організація навчального процесу з вивчення іноземної мови, як і будь-яка інша організаційна діяльність, вимагає наукових підходів, лише у працях поодиноких фахівців з лінгводидактики знаходимо елементи теорії управління часом, причому переважно це оригінальна „управлінська” модель, а не адаптовані до освітньої ситуації варіанти. Цим зумовлена новизна дослідження. З іншого боку, наявні часові втрати, які часто можемо спостерігати через незнання педагогами і методистами управлінських законів та особливостей їх застосування у сфері вивчення іноземних мов, і це зумовлює актуальність і необхідність вивчення теми у сфері лінгводидактики.

Мета статті – окреслити явище управління часом (тайм-менеджменту), процеси в його межах, а також дослідити, яким чином загальноекономічні принципи можуть бути застосовані для ефективної організації навчального процесу з вивчення мови як іноземної, правильного планування роботи та підвищення результативності вивчення іноземної мови в межах фіксованого навчального часу.

Вивчення управління часом розпочалося насамперед не як наукова дисципліна, а як прикладна потреба фірм і корпорацій щодо ефективного використання робочого часу. Про тайм-менеджмент як про окремий напрям у науці вперше було заявлено в Нідерландах у 70-х рр. XX століття, де з'явилися спеціалізовані курси для службовців і бізнесменів з планування часу. Потім проблема управління часом привернула увагу фахівців у США, Німеччині, Фінляндії та в інших країнах. Тайм-менеджмент пов'язаний з іншими науками, зокрема з фізикою, біологією, соціологією, філософією, психологією, оскільки і ці і деякі інші галузі знань містять відомості про час [4: 63].

На винахід терміна „тайм-менеджмент” претендує компанія Time Management International. Її засновник, данець Клаус Меллер, у 70-ті роки винайшов Time Manager – складно влаштований блокнот-щоденник, який можна вважати прабатьком сучасного організатора.

Управління часом – поняття, інтуїтивно зрозуміле кожному: будь-яка система організації роботи чи навчання передбачає планування часу. Скористаємося базовим визначенням цього поняття [4: 64]: тайм-менеджмент – це сукупність технологій планування роботи, які людина застосовує самостійно для покращення ефективності використання свого робочого часу, підвищення контролю виконання завдань, це також уміння ставити завдання.

Найбільш поширені технології класичного тайм-менеджменту ґрунтуються на жорсткому плануванні, що робить їх неадекватними щодо середовища, яке динамічно змінюється, і вимагає розробки альтернативних технологій, які дають змогу гнучко реагувати на непередбачувані зміни обставин [1: 4]. Проте застосування базових принципів управління часом за умови гнучкої та адекватної адаптації їх до відповідних обставин допомагає зробити діяльність більш ефективною і результативною.

Тайм-менеджмент починається зі встановлення цілей, деталізації та узгодженості, забезпечення прозорості діяльності, що сприяє ефективному контролю, а також взаємодії [5: 15].

Для того, щоб це управління було ефективним, треба враховувати певні правила тайм-менеджменту.

Попри досить суттєві розбіжності, які існують у процесах управління робочим часом, можна виокремити в найзагальнішому вигляді низку процесів, суттєвих для дослідження та розробки цієї проблеми:

- аналіз;
- моделювання стратегій з урахуванням проведення аналізу;
- з'ясування мети і головного напрямку розвитку, визначення і формулювання цілей;
- планування і встановлення пріоритетів, розробка плану досягнення визначених цілей і виділення основних завдань для виконання;
- реалізація – конкретні кроки і дії відповідно до укладеного плану досягнення мети;
- контроль досягнення мети, виконання планів, підбиття підсумків за результатами.

Отже, процес розподілу і планування часу розпочинається не власне з планування, а з аналізу ситуації, яка потребує розподілу часу.

Детально розглянемо кожен з виділених процесів щодо пристосування його до організації навчального процесу з мови як іноземної.

Аналіз

Викладач мови як іноземної, перш ніж розпочинати розподіл часу для роботи в аудиторії, повинен проаналізувати ситуацію, тобто дати собі відповідь на питання щодо того, який рівень знань мають студенти до початку курсу навчання, які цілі вони ставлять (для чого їм потрібна мова – для роботи, подорожей, філологічних досліджень тощо). Для цього доцільно проводити, наприклад, опитування, тестування, вступні контрольні роботи, які допоможуть діагностувати ситуацію в групі і, як наслідок, уникнути непотрібних втрат часу, для вивчення вже відомого матеріалу чи вироблення тих навичок, які студентам не будуть потрібні.

Аналіз варто проводити в декілька етапів: письмова контрольна робота (із залученням завдань на різні типи мовленнєвої діяльності), усна співбесіда, заповнення анкет тощо. На етапі проведення аналізу доцільно залучати інших фахівців: як колеги-викладачів, так і адміністраторів навчального закладу або фахівців, які відповідають за організацію роботи з іноземцями. Це допоможе уникнути суб'єктивності в аналізі та побачити ситуацію більш різнопланово.

Моделювання стратегій

Проведений аналіз допоможе виявити, що саме вміють і знають слухачі і які знання їм ще потрібно здобути. Зокрема, важливо, якщо є можливість, розділити групи за рівнем володіння мовою, за інтересами, віком чи потребами у вивченні мови. Відповідно до одержаних результатів викладач може накреслити стратегічні напрями роботи з кожною групою.

Переважно у групах з вивчення мови як іноземної є обмежений набір стратегій: або слухачам потрібно вивчити мову для спілкування (розмовну чи професійну), або вони зацікавлені у її фаховому (філологічному) вивченні. Відповідно до цього викладач обирає або комунікативні методики роботи, або більш традиційні, зокрема граматико-перекладний метод.

З'ясування мети

Чітко встановлена мета допомагає обрати відповідні методи навчання, проконтролювати її досягнення на всіх етапах роботи і в результаті досягти ефективності навчального процесу. Якщо не встановлено чіткої мети, не можна говорити про її виконання і взагалі про те, чи успішним було навчання. Лише чітка мета дає змогу досягнути успішних результатів: „Ви зможете продовжити правильний шлях до її досягнення і зробити перший крок у потрібному напрямку лише тоді, коли знаєте, до чого саме хочете прийти” [3: 14].

Треба пам'ятати, що мета має бути чіткою, однозначною і такою, яку можна перевірити. Іншими словами, формулювання „навчити краще говорити українською мовою” не можна вважати метою навчання. Окрім глобальної мети, якою може бути, наприклад, досягнення рівня B2 (зі складанням відповідного іспиту), варто ставити також часткові цілі за певний часовий відрізок: вивчення певних граматичних форм, вироблення конкретних навичок письма чи аудіювання, виконання певного виду робіт (переклад, написання тексту, розповідь на задану тему та ін.).

Планування

Тільки після чіткого визначення мети можна переходити до безпосереднього планування. Для цього варто визначити пріоритетність завдань: що треба зробити

передусім, які цілі найбільш важливі і як їхнє досягнення впливає на перебіг наступних етапів роботи. Навіть якщо викладач вже має встановлений план роботи (наприклад, якщо стандартний план передбачений у роботі навчального закладу), у кожному разі його обов'язково потрібно коригувати відповідно до конкретних завдань. Окрім того, викладач мусить бути гнучким як у плануванні, так і в подальшому виконанні плану: не варто заради його дотримання ігнорувати кількісні зміни, які можуть відбуватися у складі групи (вибуття слухачів чи долучення нових), чи, тим більше, якісні (кращі або гірші, ніж припускалося, успіхи слухачів у навчанні).

Реалізація

Для реалізації плану дуже важливе значення має ведення хронометражу виконання певних дій. Варто чітко зазначати, скільки часу було витрачено на виконання кожного етапу, і порівнювати це із запланованими величинами. Це допоможе, по-перше, зробити більш реалістичне планування, а по-друге – виявити елементи виконання плану, на які є великі і не виправдані втрати часу. Це стосується, наприклад, таких часомістких дій, як читання вголос чи письмо: якщо користь від них не очевидна, то, можливо, варто скоротити час на ці види діяльності або ж певним чином трансформувати їх (наприклад, пропонувати студентам читати вдома, записуючи це на диктофон і пізніше прослуховуючи, щоб виявити власні недоліки, або ж здавати записи викладачеві, щоб він прослуховував їх і виявляв фонетичні елементи, які потребують коригування).

Контроль

Для виявлення ефективності плану контроль – найважливіший елемент. При цьому важливо, щоб контроль здійснювався на кожному етапі виконання плану, а не лише в кінці курсу. Це допоможе внести корективи, якщо потрібно, під час процесу, не чекаючи його завершення. Контроль може бути здійснений тільки тоді, коли були чітко поставлені цілі. Отже, контроль – це перевірка досягнення мети за певний відрізок часу.

Визначення пріоритетності у виконанні справ – важливий елемент планування у тайм-менеджменті. Згідно з емпіричним принципом Парето, лише 20 % всіх справ приводять до 80 % бажаного результату. Принцип Парето стверджує, що для багатьох явищ 80 % наслідків спричинені 20 % причин. Наприклад, 20% злочинців скоюють 80% злочинів, 20% водіїв створюють 80% аварій, 20% покупців дають 80% прибутків. Принцип був відкритий Джозефом Мозесом Юраном, а названий ім'ям італійського економіста Вільфредо Парето, який спостеріг, що 80% власності в Італії належить 20% її населення. Розставлення пріоритетів полягає у визначенні саме цих 20 % справ, які матимуть найбільший вплив [4: 66].

Президент США Дуайт Девід Ейзенхауер запропонував просту методику для визначення пріоритетів серед списку всіх поточних дій. Це роблять за допомогою градації завдань стосовно їхньої терміновості та важливості (див. табл. 1).

Таблиця 1. Розподіл завдань за принципом Ейзенхауера

		Терміновість	
		<i>не терміново</i>	<i>терміново</i>
Важливість	<i>важливо</i>	Запланувати час виконання завдання та виконати його особисто	Відразу виконати самому
	<i>неважливо</i>	Не робити, відкинути	Делегувати завдання компетентній особі

Делегування повноважень – важливий процес у викладанні мови як іноземної. Часто викладач, особливо початківець, вважає своєю відповідальністю абсолютно весь спектр питань, пов'язаних із засвоєнням мови. Насправді багато речей можна делегувати. Наприклад, студенти можуть пояснити один одному багато слів і конструкцій; слухачі значно ефективніше виробляють вимову, слухаючи самостійно пісні чи телепередачі, а не лише вимову вчителя. Отже, передача виконання певних видів робіт може не лише оптимізувати використання часу на занятті, а й підвищити ефективність виконання самих видів діяльності.

Так само цінним є визначення неважливих елементів навчального процесу. Немає сенсу витрачати час, наприклад, пояснюючи лінгвістичні нюанси студентам технічних спеціальностей. Якщо за шкалою „терміново / важливо” саме для цих слухачів (не йдеться взагалі про осіб, які вивчають іноземну мову, чи особисто про викладача) якийсь вид діяльності має негативні показники, від нього краще відразу відмовитися.

Важливий елемент у плануванні часу – вплив на мотивацію слухачів. Буває так, що викладач розуміє важливість виконання певного виду діяльності для студентів, тоді як вони вважають це марною тратою часу. Тоді варто пояснити слухачам, чому виконання певного виду вправ важливе для них, підвищивши таким чином їхню мотивацію, наприклад: „Ми вивчатимемо цей вірш напам'ять і декламуватимемо його вголос, бо в ньому є багато слів і конструкцій, які будуть корисними у розмовній мові, і звукосполучень, з вимовою яких вам варто попрацювати”. Якщо ж не вдається мотивувати слухачів – це сигнал для викладача: якщо аналіз покаже, що завдання є в принципі низько результативними або ж їхнє виконання ніяким чином не сприяє підвищенню необхідних для них компетенцій, тоді, можливо, студентам справді не варто виконувати ці завдання, краще замінити їх на більш результативні.

Для ефективного управління часом також застосовують створення списків завдань. Список завдань (або список справ) – це послідовний запис завдань, які треба виконати як дії або кроки в напрямку завершення проекту. Списки завдань використовують у самоврядуванні, управлінні бізнесом, управлінні проектами і розробці програмного забезпечення. Коли один з пунктів списку завдань реалізовано, відповідний пункт викреслюють. Традиційно їх пишуть на аркуші паперу, зазвичай у блокноті або на клейких папірцях. Списки завдань можуть також бути в електронному

вигляді: існує багато органайзерів та інших гаджетів для комп'ютерів і смартфонів, а також веб-додатків, простих і зручних у користуванні, більшість з яких безкоштовна.

Викладачам мови як іноземної доцільно використовувати такі to-do lists для планування кожного заняття. Найбільш ефективно робити це в електронній формі. Це, зокрема, дасть можливість наперед прописати загальну структуру: що потрібно зробити на попередньому занятті (наприклад, попросити студентів принести сімейні фото, попередити, що заняття буде не в аудиторії, а, наприклад, в університетському парку, і їм потрібне зручне взуття); які матеріали чи наочні матеріали варто підготувати заздалегідь; які технічні засоби підключити і перевірити тощо. Це допоможе уникнути зайвого стресу і невиправданих витрат часу.

Ще одним ефективним прийомом для контролю використання часу є ведення протягом певного часу щоденника. У ньому в більш розгорненій формі, ніж у списку завдань, можна занотувати кількість часу, необхідну для виконання типових завдань, і проаналізувати ефективність використання часу. Це дає змогу точніше розраховувати власні сили у плануванні.

Для того, щоб оцінити власний прогрес у досягненні навчальних цілей, корисно здійснювати щотижневе планування та аналіз виконаного. Можна також пропонувати студентам план на тиждень (чи інший невеликий часовий відрізок), а потім разом аналізувати ефективність його виконання.

Для певного навчального предмета час, відведений на кожний елемент уроку, варіюється залежно від виду діяльності і віку студентів або учнів. Використання часу і вибір навчальних стратегій також ґрунтуються на плануванні часу для навчання. Проте незалежно від кількості навчального часу успішні заняття включають усю послідовність подій. Час, неефективно витрачений на початку заняття на організаційні питання, задає негативний тон і знижує концентрацію уваги та погіршує поведінку [6:65].

З практики відомо, що, витрачаючи 10 хвилин на планування робочого часу, можна протягом робочого дня заощадити до двох годин. Плануючи розподіл робочого (аудиторного) часу, треба враховувати такі основні правила:

1. Складаючи план, маємо залишити 40 % часу вільним, тобто 60 % часу відвести на планові завдання, 20 % – на непередбачені, 20 % – на ті, що виникають спонтанно. На практиці це означає, що викладачеві завжди варто мати резервні завдання (на випадок того, що студенти не підготують домашнього завдання; виникнуть проблеми з технікою тощо...), а також бути готовим до того, що у студентів виникнуть додаткові запитання, які не входять до плану заняття, але можуть бути важливими для студентів, наприклад, щодо граматики, лексики, особливостей національних реалій та інші, які часто потребують розгорнутих відповідей і, відповідно, заберуть частину часу, запланованого для інших видів діяльності.

2. Треба постійно фіксувати витрачений час. При цьому варто вказувати, як і на які потреби він був витрачений. Сюди вносять не лише час, витрачений з користю (на пояснення, виконання завдань), але й той, який був втрачений, зокрема через організаційні проколи (несправна техніка, відсутність копій чи наочних матеріалів). У результаті викладач, маючи повне уявлення про витрати свого часу, може скласти реалістичний план на майбутнє.

3. Для складання гарного плану з чітким зазначенням використаного часу необхідно розподілити свої завдання на довго-, середньо- і короткострокові. Якщо довгострокові завдання зазвичай передбачені базовою програмою з курсу мови як іноземної, то розподіл короткострокових завдань викладач здебільшого здійснює на свій розсуд, і це може сприяти чи перешкоджати досягненню стратегічних завдань.

4. Основні принципи складання плану: регулярність, системність, послідовність. Немає сенсу робити план курсу, який не спирається на попередній курс, не враховує рівня знань студентів, їхніх мовних особливостей, таких, як ступінь спорідненості мови, що вивчається, і рідної мови, інтерференція з рідної мови тощо.

5. Для забезпечення реальності планування треба планувати такий обсяг завдань, з яким і викладач, і студент може реально впоратися. Будь-яке нереальне планування (на зразок „вивчити всю українську граматику за один семестр”) не лише забезпечить викладачеві постійний стрес, але й знеохотить студентів – зазвичай люди просто відмовляються виконувати роботу, яка видається їм непосильною чи нереальною.

Як і в будь-якій діяльності, у викладанні іноземних мов є так звані „викрадачі часу”: це ті завдання, на які ми (свідомо чи несвідомо) витрачаємо багато часу, але не отримуємо результату. Не можна створити універсальний список „крадіїв часу”: будь-яка діяльність специфічна і припускає власні унікальні перешкоди [2: 71].

Окрім того, оскільки засвоєння іноземної мови – складний когнітивний процес, інколи важко однозначно сказати, які дії викладача і студентів „крадуть” час, а які все-таки, попри позірну неефективність, у результаті виявляються корисними. Так, чаювання і балачки „ні про що”, які для будь-якого офісного працівника є „вбивцею часу № 1”, для студентів, які вивчають іноземну мову, особливо з викладачами-носіярами, можуть стати цінним досвідом неформального спілкування мовою, яку вони вивчають. Те ж саме стосується перегляду серіалів і телепередач (у позааудиторний час), участь у святах і вечірках, спілкування в чатах і на форумах.

Особливу увагу треба звернути на перегляд фільмів на заняттях. З одного боку, фільми дають можливість почути мову в її реальному функціонуванні, у зв'язку з життєвими ситуаціями. Але, з іншого, викладачеві треба пам'ятати, що для того, щоб перегляд фільму був ефективним, потрібно витратити на його перегляд у 3–5 разів (залежно від рівня знань студентів) більше часу, ніж власне триває фільм: це і дотекстова (насамперед словникова, а іноді й граматична) робота, і притекстові коментарі, і обговорення після перегляду. Отже, на занятті можна ефективно опрацювати короткий відеофрагмент, тоді як перегляд повнометражного фільму „вкраде” півтори години, але навряд чи допоможе студентам у засвоєнні мови.

Управління часом у сфері викладання іноземних мов за умови коректного його застосування може суттєво підвищити ефективність навчального курсу. Це матиме як власне педагогічний, так і економічний і соціальний результат, особливо стосовно студентів-іноземців, які навчаються в країні, мову якої вивчають, а від ефективності їхнього вивчення мови залежить і їхня соціально-культурна адаптація в новій країні, і успішність у навчанні, що, своєю чергою, може скоротити навчання і, відповідно, зменшити видатки на нього (оплата роботи викладачів, додатковий час проживання в країні).

Правильне застосування принципів тайм-менеджменту, насамперед стратегічне планування та аналіз, допоможе викладачам максимально наблизити курс вивчення іноземної мови до реальних потреб студентів, уникнути невинуваних витрат і „крадіжок” часу, підвищити мотивацію вивчення мови. Студент, який чітко уявляє далеко- і короткотермінові цілі навчання, може більш ефективно контролювати свої навчальні успіхи, а завдяки наявності чітких, зрозумілих та реалістичних планів може прогнозувати і планувати інші види своєї діяльності, пов'язані (прямо чи опосередковано) з вивченням іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Архангельский Г. А. Тайм-менеджмент в системе управления организацией / Глеб Алексеевич Архангельский : автореф. дисс. ... канд. экон. наук (08.00.05). М., 2005. – 23 с.
2. Калинин С. И. Тайм-менеджмент. Практикум по управлению временем / С. И. Калинин. – СПб. : Речь, 2006. – 373 с.
3. Кноблаух Й. Управление временем / Йорг Кноблаух, Хольгер Вельте; [пер. с нем. Д. В. Ковалевой]. – 2-е изд., стер. – М. : Омега-Л, 2006. – 144 с.
4. Колесов О. С. Тайм-менеджмент – управління часом / О. С. Колесов, А. В. Вацьківська // Зб. наук. праць ВНАУ. Серія : Економічні науки. – 2011. – № 2 (53), Т. 3. – С. 61–70.
5. Петрушенко М. М. Управління часом як засіб досягнення стратегічного розвитку підприємства / М. М. Петрушенко, Т. В. Бондар // Вісник СумДУ. Серія : Економіка. – 2009. – № 1. – С. 10–19.
6. Olawolu Oladunni Elizabeth. Managing Time In Education Organization: Policy Implications for Educational Managers in Rivers State, Nigeria / Olawolu Oladunni Elizabeth, Ahaiwe Christiana Nonye // Mediterranean Journal of Social Sciences. – Vol. 2 (4). – September 2011. – P. 63–70.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2014
доопрацьована 15.02.2014
прийнята до друку 22.02.2014*

TIME MANAGEMENT AND ITS USING IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

Olesya Palinska

*National University „Lvivska Polytechnika”,
International Institute for Education, Culture and Diaspora Relations,
32 d Stepan Bandera Str., 79013 Lviv, Ukraine
phone: 032 258 01 51, e-mail: palinska_o@yahoo.com*

In the article the main components of the concept of time management in its adaptation to the needs of teaching foreign languages are considered. Author determined important aspects that can improve the effectiveness of language education (including Ukrainian) as a foreign through prudent time planning, priority building and monitoring of plans implementation. Applied aspects of time management in the educational process are proposed.

Key words: time management, foreign language, strategy of planning, monitoring of results, tasks prioritize.

УПРАВЛЕНИЕ ВРЕМЕНЕМ И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Олеся Палинска

*Национальный университет „Львовская политехника”,
Международный институт образования, культуры и связей с диаспорой,
ул. С. Бандеры, 32 д, 79013 Львов, Украина
тел.: 032 258 01 51, эл. почта: palinska_o@yahoo.com*

Рассмотрены основные составляющие понятия управления временем относительно преподавания иностранных языков. Выделены важные аспекты, способные повысить эффективность занятий, в частности украинскому как иностранному, за счет рационального планирования времени, установления приоритетов и контроля над выполнением планов. Предложены прикладные аспекты использования управления временем в организации учебного процесса.

Ключевые слова: управление временем, язык как иностранный, стратегии планирования, контроль результатов, приоритетность заданий.

II. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СЛОВОТВОРУ, ЛЕКСИКИ І ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

УДК 811. 161. 2 ' 373. 611

СЛОВНИК СЛОВОТВІРНИХ ГНІЗД ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Надія Дзеньдзюра

*Львівський інститут банківської справи
Університету банківської справи
Національного банку України,
кафедра суспільних дисциплін,
вул. Січових Стрільців, 11, 79005 Львів, Україна
тел.: 032 297 72 20
ел. пошта: naddzen@gmail.com*

Зроблено спробу показати, що укладання словника словотвірних гнізд української мови як іноземної відкриває широкі можливості для організації навчальної роботи та сприяє швидкому і якісному засвоєнню нової лексики, вивченню граматики. Дослідження проведено за методикою М. Скаржинські на прикладі словотвірного гнізда параметричного прикметника з вершиною *довгий*.

Ключові слова: словотвірна гніздо, сема, словотвірне значення, українська мова як іноземна.

Сучасний етап розвитку педагогіки вищої школи пов'язаний із входженням України до єдиного європейського й світового освітнього і наукового простору (Наказ Міністерства освіти і науки України № 48 від 23. 01. 2004), що передбачає вироблення інноваційних методик та технологій навчання, орієнтованих на розвиток критичного, самостійного мислення студента, на швидке та якісне засвоєння навчального матеріалу з усіх дисциплін, що вивчають у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Із здобуттям Україною незалежності постало питання розроблення ефективних методик викладання української мови як іноземної (УМІ), які відповідали б сучасним завданням освіти і науки в цілому та педагогіки професійної освіти, зокрема у ВНЗ. Проблеми методики викладання УМІ, незважаючи на певні досягнення, ще потребують осмислення, удосконалення та постійного пошуку, і тому їх вивчення є актуальним сьогодні. Над цією проблемою працюють українські вчені З. Мацюк, О. Тростинська, Н. Ушакова, Л. Селіверстова, Т. Лагута, Н. Лисенко, Н. Зайченко, С. Воробйова та ін. У слов'янському мовознавстві питання викладання мови як чужої вивчають М. Скаржинські, М. Зелс-Мейс, Л. Красильнікова, В. Кондратьєва, В. Добровольська, А. Барикіна та ін.

Одним із перспективних способів засвоєння мови як іноземної, на думку багатьох методистів [3; 4; 6; 7; 12; 13; 14], є вивчення її лексичного складу засобами словотвору. В україністиці застосування результатів теоретичних досліджень в галузі словотвору української мови до потреб її вивчення в іноземній аудиторії зроблено З. Мацюк [10].

Для вивчення української мови як іноземної важливим є вміння встановлювати типологічні зв'язки між словами у межах словотвірних пар, словотвірних ланцюжків,

словотвірних гнізд, словотвірних парадигм, оскільки результати типологічного дослідження словотвірних гнізд, за спостереженнями мовознавців, дозволяють знайти найефективніші способи відбору і подання лексичного і граматичного матеріалу лексичних мінімумів, визначити ефективні шляхи семантизації похідних слів і попередити можливі помилки у мовленні студентів, а також дають змогу легше запам'ятати і глибше засвоїти лексичні одиниці, збагатити свій концептуальний арсенал національною похідною лексикою” [4: 638].

Викладачеві, який застосовує зазначену методику під час вивчення мови як іноземної, значно полегшив би роботу словник словотвірних гнізд української мови як іноземної. Такий словник уже створено для польської мови [12]. Він побудований за такими принципами: основним критерієм відбору реєстрових слів (вершин гнізд) є належність їх та похідних до загальноновживаної лексики; словотвірне гніздо базується на одному лексичному значенні твірного слова (найуживанішому), до реєстру не включені рідковживані чи спеціальні слова.

В українському мовознавстві ідея створення словника словотвірних гнізд належить професорові І. Ковалику [5], а Є. Карпіловська є автором кореневого гніздового словника [2]. Звичайно, доцільним і потрібним було б створення словника словотвірних гнізд української мови як іноземної, який мав би свою специфіку та практичне спрямування.

Мета статті – використовуючи методику М. Скаржинські, побудувати словотвірне гніздо прикметника *довгий*, описати його семантико-словотвірну структуру та показати застосування цього дослідження при вивченні української мови іноземцями.

Словотвірне гніздо (СГ) розуміємо як ієрархічно впорядковану сукупність слів, пов'язаних відношеннями похідності і об'єднаних спільним коренем. У синтагматичному плані СГ є сукупністю словотвірних ланцюжків, в парадигматичному – сукупністю словотвірних парадигм. Семантико-дериваційні процеси розглядатимемо з урахуванням ролі основної семемі й семи у розбудові словотвірних гнізд. Ад'єктив *довгий* входить у лексико-семантичну групу параметричних прикметників і відзначається наявністю яскраво вираженого центру – семи „розмір”, що реалізується в основному значенні, приядерну зону становить сема „час”. Аналізоване СГ базуватиметься на основному значенні (семемі) прикметника *довгий* „який має велику довжину”. У СГ включено всі похідні, утворені від основного значення вихідного прикметника без вказівки на конкретну семему та їх кількість, оскільки такий підхід, на нашу думку, значно спрощує сприйняття та розуміння матеріалу іноземними студентами.

Словотвірне гніздо прикметника *довгий*

І ступінь словотворення

довгий (волосся)	→	довг-уват-ий (лист), довг-аст-ий (обличчя), довж-езн-ий (тінь)	„Р”
довгий (волосся)	→	в(у)-довж-ø (розтяглося), в(у)-довж-ки (по вулицях), зав-довж-ки (3 м), з-довж-ø (лягти), по-довж-ø(стелиться)	„Р”
довгий (волосся)	→	ви-довж-и-ти (штани)	„Р”
довгий (волосся)	→	про-довж-и-ти (міст продовжили до річки)	„Р”
довгий (волосся)	→	довг-еньк-ий (черга), довг-есеньк-ий (язик), довж-енн-ий (вуса), довж-елезн-ий	„Р”

		(вулиця), пре-довгий (рушник), за-довгий (штани), не-довгий (шлях)	
довгий (волосся)	→	довж-ин-а (по всій довжині стирчать кілочки)	„P”
довгий (волосся)	→	з-довж-и-ти (сукню), по-довж-и-ти (плаття)	„P”
довгий (волосся)	→	над-довгий (колонки ґрунту)	“P”

II ступінь словотворення

довгастий (обличчя)	→	довгаст-еньк-ий (груша), по-довгастий (лице), про-довгастий (обличчя), довгаст-о нар. (дрова різали), довгаст-ість (гір)	„P”
довгуватий (лист)		по-довгуватий <i>рідко</i> (вершок каменя), про-довгуватий (кімната)	„P”
подовж (подовж лягти)	→	(у) в-подовж (обходив поля вподовж і поперек)	„P”
з-довж-ø (лягти)		(у) в-здовж (лягти)	„P”
видовжити (штани)	→	видовж-енн-я (труб), видовжити-ся (вуха)	„P”
довший (волосся)	→	по-довш-ø (лягти)	„P”
довженний (вуса)	→	пре-довженний <i>розм.</i> (кігті)	„P”
довжелезний (вулиця)	→	пре-довжелезний <i>розм.</i> (стрілка)	„P”
довший (волосся)	→	довш-а-ти (тінь)	„P”
подовжити (плаття)	→	подовж-н-ій (лава)	„P”
продовжити (міст продовжили до річки)	→	продовж-н-ий <i>розм.</i> (ганок)	„P”
здовжити (сукню)	→	здовж-енн-я (одягу), здовжити-ся (тіні)	„P”
подовжити (сукню)	→	подовж-енн-я (сталь може луснути від подовження), подовжити-ся (папір подовжиться при...)	„P”
продовжити (міст продовжили до річки)	→	продовж-енн-я (хлів є продовженням хати), продовжити-ся (у небо)	„P”

III ступінь словотворення

довшати (тінь)	→	довша-нн-я (тіней)	„P”
видовжений <i>діспр.</i> (штани)	→	видовжений <i>прикм.</i> (насіння)	„P”
подовжній ₁ (лава)	→	подовжнь-о (розклали)	„P”
здовжений ₁ <i>діспр.</i> (сукню)	→	здовжений <i>прикм.</i> (ланцюг),	„P”
продовжний <i>розм.</i> (ганок)	→	продовжн-ість <i>розм.</i>	„P”
подовжений <i>діспр.</i> (плаття)	→	подовжений <i>прикм.</i> (тіні),	„P”
подовжувати (плаття)	→	подовжува-нн-я (плаття)	„P”
здовжувати (сукню)	→	здовжува-нн-я (сукні), здовжувати-ся (тіні)	„P”

подовжувати (сукню)	→	подовжувати-ся (папір)	„P”
продовжувати (міст продовжили до річки)	→	продовжувати-ся (у небо)	„P”
IV ступінь словотворення			
подовшати (тінь)	→	подовша-нн-я (тіней)	„P”
подовжений (тіні)	→	подовжен-ість (тіней)	„P”

Словотвірне гніздо прикметника *довгий* включає 56 дериватів із семою „розмір”, зокрема 22 прикметники, 12 іменників, 10 прислівників, 12 дієслів, що розташовані в межах чотирьох ступенів словотворення. Деривати утворено суфіксальним (27), префіксальним (10), префіксально-суфіксальним (9), постфіксальним способами (7), морфолого-синтаксичним (3).

Похідним властиві такі словотвірні значення (СЗ). У межах **ад’єктивного** блоку: „гіпокористичність” (*довгастенький*), „неповний вияв ознаки” (*подовгуватий, продовгуватий, подовгастий, продовгастий, довгуватий, довгастий*), „сильний вияв ознаки” (*предовженний, предовжелезний, предовгий, довженний, довжелезний, довжезний*), „надмірний вияв ознаки” (*задовгий, наддовгий*), „заперечення ознаки” (*недовгий*), „такий, що характеризується відношенням до дії, названої мотивувальним словом” (*видовжений, здовжений, продовжений, подовжений*). **Адвербіальний** блок представлений СЗ: „адвербіалізація ознаки” (*вдовж, вдовжки, завдовжки, здовж, подовж, подовжньо*), „підсилення ознаки” (*вподовж, вздовж*). У **субстантивному** блоці виділяємо такі СЗ: „абстрагована ознака” (*довгастість, довжина, подовжність, подовженість*), „опредметнена дія” (*здовження, видовження, продовження, подовження, довшання, подовжування, здовжування, подовшання*). Похідним **вербативного** блоку властиві СЗ „набувати ознаки” (*довшати*), „набувати ознаки, ставати якимось” (*видовжитися, продовжитися, подовжитися, здовжитися, здовжуватися, подовжуватися, продовжуватися, видовжуватися*), „наділяти ознакою” (*видовжити, здовжити, подовжити, продовжити*).

Словник української мови для іноземців спростив би роботу викладачеві та студентові в аудиторії, допоміг би унаочнити та систематизувати знання при вивченні словотвору, лексики, граматики.

Так, на підсумковому занятті зі словотвору завдання могли б бути такого типу:

1. Використовуючи словник, назвіть найуживаніші засоби творення іменників, прикметників, дієслів, прислівників та наведіть приклади.

2. Використовуючи словник, доберіть спільнокореневі слова до прикметника *довгий*.

3. Використовуючи словник, утворіть від прикметників прислівники.

Такий словник допоміг би вивчати нову лексику не ізольовано, а у зв’язку з твірним словом та іншими похідними, що значно полегшило б запам’ятовування, сформувало поняття про семантичні зв’язки похідних слів однієї лексико-семантичної групи, спростило б вивчення явищ синонімії та антонімії. На нашу думку, у такому словнику доцільно в додатках подати, де це можливо, лексико-семантичні групи різних частин мови, що спростило б пошук потрібної лексики іноземному студентові при вивченні, наприклад, тем „Кольори”, „Людина”, „Професія” тощо. Такий додаток допоміг би не лише при виконанні практичних завдань, але й у підготовці тексту до розповіді.

Використання словника при вивченні граматики незаперечне. Можна розробити різні типи завдань, які передбачають використання словника, зокрема:

1. Випишіть іменники (прикметники, прислівники, дієслова).
2. Доберіть означення до іменників.
3. Скориставшись додатком, знайдіть слова різних частин мови для опису зовнішності і характеру людини (при вивченні теми „Людина”) тощо.

Отже, використання словника словотвірних гнізд української мови для іноземців відкриває широкі можливості для організації навчальної роботи в іншомовній аудиторії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Карпіловська Є. А. Кореневий гніздовий словник української мови: гнізда слів з вершинами – омографічними коренями / Є. А. Карпіловська. – К. : Українська енциклопедія, 2002. – 912 с.
2. Каспришин З. Формування лінгвістичної компетенції іноземців засобами словотвору української мови / З. Каспришин // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – 2004. – Вип. 34. – Ч. II. – С. 445–448.
3. Каспришин З. Словотвір у курсі української мови як іноземної / З. Каспришин // Актуальні проблеми українського словотвору / за ред. Василя Грещука. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – С. 638–642.
4. Ковалик І. І. Семантична функція кореня у словотвірному гнізді / І. І. Ковалик // Словотвірна семантика східнослов'янських мов. – К., 1983. – С. 17–35.
5. Красильникова Л. В. Русское словообразование в иностранной аудитории / Л. В. Красильникова // Journal of Institute for Russian Studies. – № 4. – 2007. – С. 21–34.
6. Красильникова Л. В. Уроки по русскому словообразованию для иностранных учащихся (учебное пособие) / Л. В. Красильникова. – М. : Изд-во МГУ. – 2001. – 55 с.
7. Кондратьева В. А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка / В. А. Кондратьева. – М., 1974. – 280 с.
8. Лисенко Н. О. Українська мова для іноземних студентів : навч. посіб. / Н. О. Лисенко, Р. М. Кривко, Є. І. Світлична, Т. П. Цапко – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 240 с.
9. Мацюк З. Словотвірні синоніми як об'єкт вивчення в чужомовній аудиторії / З. Мацюк // Тека Ком. Pol.-Ukr. Związ. Kult. – OL PAN, 2010. – С. 193–201.
10. Словотвір сучасної української літературної мови / за ред. М. А. Жовтобрюха. – К. : Наук. думка, 1979. – 405 с.
11. Mirosław Skarżyński M. Mały słownik słowotwórczy języka polskiego dla cudzoziemców / Mirosław Skarżyński. – Kraków: UJ, 1989. – 341 s.
12. Skarżyński M. Słowotwórstwo gniazdowe: historia, metoda, zastosowania / Mirosław Skarżyński. – Kraków : Akademicka, 2003. – 175 s.
13. Szcl-Mays M. Nowe słowa – stare rzeczy. Podręcznik do nauczania słownictwa języka polskiego dla cudzoziemców / Magdalena Szcl-Mays. – Kraków : Wyd. Zakonu Pijarów, 1999. – 138 s.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2014
доопрацьована 10.02.2014
прийнята до друку 12.02.2014*

**THE DICTIONARY OF THE WORDFORMATION NESTS
IN THE UKRAINIAN LANGUAGE AS FOREIGN ONE****Nadiya Dzendzyura**

*Lviv bank institute of National bank of Ukraine,
Department of social disciplines,
11 Sichovyh Striltsiv Str., 79005 Lviv, Ukraine
phone: 032297 72 20
e-mail: naddzen@gmail.com*

There was made an attempt in the article to show that the composing of the dictionary of wordformation nests of Ukrainian language as foreign one opens wide possibilities for the organization of studies and promotes quick and qualitative mastering of new lexis and grammar. The investigation was made on methodic of M. Scarjinskij. Wordformation nest of the parametrical adjective with the top *long* was taken as example.

Key words: wordformation nest, sema, wordformation meaning, Ukrainian language as foreign one.

**СЛОВАРЬ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ГНЕЗД
КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ИЗУЧЕНИЯ
УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО****Надежда Дзеньдзюра**

*Львовский институт банковского дела
Университета банковского дела
Национального банка Украины,
кафедра социальных дисциплин,
ул. Сичовых Стрельцев, 11, 79005 Львов, Украина
тел.: 032 297 72 20
эл. почта: naddzen@gmail.com*

Осуществлена попытка показать, что словарь словообразовательных гнезд украинского языка как иностранного открывает широкие возможности для организации учебной работы и способствует быстрому и качественному усвоению новой лексики, изучению грамматики. Исследование проведено по методике М. Скаржински на примере словообразовательного гнезда параметрического прилагательного с вершиной *длинный*.

Ключевые слова: словообразовательное гнездо, сема, словообразовательное значение, украинский язык как иностранный.

УДК 811.161.2'373.46:52

УКРАЇНЬСЬКА АСТРОНОМІЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ ТА ЇЇ ВИВЧЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ЧУЖОЇ

Оксана Богуш

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79001 Львів, Україна
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: bohush.oksana@gmail.com*

Розглянуто українську астрономічну термінологію як навчальний матеріал на заняттях із чужоземцями. На матеріалі астрономічної термінології подано найважливіші способи семантизації значень нових слів.

Ключові слова: українська астрономічна лексика, термін, способи семантизації лексики, вивчення української мови як чужої.

Останнім часом зростає інтерес до вивчення української мови як чужої. Однією з найскладніших проблем під час навчання мови як чужої є засвоєння наукової термінології. Оперування лексикою, зокрема терміною, сприяє вільному спілкуванню в різних сферах і ситуаціях реальної комунікації.

Важливим компонентом лексики є терміни, особливо термінологія тієї галузі знань, яку опановує студент-чужоземець. На сьогодні актуальними є дослідження методики опрацювання української термінології в чужомовній аудиторії.

Питанням викладання чужоземним студентам термінології певних галузей знань присвятили свої праці О. Кровицька (про історичну лексику) [4]; П. Луцьо (про термінологію конституційного права) [7]; І. Процик (про релігійну лексику) [11]; М. Процик (про видавничу термінологію) [13]; Г. Тимошик (про лексику бджільництва) [15]; Н. Яніцька (про соматичну лексику) [17]; С. Яремчук (про сакральну та богословську термінологію) [18] та ін.

У процесі вивчення української мови чужоземці опановують культурні та духовні надбання української нації. „Оскільки астрономічні утворення утворюють своєрідну групу номенів, то чужоземці, які вивчають українську мову, не можуть залишити без уваги такий важливий компонент лексичної системи української мови. Ознайомлення з цією тематичною групою дозволить носіям чужих культур заглибитися в специфіку українського мовленнєвого простору, пізнати фрагмент мовної картини світу українців, допоможе з'ясувати особливості процесу номінації астрономічних об'єктів в українській мові” [9: 7–8].

Українська астрономічна термінологія вже була об'єктом вивчення в курсі української мови як чужої, зокрема лінгвоукраїнознавчий аспект астрономічних номенів досліджували І. Процик [9; 10; 12; 16], Г. Тимошик [12; 15; 16] та Л. Синишин [14]. Однак потребує вивчення й апелювативна астрономічна лексика, що містить цінний матеріал для навчання, покращує розуміння астрономічних явищ та об'єктів навколишньої дійсності на заняттях із чужоземцями.

Мета статті – розглянути способи вивчення астрономічної термінології під час занять зі студентами-чужоземцями.

Для засвоєння та правильного розуміння термінологіки, яку вивчають чужоземці, важливою є її семантизація, тобто „процес і результат повідомлення таких відомостей про мовну одиницю, які дають можливість користуватися нею у межах того чи іншого виду мовленнєвої діяльності” [8: 91].

До основних способів семантизації належать: пояснення значень слів через наочність, опис, використання перелічення, пояснення видового слова через родові, добір синонімів, добір антонімів, вказівка на словотвірну цінність слова тощо. Проте певні способи семантизації під час вивчення термінології мають свої особливості. Так, „синонімія, яку більшість термінознавців трактує як небажане явище, відіграє важливу роль у засвоєнні української термінової лексики під час занять із чужоземцями. Однак цей спосіб використовують тоді, коли чужоземець уже знає інше слово, яке означає те саме, що й слово, яке пояснюють” [13: 106]. Найбільшу цінність для методики навчання мови як чужої мають терміни-синоніми, один з яких – власне український, а інший – чужий за походженням, оскільки останній допомагає студентові здогадатися про зміст терміна. Проте таких термінів у досліджуваній терміносистемі зафіксовано мало: *волоконця – фібрили, коливання – вібрація, протистояння – опозиція, тяжіння – гравітація*. Більшу кількість становлять терміни-синоніми, обидва з яких є питомо українськими, що теж можна використовувати на заняттях із чужоземцями, якщо студентам уже відомий один із термінів: *безмісячний – немісячний, ваготіння – тяжіння, висота – вишина, гаснути – загасати (згасати), довгота – довжина, зірка – зоря, крутитися – обертатися, полудень – південь, помилка – похибка, ранішній – ранковий, світання – світанок, сплюснутість – стиснення, хитання – коливання, яскравість – ясність*. У синонімічні відношення вступають однослівний термін (питомий чи запозичений) і термінне словосполучення: *аероліти – кам'яні метеорити, астероїди – малі планети, вертикал – коло висоти, захід – точка заходу, зодіак – зодіакальне коло, краб – крабоподібна туманність, метеороїди – метеорні тіла, паргелій – справжнє сонце, південь – точка півдня, північ – точка півночі, повня – повний місяць, прецесія – випередження рівнодень, схід – точка сходу*.

Ліпшому запам'ятовуванню нових слів-синонімів сприятиме наведення прикладів функціонування їх у складі словосполучень. На заняттях із чужоземцям варто запропонувати для розгляду такі синонімічні терміносполуки: *всесвітня година – всесвітній час, діаграма розсіювання – індикатриса розсіювання, дослідна астрономія – спостережна астрономія, екліптична довгота – небесна довгота, зоревий реєстр – зоревий каталог, зорі помірної маси – зорі проміжної маси, істинна сонячна доба – справжня сонячна доба, істинне поглинання – справжнє поглинання, кільце астероїдів – пояс астероїдів, контур лінії – профіль лінії, космічна шкала часу – космологічна шкала часу, кутиковий відбивач – лазерний відбивач, межа похибок – границя похибок, метеорна злива – метеорний дощ, мітла комети – кометний хвіст, оптична вісь – головна вісь, планетна зупинка – планетне стояння, правдива аномалія – справжня аномалія, розсіяні скупчення – відкриті скупчення, сидеричний місяць – зоряний місяць, сидеричний рік – зоряний рік, теорія тяжіння – теорія гравітації, юліанська дата – юліанський день*. Отже, „людина, яка вивчає чужу мову, мусить не тільки засвоїти нові назви вже відомих їй понять, а й вивчити кількаслівні типові комбінації та найуживаніші звороти і фрази з цими словами, що, викликаючи тривалі міжслівні асоціації та асоціативні ланцюжки, значно спростить запам'ятовування. Це забезпечить не лише мовну рецепцію, а й продукцію, а відтак уможливить комунікацію” [11: 97].

Однак недоліком семантизації за допомогою синонімів є те, що вона може мати приблизний характер, інколи відмінності між синонімами треба додатково коментувати.

Ще одним із способів семантизації нових для чужоземців термінів є використання антонімів. Засвоєння спеціальної лексики парами сприяє ліпшому розумінню значень слів, допомагає краще їх запам'ятати. „Проте потрібно звертати увагу на те, чи містять терміни-антоніми компоненти загальноживаної лексики, чи ні, бо у протилежному разі потрібне додаткове пояснення” [13: 107]. Студентам-чужоземцям можна запропонувати для вивчення такі терміни-антоніми: *день – ніч, затемнення – освітленість, зоря-велепень – зоря-карлик, зоряний – беззоряний, літо – зима, весна – осінь, захід – схід, північ – південь, світанок – смеркання, велика планета – мала планета, вертикальний телескоп – горизонтальний телескоп, виразний образ – невиразний образ, внутрішня планета – зовнішня планета, довгозмінна нерівність – короткозмінна нерівність, довгоперіодичні збурення – короткоперіодичні збурення, земна паралель – небесна паралель, нерегулярна помилка – регулярна помилка, новий місяць – старий місяць, новий стиль – старий стиль, перша чверть – остання чверть, південний схід – північний схід, притяжна сила – відштовхувальна сила* тощо.

Для пояснення астрономічної лексики можна використати й прийом вказівки на родове слово. У такий спосіб студентам легше запам'ятати терміни, чітко уявити ієрархію відповідних понять: *аберація – вікова, добова, планетна, річна, широтна; випромінювання – гравітаційне, електромагнітне, інфрачервоне, космічне, оптичне; довгота – астрономічна, геодезична, галактична, екліптична, перигелію; збурення – орбіт небесних тіл, вікові, довгоперіодичні, змішані, короткоперіодичні; фаза – коливальна, місяця, сонячних спалахів; широта – астрономічна, геодезична, геоцентрична.*

Тлумачення астрономічних термінів може відбуватися через називання видових понять стосовно родового, наприклад: *ареографія, астрологія, астрометрія, астрофотографія, астрофотометрія, космологія* – назви астрономічних розділів; *апоастр, апогей, апсиди, афелії, перигей, перигелій* – назви точок орбіти; *затемнення, збурення, обертання, кульмінація, прецесія, проходження, розпилення, сполучення, схилення* – назви дій, процесів, станів.

Для семантизації астрономічної лексики важливим є прийом опису, що може мати форми логічної дефініції, тлумачення за допомогою словосполучення, простого речення або коментаря. Під час вивчення астрономічної термінології доцільно використовувати тлумачення (через його меншу строгість і можливість вільнішого добору засобів пояснення на відміну від наукової дефініції) або коментар (невеликий текст для пояснення), наприклад: *геліограф – прилад для фотографування Сонця* [2: 227]; *горизонт – частина земної поверхні, яку можна бачити на відкритій місцевості* [2: 254]; *гороскоп – таблиця розміщення небесних світил, яку складають астрологи для пророкування майбутнього* [2: 255]; *космос – те саме, що всесвіт* [2: 579]; *новоріччя – день або перші дні Нового року* [2: 790]; *октант – прилад для вимірювання кутових відстаней між небесними світилами* [2: 839]; *півмісяць – неповний місячний диск, зображення місяця у вигляді серпа* [2: 946]; *планета – небесне тіло кулястої форми, що обертається навколо Сонця і світиться відбитим сонячним світлом* [2: 978]; *рівнодення – час, коли тривання дня і ночі на всій Землі однакове* [2: 1224]. Під час використання цього способу семантизації потрібно враховувати етап навчання чужоземців, їхню підготовленість, рівень володіння лексикою, поданою у визначеннях.

Для семантизації термінологіки можна використати презентацію переносних значень, адже в астрономічній термінології є чимало слів, утворених на основі загальноживаних слів: *доба* 'тривалість дня і ночі' і *доба* 'період часу, протягом якого Земля робить один оберт навколо своєї осі' [2: 306], *довжина* 'відстань між кінцями чого-небудь' і *довжина* 'протяг лінії, площини, тіла і т.ін. між двома найвіддаленішими точками' [2: 309], *затемнення* 'дія і стан за знач. затемнити' і *затемнення* 'астрономічне явище, яке полягає в тому, що одне небесне тіло або його тінь закриває інше небесне тіло' [2: 427], *місячний* 'який триває, відбувається протягом місяця' і *місячний* 'освітлений місяцем' [2: 680], *туманність* 'скупчення туману' і *туманність* 'зоряна система, що знаходиться на дуже великій віддалі від Землі і має вигляд туманної плями на небі' [2: 1485] тощо. Чимало термінів виникло на основі метафоризації, наприклад: *мітла* 'великий віник, часто прикріплений до довгої палиці' і *мітла* 'те саме, що комета' [2: 680]; *ручка* 'зменш. до рука' і *ручка* 'пристрій для приведення в рух машини, апарат і т. ін. обертанням, крутінням рукою' [2: 1280], *хвіст* 'придає на задній частині тіла тварини, що являє собою продовження хребта від крижової кістки' і *хвіст* 'світла, яскрава, довга смуга, яку лишає за собою рухоме тіло, предмет (комета, ракета і т. ін.)' [2: 1559].

Значення нових слів можна пояснити і за допомогою предметної наочності, що сприяє кращому запам'ятовуванню таких наукових понять: назви астрономічних об'єктів (*аероліт, астероїд, зоря, комета, метеорит, місяць, планета, сонце, сузір'я*), назви приладів, пристроїв, механізмів (*болометр, геліограф, геліометр, геліоскоп, геліостат, гномон, інтерферометр, компаратор, мікрометр, мікроскоп, рефлектор, рефрактор, телескоп, хронометр*), назви оболонок Землі (*атмосфера, геліосфера, фотосфера, хромосфера*) тощо.

Отже, різні способи семантизації астрономічної термінологіки допоможуть студентам-чужоземцям запам'ятати значення термінів та безпомилково використовувати їх у мовленнєвій діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Астрономічний енциклопедичний словник / за заг. ред. І. А. Климишина та А. О. Корсунь. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, Головна астрономічна обсерваторія НАН України, 2003. – 548 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2005. – 1728 с.
3. Калинович Ф. Словник математичної термінології (Проект). Ч. III. Астрономічна термінологія й номенклатура / Ф. Калинович, Г. Холодний. – Х. : Рад. шк., 1931. – 117 с.
4. Кровицька О. Історична лексика в курсі української мови як іноземної / Ольга Кровицька // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 98–102.
5. Левицький В. Акустика і оптика. Астрономія і космографія. – Ч. 4. / В. Левицький // Матеріяли до фізичної термінології : Збірник математично-природописно-лікарської секції НТШ. – Львів : Вид-во НТШ у Львові, 1902. – Т. 8. – Вип. 2. – С. 1–12.
6. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Четвертий зшиток. Астрономічні назви / укл. І. Процик, Г. Тимошик. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – 140 с.
7. Луньо П. Термінологія конституційного права в курсі української мови як іноземної / Петро Луньо // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2013. – Вип. 8. – С. 136–143.
8. Методика / под ред. А. А. Леонтьева. – М. : Русский язык, 1988. – 180 с.

9. Процик І. Астрономіми в лінгвокраїнознавчому словнику власних назв української мови / Ірина Процик // Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Четвертий зшиток. Астрономічні назви. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – С. 3–8.
10. Процик І. Астрономічні терміни з ономастичним компонентом / Ірина Процик // Вісник Національного університету „Львівська політехніка”. Серія „Проблеми української термінології”. – Львів, 2009. – № 648. – С. 78–81.
11. Процик І. Вивчення релігійної лексики на заняттях з української мови як чужої / Ірина Процик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2012. – Вип. 7. – С. 93–100.
12. Процик І. Українські астрономіми в лінгвокраїнознавчому аспекті / Ірина Процик, Галина Тимошик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – Вип. 1. – С. 220–223.
13. Процик М. Семантизація власне української спеціальної лексики на заняттях з чужоземцями (на матеріалі українських видавничих термінів) / Марія Процик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – Вип. 1. – С. 104–108.
14. Синишин Л. Астрономічна лексика української мови та її вивчення у курсі української мови як іноземної / Лілія Синишин // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Вип. 3. – С. 214–218.
15. Тимошик Г. Лексика бджільництва у лінгводидактичному аспекті (на матеріалі номена „мед”) / Галина Тимошик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2012. – Вип. 7. – С. 101–118.
16. Тимошик Г. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв у системі викладання української мови для чужоземної аудиторії (на матеріалі астрономічних назв) / Галина Тимошик, Ірина Процик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 262–265.
17. Яніцька Н. Вивчення соматичної лексики в курсі української мови як іноземної / Наталія Яніцька // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 114–118.
18. Яремчук С. Вивчення сакральної та богословської термінології на заняттях з української мови як іноземної / Сергій Яремчук // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2011. – Вип. 6. – С. 117–120.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2014

доопрацьована 10.03.2014

прийнята до друку 13.03.2014

UKRAINIAN ASTRONOMICAL TERMINOLOGY AND STUDYING DURING LESSONS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Oksana Bohush

*Lviv Ivan Franko National University,
Department of Applied Linguistics,
1 Universitetska Str., room 233, 79000 Lviv, Ukraine
phone: 032 239 43 55
e-mail: bohush.oksana@gmail.com*

The article is dedicated to Ukrainian astronomical terminology as educational material when teaching foreigners. On the material astronomical terminology important demonstrated to methods semantization meanings of new words.

Key words: Ukrainian astronomical vocabulary, term, methods semantization vocabulary, studying Ukrainian as a foreign language.

УКРАИНСКАЯ АСТРОНОМИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ И ЕЕ ИЗУЧЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ЧУЖОМУ

Оксана Богущ

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79001 Львов, Украина
тел.: 032 239 43 55
эл. почта: bohush.oksana@gmail.com*

Рассмотрена украинская астрономическая терминология как учебный материал на занятиях с иностранцами. На материале астрономической терминологии поданы важнейшие способы семантизации значений новых слов.

Ключевые слова: украинская астрономическая лексика, термин, способы семантизации лексики, изучение украинского языка как иностранного.

УДК 811.161.2(075.8)

ВИВЧЕННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Діна Григор'єва

*Академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного,
кафедра іноземних мов та військового перекладу,
вул. Гвардійська, 32, 79012 Львів, Україна
тел.: 032 262 05 97
ел. пошта: dina.grigoryeva@mail.ru*

Розглянуто особливості вивчення військової термінології в іншомовній аудиторії на різних рівнях володіння українською мовою. Запропоновано низку вправ для формування практичних умінь та навичок вживання військової термінології.

Ключові слова: військова термінологія, формування умінь та навичок, мовленнєва компетенція, військово-професійне спрямування.

Серед великої кількості іноземців, що навчаються в Україні, є іноземні військовослужбовці. Важливим аспектом професійної підготовки сучасного іноземного військового спеціаліста є високий рівень володіння українською мовою. Точність вживання військової термінології має велике значення, адже будь-яка двозначність в наказі може призвести до тяжких наслідків, до невиконання бойового завдання.

Підготовка військового професіонала ставить великі вимоги до його лексичної компетенції: наявності у словнику іноземного військовослужбовця спеціальної лексики, знання семантики військової термінології та вміння вільно, точно і правильно вживати слова, пов'язані з військовою службою, військовою технікою та озброєнням, поведінкою командирів і солдатів в умовах бойових дій тощо.

Навчання іноземних громадян у військових вишах характеризується професійним спрямуванням та здійснюється з метою набуття ними фахової мовленнєвої компетенції, формування професійної мови спеціалістів Збройних Сил.

Українська мова потрібна іноземцям як мова навчання, а також у зв'язку з тим, що в багатьох країнах використовують техніку та озброєння українського виробництва, які неможливо освоїти без знання спеціальних слів, професійно значущої термінології.

Військова терміносистема — одна з найдавніших фахових термінологій. Вона неодноразово була предметом аналізу в українському мовознавстві (Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк, А. А. Бурячок, Б. З. Якимович). У дисертаційних роботах досліджували військову термінологію Т. Д. Михайленко, Л. В. Мурашко, Я. П. Яремко, Я. І. Рибалка, Н. О. Яценко.

Періодизація розвитку військової терміносистеми збігається з етапами становлення держави та її війська. Науковці виділяють сім основних етапів у розвитку військової термінології:

- перший – XI–XIII століття;
- другий – XIV–XVII століття;
- третій – XIII – перша половина XIX століття;

четвертий – друга половина XIX – початок XX століття;
п'ятий – 1923–1932 роки, період українізації;
шостий – 1939–1990 роки;
сьомий – 90-і роки XX століття – початок XXI століття.

Однак цей пласт національної лексики недостатньо вивчений саме в лінгводидактичному аспекті. Коло методичних та лінгводидактичних проблем, пов'язаних із викладанням української мови в аудиторії іншомовних військовиків, надзвичайно широке і потребує аналізу та дослідження. Актуальним є питання змісту мовної освіти іноземних військовослужбовців відповідно до їхніх комунікативних потреб залежно від етапу, рівня і профілю навчання [4: 12]; методичної організації матеріалу; відбору термінологіки, необхідної для вивчення основних дисциплін (тактики, стрілецької зброї та вогневої підготовки, військової топографії, зв'язку, військово-інженерної підготовки тощо); добору та адаптації текстів військового профілю; створення посібників, орієнтованих саме на іноземних військових спеціалістів.

Процес навчання іноземців української мови військово-професійного спрямування надзвичайно важкий, довгий і пов'язаний з оволодінням мовою на різних рівнях (елементарний, основний, рубіжний, високий, вищий, найвищий) [3: 10–14]. Навчаючи української військової термінологіки, викладач мусить приділяти також чималу увагу виробленню навичок вимови, інтонації, граматичної правильності щодо побудови речення, знайомити з різними стилями мови, зокрема специфікою наукового мовлення, вводити та активізувати типові конструкції, притаманні науковому стилю. Методично доцільною є та система взаємопов'язаних завдань, яка дає змогу виявити фонетико-інтонаційну, лексико-граматичну, синтаксичну, логіко-поняттєву та комунікативну специфіку фахових текстів, у яких функціонують військові термінологієми.

З перших тижнів опанування мови іноземні військовослужбовці засвоюють певну кількість загальновійськових термінів, які подаються за тематико-ситуативним принципом, а саме:

військові звання (*курсант, офіцер, лейтенант, капітан, майор, підполковник, полковник, генерал, генерал-майор, генерал-полковник, генерал армії, маршал*);

військові підрозділи (*відділення, взвод, рота, батальйон, полк, дивізія, армія, армидивізіон, екіпаж танка*);

назви елементів військової форми (*бушлат, берці, шапка-вушанка, камуфляж, каска, бронезилет*);

назви військового спорядження (*наплічник, парашут, магазин, боєзапас*);

деякі назви військової техніки (*танк, бронетранспортер, ракета, корабель, літак*);

назви деяких військових спеціальностей (*автоматник, артилерист, танкіст, ракетник, моряк, льотчик, механік-водій, стрілець, піхотинець, мінер, сапер, оператор-навідник*);

слова, пов'язані з розташуванням військових об'єктів (*казарма, плац, полігон, стрільбище, штаб*);

назви спеціальних дисциплін (*тактика, військова топографія, зв'язок, вогнева підготовка, стрійова підготовка*);

назви зброї (*кулемет, автомат, міномет, гранатомет, пістолет*);

назви військових дій (*атака, бій, десантування, марш, марш-кидок, форсування*).

На початковому етапі цю лексику семантизують з опорою на наочність чи за допомогою перекладу на рідну мову слухача або на мову-посередник. Для засвоєння найчастіше використовують лаконічні, неповні відповіді на запитання, наприклад: *Це лейтенант? – Так, лейтенант. Це танк? – Ні, це ракета. Хто це? – Це майор. Що це? – Це бомба. Плац тут? – Ні, плац там. Тут стрільбище. Курсант стріляє? – Так, він стріляє.*

Діалоги, тексти, вправи побудовані на загальновійськовій термінології. Наведемо приклад навчального тексту:

Сучасні ракети, літаки, танки – це складні машини.

Льотчики, танкісти, артилеристи, ракетники вивчають зброю. Вони добре знають техніку.

Зараз ми вивчаємо артилерію і танки. Всі курсанти вивчають пістолет, кулемет, гранати, ракети.

Згодом, коли вже створена невелика лексико-тематична база військової лексики, семантизацію проводять за допомогою синонімів (*гелікоптер – вертоліт, аероплан – літак, пілот – льотчик*), антонімів (*замінувати – розмінувати, підхід – відхід, наступ – оборона*), контексту, тлумачення, засобів візуалізації.

Знання зі словотвору актуалізуються під час виконання завдань:

утворити прикметники від поданих іменників (*тактика – тактичний, стратегія – стратегічний, бій – бойовий, танк – танковий, фронт – фронтний, розвідка – розвідувальний*);

назвати іменники спільного кореня з прикметниками (*десантний – десант, понтонний – понтон, прикордонний – кордон, маскувальний – маска, бомбардувальний – бомба*);

утворити за допомогою префіксів слова протилежного значення (*маскувати – демаскувати, мобілізація – демобілізація, мілітаризація – демілітаризація*);

назвати спільнокореневі слова (*піхота, піхотинець, піхотний, мотопіхота; стріляти, стрілець, стрілецький, мотострілецький*);

назвати військові професії, додаючи потрібний суфікс *-ист, -ник, -ер, -ець* (*артилерія – артилерист, розвідка – розвідник, десант – десантник, міна – мінер, бій – боєць*);

утворити від дієслів іменники (*бомбардувати – бомбардування, десантувати – десантування, транспортувати – транспортування, пересуватися – пересування, форсувати – форсування*) тощо.

Дуже корисні для іноземних слухачів лексико-граматичні завдання, побудовані на базі військової лексики, коли граматичний матеріал підпорядкований основному завданню – сформулювати стійкі уміння та навички вживання військових терміноодиниць. Наведемо зразки деяких завдань для засвоєння граматичного матеріалу з теми „Орудний відмінок”:

Вправа 1. Поставте запитання до виділених слів.

Офіцер розмовляв з курсантом. Солдати були на полігоні з лейтенантом. Капітан поїхав на полігон разом з майором.

Вправа 2. Відповідайте на запитання.

З ким ви були на плаці? (курсант). З ким ви стріляли на стрільбищі? (командир). З ким вони вчилися водити танк? (інструктор).

Вправа 3. Поставте іменники в орудному відмінку. Складіть речення зі словосполученнями.

Займатися (чим?)...(тактика).

Займатися (з ким?)... (підполковник).
Командувати (чим?)... (полк, рота, армія, парад).
Командувати (ким?)... (солдати, курсанти, офіцери).
Працювати (ким?)... (телефоністка, радистка, військовий перекладач).
Стати (ким?)... (артилерист, льотчик, розвідник, десантник, танкіст).

Вправа 4. Дайте відповіді на запитання.

З якою людиною розмовляє командир – військовою чи цивільною?
Якою ротою командує цей офіцер – першою чи другою?
Яким батальйоном командує майор – танковим чи артилерійським?
Якою підготовкою займається курсант – стрійовою чи вогневою?

Вправа 5. Вставте замість крапок прикметник *військовий*.

Мій батько був ...мор'яком. Я хочу стати ... інженером. Начальник Академії командує ... парадом. Офіцери та курсанти пишуться Академією.

Вправа 6. Прочитайте словосполучення, поставте запитання за зразком. Складіть речення.

Зразок: Солдат з бойовим прапором. – Який солдат?

Солдат з бойовою зброєю, курсант з новим автоматом, місто з новим військовим аеродромом, танк з новим озброєнням.

Грамаічний матеріал активізується у вправах та текстах, які відтворюють реальні комунікативні ситуації повсякденного та професійного життя іноземних військовослужбовців протягом перших місяців навчання в Україні.

Мовні засоби, що використовуються в професійному мовленні військовиків, різноманітні, проте передбачають важливу вимогу – використання усталених термінів, формул, зворотів мови, що характеризують професійні ситуації. Тому іноземці обов'язково вивчають формули військового мовленнєвого етикету:

звертання (*Товаришу підполковнику! Товариші офіцери! Пане генерале! Сержанте Петренко! Рядовий Гнатюк!*);

вітання (*Бажаю здоров'я! Зичимо здоров'я!*);

прохання (*Товаришу майоре! Дозвольте звернутися до капітана Сидоренка!*);

погодження (*Так, товаришу командире! Слухаюсь!*);

незгода (*Ніяк ні!*).

Науковці підкреслюють важливість системного вивчення наукової термінології у роботі зі студентами-іноземцями, зокрема пропонують послідовне вивчення значень інтернаціональних терміноелементів [2: 198–202]. Цю надзвичайно корисну роботу проводять для розширення словникового запасу іноземних військовиків. Тоді є можливість вводити та накопичувати цілі групи терміноодиниць, показувати їх у динаміці [1: 519], наприклад:

авіація, авіаармія, авіабаза, авіаполк, авіадесант, авіадесантник, авіаносець;

аеродром, аероплан, аерофотозйомка, аеромобільний;

гідроазимуткомпас, гідроаеродром, гідроакустика, гідролітак, гідроплан;

топографія, топомапа, топокарта, топоприв'язка, топоприв'язчик;

контратака, контрнаступ, контрманевр, контрудар.

Лаконічність – одна з ознак мови військово-професійного спрямування, тому вона насичена абрєвіатурами (*ЗСУ – Збройні Сили України, СВ – Сухопутні війська, ВМФ – Військово-Морський Флот, ПРО – протиракетна оборона, ЗМУ – зброя масового ураження, ВПК – військово-промисловий комплекс, КП – командний пункт, РВиА – ракетні війська і артилерія, САУ – самохідні артилерійські установки, БМП – бойова машина піхоти, БТР – бронетранспортер, РЛС – радіолокаційна станція, РЕБ*

– *радіоелектронна боротьба*). Навчити розшифровувати такі одиниці, правильно їх читати, вимовляти і вживати – дуже важливе практичне завдання.

Під час вивчення дієслів, що часто вживаються військовими фахівцями, звертається увага на деякі особливості використання цих одиниць у військовому середовищі: *збити літак, підбити танк, вибити противника з міста, відбити наступ, перебити всіх ворогів, розбити противника, вбити комбата; обходити загородження, обходити противника з тилу, виходити з-під удару, вийти на переправу, відходити від позицій, дійти до цілі, переходити від одних видів бою до інших, переходити в атаку, підходити до переднього краю, пройти мінне поле*.

Для актуалізації цих одиниць пропонують вставити їх замість крапок у речення; відповісти на запитання, використовуючи подані дієслова; скласти з ними речення, діалоги або мікротексти за малюнками.

Звичайно, треба враховувати етап оволодіння пропонованим матеріалом.

На середньому і вищому рівнях володіння мовою для вивчення військових термінів варто використовувати спеціально адаптовані тексти, в яких подавати визначення термінів, і працювати з синтаксичними конструкціями, типовими для наукового стилю, наприклад:

ЩО – це ЩО: Тактика — це вчення про бій. Бій — це основна форма татичних дій військ. Маневр — це організоване пересування військ у ході бою з метою зайняття вигідного положення відносно противника. Обхід — це більш глибокий маневр, який здійснюється підрозділами для атаки противника з тилу. Відхід — це маневр, який здійснюється підрозділами з метою виходу з-під удару переважаючого противника.

ХТО / ЩО називається КИМ / ЧИМ: Чатовим називається озброєний вартовий. Дотримання встановленого режиму роботи радіозасобів називається радіодисципліною. Властивості місцевості, які впливають на організацію ведення бойових дій, називаються тактичними властивостями.

ЩО поділяється на ЩО: Танки поділяються на легкі, середні, важкі. Інженерні загородження поділяються на протитанкові, протипіхотні, протитранспортні, протидесантні та річні. Мінно-вибухові загородження поділяються на керовані та некеровані.

Що призначено для ЧОГО: Бойова машина піхоти призначена для ведення бою механізованим відділенням. Пістолет Макарова призначений для враження противника на невеликих відстанях.

Що полягає у ЧОМУ: Тактичне орієнтування полягає у визначенні і показі на місцевості розташування та характеру дій військ противника і своїх підрозділів в визначений час.

Що складається з ЧОГО: Особовий склад механізованого відділення складається з одного офіцера, чотирьох сержантів, двадцяти трьох рядових. Механізований взвод складається з управління взводу, трьох механізованих відділень.

Що служить для ЧОГО: Капсуль-детонатор служить для ініціації вибуху. Тилові підрозділи служать для тилового забезпечення бойових дій.

Що має на озброєнні ЩО: Танкові війська мають на озброєнні сучасні бойові машини з потужними двигунами. Ракетні війська мають на озброєнні ракети різних типів. Усі роди сухопутних військ мають на озброєнні сучасну бойову техніку.

Накопичення достатньої кількості військової термінології з дисциплін, які вивчають студенти-іноземці, та типових конструкцій, що необхідні для розуміння і професійного спілкування, – це база для подальшого успішного навчання іноземців.

Відповідно до рівня знань іноземних військовослужбовців текстовий матеріал або спеціально складається (на початковому рівні), або подається в адаптованому чи неадаптованому вигляді (для рівнів B1 та B2). Тексти, а також дотекстові, притекстові та післятекстові вправи призначені для введення й активізації мовного матеріалу, вдосконалення навичок читання, письма, аудіювання, для формування навичок діалогічного мовлення та монологічного висловлювання, наприклад:

Сухопутні війська (СВ) – вид Збройних Сил, призначений для ведення бойових дій переважно на суходолі, найчисленніший і найрізноманітніший щодо озброєння та способів бойових дій.

Формування власних Сухопутних військ в Україні почало здійснюватися 12 грудня 1991 року, після підписання Президентом України Указу про Збройні Сили України.

До складу Сухопутних військ входять такі роди військ: ракетні війська і артилерія; механізовані, танкові та аеромобільні війська; армійська авіація.

Ракетні війська і артилерія (РВіА) ЗСУ продовжують славні традиції 600-річної історії артилерії. До їхнього складу входять: з'єднання і частини гарматної, гаубичної реактивної та протитанкової артилерії; підрозділи мінометів і протитанкових ракет; частини артилерійської розвідки. РВіА на сьогодні є одним з основних засобів вогневих уражень противника.

Механізовані війська споряджено сучасними засобами пересування, найновішими зразками зброї. Особовий склад може наступати швидкими темпами, надійно утримувати рубежі оборони.

На озброєнні танкових військ перебувають сучасні танки з потужною бронєю і першокласним високоточним озброєнням та бойові машини (БМП, БТР), що вирізняються високою швидкістю, маневреністю, ефективністю озброєння. Танкові війська є основною ударною силою Сухопутних військ.

Аеромобільні війська (в минулому ПДВ — повітряно-десантні війська) є складовою частиною СВ ЗСУ. На озброєнні аеромобільних військ перебувають десантні машини, самохідні артилерійські установки (САУ), бронетранспортери, протитанкові та зенітні засоби, ефективне автоматичне озброєння. У взаємодії з частинами інших видів і родів військ та самостійно аеромобільні війська можуть вирішувати різні бойові завдання на фронті та в тилу ворога.

Після дотекстової роботи і детального читання навчальних текстів для засвоєння та активізації матеріалу доречно виконувати післятекстові мовленнєві вправи, що мають творчий характер.

Серед них пропонуємо такі завдання: дайте відповіді на запитання викладача, поставте запитання до тексту, складіть план до тексту, дайте самостійно визначення терміна, виберіть правильне визначення терміна, наприклад: СВ – це: а) вид Збройних Сил; б) рід Збройних Сил; в) підрозділ для ведення бойових дій на суходолі; г) вид Збройних Сил для ведення бойових дій переважно на суходолі.

Для закріплення матеріалу іноземним військовиком надається можливість переглянути навчальний фільм або відеоролик про Сухопутні війська Збройних Сил України. Рівень розуміння перевіряється за допомогою відповідей на запитання викладача, а також у процесі виконання завдання підтвердити або спростувати твердження та створення монологічного висловлювання про Сухопутні війська.

Завершується робота рольовою грою „Викладач тактики проводить практичне заняття з курсантами про СВ ЗСУ” або „Бесіда юнака, який хоче служити в Сухопутних військах, з ветераном СВ ЗСУ”. Вдома студентам пропонується написати твір та

підготувати презентацію про склад та озброєння Сухопутних військ країни, звідки приїхав військовослужбовець.

Так формується термінологічна компетентність іншомовних слухачів та забезпечується військово-професійне спрямування усієї підготовки, розвиваються, вдосконалюються і систематизуються знання, навички й уміння іноземних військовиків у читанні, аудіюванні, говорінні та письмі. Системна, комплексна робота над військовою термінологією на всіх етапах і рівнях навчання сприяє формуванню в іноземних військовослужбовців навичок та вмінь, необхідних для самостійного опрацювання фахових навчальних та наукових текстів української мови як іноземної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Кочан І. М. Динаміка і кодифікація термінів з міжнародним компонентом в сучасній українській мові / І. М. Кочан. – Львів : Вид-во Львів. ун-ту, 2004. – 519 с.
2. Куньч З. Системне вивчення науково-технічної термінології у роботі зі студентами-іноземцями / З. Куньч // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Вип. 3. – С. 198–202.
3. 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. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Вип. 5. – С. 10–14.
4. Проект Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України // Громадське суспільство і влада [Електронний ресурс]. – Режим доступу 22.04.2013:<http://civic.kmu.gov.ua/consult_mvc_kmu/consult/old/show_bill/2031>.- Загол. з екрану. – Мова укр.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2014
доопрацьована 10.03.2014
прийнята до друку 12.03.2014*

TEACHING OF MILITARY TERMINOLOGY DURING LECTURES OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Dina Grygorjewa

*Lviv Army Academy named after Petro Sahaidachnyi
Department of Foreign Languages and Military Translation
Sakharova str., 32, 79012 Lviv, Ukraine
phone: 032 262 05 97
e-mail: dina.grigoryeva@mail.ru*

The article is dedicated to one of the areas of vocabulary development in a course of Ukrainian as a foreign language – working on military terminology. On the basis of the material of this area of vocabulary, the article presents different exercises, forming communicative competence.

Key words: Ukrainian as a foreign language, military terminology, exercises, forming military communicative competence.

ИЗУЧЕНИЕ ВОЕННОЙ ТЕРМИНОЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Дина Григорьева

*Академия сухопутных войск имени Петра Сагайдачного,
кафедра иностранных языков и военного перевода,
ул. Сахарова, 32, 79012 Львов, Украина
тел.: 032 262 05 97
эл. почта: dina.grigoryeva@mail.ru*

Рассмотрены особенности изучения военной терминологии в иноязычной аудитории на занятиях по украинскому языку как иностранному. Предложены упражнения и задания по формированию практических умений и навыков употребления военной терминологии.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, военная терминология, формирование умений и навыков, речевая компетенция, военно-профессиональный профиль.

УДК 811.161.2'276.6:57

ОПРАЦЮВАННЯ БІОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Марія Вус

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79000 Львів, Україна
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: maryvus@mail.ru*

Розглянуто особливості роботи над однією з груп спеціальної лексики в курсі української мови як іноземної – біологічної. Розкрито проблеми вивчення зооназв, які є важливою частиною словникового складу української мови та носієм національно-культурної інформації.

Ключові слова: українська мова як іноземна, біологічна лексика, зооназва.

Підготовка іноземних студентів займає важливе місце серед пріоритетних напрямів освітньої політики розвинених країн світу. Мовна освіта іноземних студентів заслуговує на особливу увагу в українській лінгводидактиці, зважаючи на те, що кількість іноземців в українських університетах постійно зростає. Це свідчить про інтеграцію української системи освіти у світовий простір і формування позитивного міжнародного іміджу України.

О. В. Гончарук зазначає, що основне завдання української мови як іноземної – сформувати в іноземного студента комунікативну компетенцію, що дасть змогу вільно спілкуватися в ситуаціях, актуальних для сфер його діяльності: соціально-побутовій – у період адаптації до іноземного середовища; та навчально-професійній – у період набуття навичок професійного мовлення [5]. Одним із найважливіших складників комунікативної компетенції, як відомо, є лексична компетенція, оскільки незнання лексики унеможливає формулювання висловлювання. Тому вивчення лексики – це один із найголовніших способів збагачення інтелектуальних здібностей, формування мовно-мовленнєвих навичок студентів-іноземців та ознайомлення їх із національно-культурними особливостями народу.

Актуальність дослідження визначена необхідністю ознайомлення іноземців із цікавою і значною групою словникового складу української мови – біологічною лексикою, а саме із номенами зоології, що завжди відігравали значну роль у житті людей та є надзвичайно багатим джерелом лінгвокраїнознавчої інформації у вивченні української мови як іноземної.

Проблемою опрацювання біологічної лексики в курсі української мови як іноземної займалися такі науковці: З. Василько, І. Кузишин, Ю. Сагата, Д. Добрусинець, Н. Яніцька, та ін.

Біологічна номенклатура – багата лексична скарбниця української мови, що формувалася протягом багатьох віків і об'єднує цілий комплекс наук про живу природу. Кожна з цих наук членується на наукові галузі. Зважаючи на це, обмежимося дослідженням спеціальної лексики однієї з перших біологічних наук – зоології.

З давніх часів людина відчуває себе частиною природи і перебуває у тісному контакті з довкіллям, зокрема із тваринами, адже на земній кулі немає такого місця, де б не жили представники тваринного світу. Ще первісні люди розуміли, що не можуть обійтися без знань про місце перебування і звички тварин, які могли загрожувати життю, давати поживу, лікувати. Людина, приручаючи тварин, порівнювала себе із ними, шукала подібність у зовнішності, поведінці, розумових здібностях. Це викликало особливе ставлення, навіть пошанування деяких тварин, що були покровителями людини.

Назви тварин виникають у процесі пізнання навколишнього світу людиною, тому роль тварин у житті людини відображено в мовній картині світу.

Українська зоологічна лексика є носієм національно-культурної інформації, її використовують у казках, народних піснях, приказках, вони входять до складу фразеологізмів, стійких народних порівнянь, загадок. Це може стати надзвичайно цікавим матеріалом для вивчення української мови в іншомовній аудиторії і водночас допоможе іноземцеві сформуванню цілісної системи уявлень про культурні особливості українців, ментальність народу, його цінності та національний характер. Адже здатність зрозуміти представника іншої культури залежить не тільки від правильного використання мовних одиниць, але й від особливих умінь розуміти норми його культури, зокрема мовленнєвої поведінки у різноманітних ситуаціях спілкування.

Про нерозривність понять „мова і народ”, „мова і культура” писав ще В. Гумбольдт. Учений стверджував, що в кожній мові закладено світобачення, а вивчення іноземної мови порівнював із набуттям нової точки зору в колишньому світорозумінні. Сьогодні проблеми введення країнознавчої інформації особливо актуальні під час вивчення української мови як іноземної.

Як відомо, вибір навчального матеріалу значною мірою залежить від рівня володіння українською мовою студентів. Освітній стандарт з української мови як іноземної визначає такі рівні [9: 35]: елементарний (УМІ-1), основний (УМІ-2), рубіжний (УМІ-3), високий (УМІ-4), вищий (УМІ-5), найвищий (УМІ-6).

Спробуємо запропонувати можливі завдання для студентів слов'янської групи, рубіжного (середнього) рівня знань української мови для розвитку різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, письма, говоріння).

Назви тварин у зоологічній науці представлено двома видами: номени, утворені на основі народної назви, та номенклатурні найменування, що утворилися на основі латинської мови. Це свідчить про інтернаціональний характер лексем та значно полегшує процес навчання в іншомовній аудиторії.

Зоологічна лексика досить яскраво представлена в українських казках, тому казка „не лише розширює межі знань про культуру, фольклор, а й може стати цікавим навчальним матеріалом, базою для розвитку мовних та мовленнєвих умінь і навичок” [1: 10].

Для роботи з іноземними студентами варто подавати такі українські казки: „Рукавичка”, „Коза-дереза”, „Лисичка і журавель”, „Ріпка”, „Колобок”, „Лисичка-Сестричка і Вовк-Панібрат”, „Кіт, цап і баран” та ін. Вони допоможуть не тільки у вивченні зооназв, а й стануть основою для виконання вправ на перевірку лексичних, граматичних вмінь і навичок чужоземців.

Можна запропонувати студентам прослухати аудіозапис казки та спробувати переказати її, адже „для отримання міцних знань іноземної мови слід починати її

вивчення з розвитку мовлення і засвоєння фонетики та лексичного складу, поступово ускладнюючи цей процес граматичними елементами”, подібно до того, як вивчення рідної мови відбувається спочатку в усному варіанті, а вже потім йде засвоєння письма і системи мови загалом [8: 14]. Студенти можуть запропонувати свій варіант казки і записати його. Така послідовність зумовлена комунікативним та психологічним принципами сприйняття мовного матеріалу: спершу за допомогою слуху, потім звуку, а наприкінці застосовується зорова пам'ять. Вказаним етапам відповідає система вправ на: а) слух; б) слух і повторення; в) читання; г) написання.

Також викладач може використати один із інтерактивних методів викладання – рольову гру, запропонувавши студентам стати персонажами казки і залучивши у навчальний процес усіх учасників групи. Саме за допомогою рольової гри відбувається формування та розвиток мовленнєвих навичок та вмінь, що значною мірою зумовлено зацікавленістю студентів. Рольові ігри викликають інтерес до навчання, підвищують мотивацію, допомагають студентам продемонструвати не лише знання лексико-граматичного матеріалу та навички спонтанного мовлення, але й творчі здібності – кожен студент має можливість відчувати себе актором, який прагне зіграти свою роль якомога краще, бо від успіху кожного залежить успіх усієї гри взагалі. Так викладач має можливість виправляти помилки або фіксувати їх для обговорення пізніше.

Важливу роль у навчальному процесі відіграє система вправ. На основі казки можна запропонувати студентам виконати такі вправи:

1. Записати назви тварин із казки, поділити їх на свійські і дикі.
2. Утворити від цих назв демінутивні форми.
3. Утворити кличний відмінок, наприклад: *лисичко-сестричко, зайчику*.
4. Записати звуконаслідувальні слова.

Аналогічно можна знайомити студентів із зоологічною лексикою, залучивши пісенний текст, адже українська пісня – одне з найцінніших надбань нашого народу, нею захоплюються у всьому світі. Цікавою для іноземного студента, на наш погляд, буде пісня „Два півники”:

*Два півники, два півники горох молотили,
Дві курочки-чубарочки до млина носили.
Цап меле, цап меле, коза засипає,
А маленьке козенятко на скрипочці грає.
Танцюй, танцюй, козуленько, ніженьками туп, туп,
Татусенько з матусею надеруть нам круп, круп.
А вовчок-сірячок з лісу виглядає,
Ухопив він козенятко та й далі тікає.
Як узяв старий цапок новенькі віжки,
Одібрав він козенятко, залигав за ріжки.
Хоч вовчок обідрав цапові реберце,
Зате в тата з матусею радується серце.*

Завдяки персоніфікації у пісні наголошено на найцінніших рисах характеру українців: працьовитості, взаємодопомозі та любові, підсилюється експресивність мови, багатство стилістичних засобів: *курочка-чубатурочка, вовчок-сірячок*.

Використання зменшено-пестливих форм *півники, курочки, козенятко, ніженьками, цапок*, навіть у кличному відмінку *козуленько*, допомагає підсилити емоційний настрій пісні, підкреслити такі риси національної душі, як емоційність,

сентиментальність. Відповідно, можна запропонувати іноземцям спробувати самостійно утворити зменшено-пестливі форми за допомогою суфіксів *-ик*, *-оч*, *-еньк*-, *-ат*-, *-ок* та ін. Також варто звернути увагу студентів на повну нестягнену форму прикметника *новенькій*, адже це одна зі специфічних граматичних рис української мови.

Для кращого засвоєння лексики, формування мовленнєвих умінь студентів викладач може використати систему ситуативних вправ. Зокрема, для вивчення зоологічної лексики можна уявити ситуацію: ви екскурсовод у зоопарку, для проведення екскурсії потрібно підготувати цікаві розповіді про тварин – мешканців зоопарку. Опорні слова і вислови: *добрий день, ласкаво просимо, зоопарк, тварини, дика тварина, свійська тварина, птах, розмір, колір, дякую за увагу*.

Інші студенти можуть ставити питання, ділитися своїми знаннями про тварин. Основна мета таких вправ – формувати у студентів вміння бути ініціаторами діалогу, обмінюватися репліками, розуміти співрозмовника. Вони створюють на занятті позитивну емоційну атмосферу, яка сприяє усуненню в іноземних студентів психологічного бар'єру, створює таку комунікативну ситуацію, коли іноземці можуть невимушено спілкуватися українською мовою.

Ще один спосіб поповнення словникового запасу – використання наочності, оскільки одночасне залучення слуху і зору сприяє кращому засвоєнню лексики. Ілюстративними матеріалами можуть стати малюнки, фотографії тварин, фільми. Яскравим прикладом у вивченні зоолексики є символи України – вишивка на сорочках, і рушниках, писанки, розпис посуду, різьблення, де поряд із геометричними та рослинними орнаментами існують численні зображення тварин, птахів, зокрема *коней, овець, риб, корів, лебедів, собак, биків*. Окреме місце займають мотиви стилізації таких птахів, як *зозуля, півень, сова, голуб, павич* та ін.

Віра людей у надзвичайну силу природи і тварин, викликала поважне ставлення до деяких представників тваринного світу і навіть виникнення обрядів, пов'язаних із тваринами. В Україні, наприклад, із Різдвяними святами пов'язаний обряд водіння кози, що сягає ще часів язичництва. Зооназва *коза* стала образом-символом родючості, врожаю та достатку. В інших народів номен *коза* може наповнюватися зовсім іншим культурним змістом. Народи по-різному осмислюють довкілля, тому розглядати слово поза культурним, національним контекстом неможливо.

Це свідчить про те, що на основі багатьох зооназв, які відомі на всій українській мовній території, сформувалися слова-символи, які є важливим елементом мови. Так відбувається ознайомлення іноземців із найголовнішими національними реаліями, яке, звичайно, не може обійтися без країнознавчих коментарів.

Процес опанування певної мови буде неповноцінним без вивчення її фразеології, адже фразеологія кожної мови – це скринька не лише мовної, а й національно-культурної інформації. „Коли іноземець, який вивчає певну мову, починає розуміти та використовувати у своїх висловлюваннях її фразеологію, він стає у просторі цієї мови як у себе вдома” [9: 157].

Українська анімалістична фразеологія – один із найцікавіших пластів фразеологічного багатства мови, де зафіксовано народні уявлення, вірування, мудрість, прагнення і сподівання народу. Опанування фразеології мови, яку вивчають як іноземну, дає змогу відчинити двері до нової картини світу народу.

Велика кількість ключових назв тварин у фразеологізмах пояснюється тісним зв'язком людини з твариною. У результаті порівняння людини з твариною виникли

фразеологізми, які характеризують людину і відтворюють властиве народові світобачення, національний колорит, пов'язаний з гумором, наприклад: *блудна віця, заяча душа, ні риба ні м'ясо, битий пес, вовк в овечій шкурі, біла ворона, куряча любов.*

Можна запропонувати студентам виконати такі вправи:

1. Розкрити значення фразеологізмів.
2. Створити порівняльну таблицю українських фразеологізмів із фразеологізмами рідної мови.

3. Відтворити фразеологізм у його незмінній нормативній формі, наприклад:

- як кінь / вовк / кіт наплакав;
- жити як кішка з мишкою / собакою / кішкою;
- кіт / вовк / баран в овечій шкурі;
- лисицю / коня / собаку з'їсти;
- телячі / крокодилячі / котячі сльози;
- пасує як мавпі / козі / корові сідло.

Складнішими будуть вправи, де студентів потрібно дібрати фразеологізм із зооназвою до описаної ситуації, наприклад:

- Набути досвід у чомусь – *собаку з'їсти*;
- Жити без злагоди, сваритися – *як кішка з собакою*;
- Підступна людина – *вовк в овечій шкурі*;
- Несподівано заподіяти комусь шкоди – *підкласти свиню*;
- Хтось дуже голодний – *вовчий апетит*.

Такі фразеологізми допомагають підкреслити паралелі „людина – тварина” та розкрити національно-культурну семантику зоонімів.

Під час виконання вправ викладач не лише пояснює значення та наводить приклади, а й допомагає чужоземцям усвідомити все багатство семантики фразеологізмів.

Насичені зоологічною лексикою й українські прислів'я та приказки: *Вовка боятися – в ліс не ходити. Коня кують, а жаба ногу підставляє. Дивиться, як баран на нові ворота. На те щука в морі, щоб карась не дрімав. Корова в дворі – харч на столі. Знайся кінь з конем, а віл з волом. Де коза ходить, там жито родить. Знає кіт, чие сало з'їв. І собака чує, хто його годує. З вовками жити – по-вовчому вити. За вовка промовка, а вовк іде. За двома зайцями не гонись, бо й одного не спіймаши. Зробив з мухи слона.* Подібні структури свідчать про спостережливість людини, вміння народу пов'язати з національною реалією певні прикмети.

Після розкриття значення можна запропонувати іноземцям створити порівняльну таблицю приказок та прислів'їв української мови та їхньої рідної мови і порівняти роль тварин у мовній картині світу різних народів.

Як зазначає І. Кочан, „цілком актуальним є застосування на заняттях лінгвістичних ігор” [8: 17]. Під час вивчення зоологічної лексики можна використати, наприклад, гру „Визбирувач”. Кожен студент отримує текст, із якого повинен вибрати лексику на позначення тварин, і погруппувати їх за родом. Ця гра сприяє виробленню навичок знаходити й аналізувати певні мовні явища. Робота з текстом стимулює пізнавальні інтереси студентів, розширює їхній світогляд і забезпечує повторення лексики.

Зоологічна лексика – одна з найбагатших груп мови. Номени зоології є носієм національно-культурної інформації. Вони є важливим компонентом казок, народних

пісень, приказок, входять до складу фразеологізмів. Це може стати надзвичайно цікавим матеріалом для вивчення української мови в іншомовній аудиторії і водночас допоможе іноземцеві сформувавши цілісну систему уявлень про культурні особливості українців, ментальність народу, його цінності та національний характер. Адже здатність розуміти представника іншої культури залежить не тільки від правильного використання мовних одиниць, але й від особливих умінь розуміти норми його культури, зокрема мовленнєвої поведінки у різноманітних ситуаціях спілкування.

Для вивчення зоологічної лексики в іншомовній аудиторії можна використовувати інтерактивні методи навчання, зокрема рольові ігри, метод ситуативних вправ, лінгвістичні ігри, також вправи для розвитку різних видів мовленнєвої діяльності. Зацікавити іншомовного студента можна завдяки використанню аудіозаписів, малюнків, фотографій, відеофільмів та інших засобів наочності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонів О. „Жили були”, або казка в навчанні української мови як іноземної / О. Антонів // Тека komisji polsko-ukraińskich związków kulturowych. – Lublin, 2012. – С. 7–11.
2. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень : підручник / Ф. С. Бацевич. – 2-ге вид., стереотип. – К. : ВЦ „Академія”, 2011. – 240 с.
3. Василько З. Лінгвокраїнознавчий аспект фауно назв / Зоряна Василько // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім.І.Франка, 2006. – Вип. 1. – С 224–235.
4. Василько З. Флорономени у курсі української мови як іноземної: специфіка опису та способи представлення в чужомовній аудиторії / Зоряна Василько, Ірина Кузишин // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім.І.Франка, 2006. – Вип. 1. – С. 235–241.
5. Гончарук О. Рольова гра як метод комунікативного підходу до вивчення української мови як іноземної / О. Гончарук [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://naub.ua.edu.ua/category/conf/ii-lingvocognition>
6. Добрусинець Д. Лінгвокраїнознавчий потенціал орнітонімів // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім.І.Франка, 2010. – Вип. 5. – С. 40–52.
7. Добрусинець Д. Назви птахів як об'єкт лінгвокраїнознавства / Дарія Добрусинець // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім.І.Франка, 2009. – Вип. 5. – С. 90–102.
8. Кочан І. Нові освітні технології в практиці викладання української мови як іноземної / Ірина Кочан // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім.І.Франка, 2008. – Вип. 3. – С. 14–20.
9. Мазурик Д. Державний стандарт з української мови як іноземної: від теорії до практики / Данута Мазурик // Мова як іноземна: проблеми сертифікації за європейськими стандартами. – Львів, Видавничий центр ЛНУ ім.І.Франка, 2010. – С. 34–37.
10. Сагата Ю. Анімалістична фразеологія у вивченні української мови як іноземної / Юлія Сагата // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім.І.Франка, 2009. – Вип. 4. – С. 157–171.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014

доопрацьована 10.02.2014

прийнята до друку 12.02.2014

WORKING ON BIOLOGICAL VOCABULARY IN A FOREIGN LANGUAGE AUDIENCE

Maria Vus

*Ivan Franko National University of Lviv,
Department of Applied Linguistics,
1 Universytets'ka Str., room 233, 79000 Lviv, Ukraine
phone: 032 239 43 55
e-mail: maryvus@mail.ru*

This article deals with one of the areas of work on vocabulary in teaching Ukrainian as a foreign language - study of special terminology. Study reveals the problems of zoological vocabulary is an important part of the vocabulary of the Ukrainian language and the national carrier of cultural information

Key words: Ukrainian as a foreign language, biological vocabulary.

РАБОТА НАД БИОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОЙ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Мария Вус

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79000 Львов, Украина
тел.: 032 239 43 55
эл. почта: maryvus@mail.ru*

Рассмотрены особенности работы над одной из групп специальной лексики в курсе украинского языка как иностранного – биологической. Раскрываются проблемы изучения зооназваний, которые являются важной частью словарного состава украинского языка и носителем национально-культурной информации.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, биологическая лексика, зооназвание.

УДК 811.161.2'374

**ЛЕКСИКА БДЖІЛЬНИЦТВА
В ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ АСПЕКТІ
(НА МАТЕРІАЛІ НОМЕНА „ТРУТЕНЬ”)**

Галина Тимошик

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
бул. Університетська, 1, кімн. 233, 79000 Львів, Україна
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: halyna.tymoshyk@gmail.com*

Запропоновано систематизацію та вивчення лексики сучасної української мови з погляду завдань лінгводидактики. Презентовано мелісоніми як окремий фрагмент мовної дійсності, яка виявляє особливі моделі світосприйняття та світорозуміння українців.

Ключові слова: лексика бджільництва, професійна лексика, професіоналізм, мелісонім.

Запропонована розвідка – окремий фрагмент цілісного та всебічного процесу вивчення професійної лексики бджільництва. Вона є продовженням, започаткованого в передостанньому номері „Теорія і практика викладання української мови як іноземної” однойменного дослідження [11]. Мелісоніми, попри вузьку сферу професійного вживання, широко увійшли в український мовно-культурний вимір та зайняли в ньому окрему та водночас важливу нішу. Лексема „трутень” у прямому значенні позначає чоловічих особин, які живуть у бджолиній сім’ї; „вони потрібні для парування матки... Із запліднених яєць розвиваються жіночі особини сім’ї. Самі ж трутні розвиваються з незапліднених яєць” [2: 13]. У системі бджолосім’ї трутні-самці – „тимчасові члени сім’ї, виведення яких щороку починається в середині весни і закінчується після літнього медозбору” [2: 11]. Вони беруть активну участь у розмноженні, а „на їх утримання бджолині сім’ї витрачають значну кількість корму. Так, кожна тисяча трутнів потребує на розвиток і годівлю до кінця життя близько 7 кг меду” [2: 14]. Анатомічно самець-трутень відрізняється від робочої бджоли більшими розмірами: „Трутні – самці бджолиної сім’ї – добре помітні серед бджіл завдяки більшим розмірам тіла” [4: 19]. Безперечно, самці-трутні займають своє місце в складній ієрархії бджолиного сімейства. У науковій літературі їх ідентифікують за віковою ознакою: молоді / старі трутні. Кількість самців-трутнів у бджолиній сім’ї контролювана, якщо їх забагато, то від них позбуваються власне бджоли. Автор статті „Заколот трутнів” О. Мікула пише: „Мені здавалося, що бджоли дуже жорстоко чинять із трутнями, коли виганяють їх із вулика” (з інтернету). Знищують трутнів пасічники, якщо йдеться про промисел: „Тому кількість самців у сім’ях потрібно регулювати, зменшуючи відкладання незапліднених яєць” [4: 20].

Лексема „трутень” широко вживана у слов’янських мовах: „р. *трутень*, бр. *тру́цень*, п. *truteń*, ст. *trucień*, трад, [trut, trąt, tręd, tręť, trynd], ч. *trubec*, ст. *trup* „тс.” [trút, trut’, trout], „вид комахи”, слц. *trúd* „трутень”, вл. *truta*, нл. *tšut*, болг. *тъ̀ртей*, *трут*, м. *трут*, схв. *тру́т*, слн. *trót* „тс.” Має давнє походженням „пел. [*tro^hǵ]; споріднене з лит. *tra^hnas* „трутень”, лтс. *tran(i)s* „тс.”; зіставляється далі з нвн. *drohne*,

свн. trēne, двн. trēno, снн. drāne, drone „тс”, пов’язаними з нвн. dröhnen „гудіти”, що зводяться до звуконаслідувального кореня іє. *dher(eu)- / dhren- „гудіти, дзижчати, бурмотіти, бурчати”... [3: 660]. Цікавий приклад народної етимології репрезентовано в тексті казки: „Жив собі *Трутень*. *Трутень* – це така бджола, яка щодня з ранку до ночі тільки те й робить, що *тре* свою тін” (з інтернету).

У системі української мови існує низка спільнокореневих лексем, які ідентифікують власне трутня-самця, а також інших особин, його місце розмноження тощо: „**трут** (ент.) „трутень; самець бджоли”; *трутень* „тс.”, [тру^ттик] зменш. Нед, *трутівка* „робоча бджола, з яєць якої виходять трутні”, *трутнівка* „щільник з комірками, з яких виводяться трутні; окрема така комірка”, [трут^ньówka] „бджола-трутівка Чаб, ЛексПол; комірка, з якої виходить трутень ЛексПол”, [тру^тówka] „трутівка Чаб, ЛексПол; комірка, з якої виходить трутень ЛексПол”, [труц] “трутень” ВеУг, ВеНЗн, [труп, трупак] “тс.” ВеУГ, [трутови^тий] “властивий, належний трутню” Нед...” [3: 660].

У „Словнику української мови” означена лексема зафіксована у прямому та переносному лексичному значенні: „**Трутень**, тня, чол. 1. Самець бджоли, який не виконує ніякої роботи; Трутні значно більші за робочу бджолу, вони не мають жала і ніякої роботи у вулику та поза ним не виконують. 2. перен., розм. Людина, що живе за чужий рахунок, чужою працею; нероба, паразит” [10: Т. 10: 302]. Означена лексема утворює синонімічні та омонімічні системні зв’язки. Лексема „трутень” утворює чималий синонімічний ряд. Це зафіксовано в академічному словнику синонімів української мови: „**Трутень** (у бджіл), трут. *Ти на пчіл поглянь: Є робучії, Але й трутні є Неминучії* (С. Руданський); *Ситі трути гордо побренькують собі, проходжуючися поміж наповнені медові комори* (І. Франко)”. „**Трутень** див. дармої^д” [8: Т. 2: 776]. „**Дармоїд** розм. (той, хто живе за чужий кошт, чужою працею; також лайл.), **паразит** розм., **захребе^тник** розм., **трутень** розм., **трут** розм., **об’їда^{ло}** розм., **галапа^с** діал... *Не стануть святами ніколи будні, Хоч як би там не мудрували трутні, трудиться має кожен, як бджола!*.. (Д. Павличко); *Цар і трут на дурняк живуть: інші працюють, а вони мед їдять* (прислів’я)” [8: Т. 1: 398] і в інших лексикографічних джерелах: „**Трутень**, (у бджіл) самець; (хто) П. дармоїд, нероба, паразит; & трут” [5: 390]. Крім синонімічних, номен „трутень / трут” перебуває в омонімічних системних зв’язках: „**трут** I, а, ч. Гніт або висушений гриб-трутовик, який займається від іскри і використовується при викрешуванні вогню; **трут** II, а, ч. Трутень” [7: 137]; „**трут** III, -а, ч., зах. Падуча зірка” [1: 1482]. Похідне утворення – номен „трутівка” теж має омонімічну пару: „**Трутівка** I, и, ж. Робоча бджола, що відкладає незапліднені яйця; **трутівка** II, и, ж. Отрута” [7: 137].

Зважаючи на важливість бджільництва в різні часи, номени, які його презентують, мають або нейтральне, або позитивне смислове навантаження, що виникає у процесі семантичного переосмислення. На відміну від інших номенів, що презентують цю сферу мовної дійсності, лише лексема „трутень” має, зазвичай, винятково негативне переносне значення та використовується для позначення негативних рис поведінки людини. У різнопланових дискурсах активовано низку пейоративних сем, які ідентифікують лоппенізованих та пасивних представників соціуму, для яких значною преференцією є неробство та використання результатів чужої праці: „А то, бач, жирують *трутні*” (з інтернету); „*Трутні* – ледачі ненажери” (з інтернету). Особистості, які культивують пасивний спосіб життя, сприймаються негативно іншими представниками соціуму: „Четвертий тип чоловіків – „*трутень*”. Такі чоловіки живуть в основному за рахунок своїх жінок, а роботу шукати вони й не

думають, пояснюючи це тим, що вони досить видатні особистості, яким практично всічимось зобов'язані. На жаль, перевиховати такого чоловіка неможливо. Єдине, що залишається зробити, так це залишити його одного” (з інтернету); „В українській народній педагогіці традиційно прославляється *трудоївник* і засуджується ледар, дармоїд, „*трутень*” (з інтернету); „Ще з тих стародавніх часів [...] про *ледачих* людей пасічники казали: „То *трутень* – він ні про що не дбає” (з інтернету); „Лиш *трутень* звик солодкі жерти соти, / Бджола ж для меду й серце віддала” (А. Малишко); **легуни трутені** (*мн. легуни трутні*): „Бо як вони, бджоли, поведуться з *легунами трутнями*?” (з інтернету); **ледар Трутень**: „Той ледар *Трутень* волохатий ніколи не виходить з хати, живе безжурно цілий вік. „Я, – каже, – Бджілчин чоловік” (з інтернету).

У художніх текстах виявлено низку авторських неологізмів, наприклад, М. Устиянович „Рій і трутень”: **трутень-повага**: „Аж раз *трутень-повага* / Висадився в ясний день / На перегру сив'яга / І занюхав свіжий пень. (з інтернету); М. Годованець „*Трутень-головач*”: **трутень-головач**: „Тривожно бджоли загули робочі, / Сказав їм Трутень-головач: / – У вас, я бачу, мокрі очі? / Беруся я за матку! / Не будете в накладку” (з інтернету); І. Візняк: **трутень-лежебока**: „А сонце не вгавало, ну ніяк! / Розворушило *лежебоків-трутнів*” (з інтернету).

Широко використовується означена лексема, безперечно, у переносному значенні, у сфері суспільної комунікації, а саме в політичному дискурсі, де ідентифікує злободенні аспекти цілісно-політичного та громадського життя, наприклад: „Зараз XXI століття, інформаційний вік, і пора навчитися кваліфіковано користуватися сучасними комп'ютерними технологіями. Шість днів на тиждень бути *трутнями* і сидіти на шиї громадян і займатися своїми особистими інтересами занадто дороге задоволення для країни” (А. Серов (з інтернету)). У політичній ієрархії лексема ідентифікує за типом діяльності чи, радше бездіяльності, людину, яка належить до політикуму країни, наприклад: „Ми назвали лише деякі групи імпрезіоністів. Дехто з політпаталогів виділяє серед них ще й такі типи, як „лизуні”, „прилипали”, „санчопанси”, „шашелі”, „трутні”, „хвости” [...] (В. Іванишин „Жерці імпези” (з інтернету)); „Розводять в державі *трутнів* і жебраків” (з інтернету).

Безперечно, комунікативний чинник відіграє важливу роль в актуалізації складних слів у мові. Це пов'язано зі складними змінами, що відбуваються у процесі еволюції суспільства. Зафіксовано низку складних слів, які широко використовують для номінації осіб. Утворені складні слова репрезентують риси характеру, поведінку особистості відповідно до її ролі та місця в усіх проявах різноаспектного людського життя У процесі творення слів компонент *трутень* перебуває у пост- та препозиції і активує сему 'нероба, той, хто живе з плодів чужої праці, байдужий до проблем інших'. Інший компонент складного слова ідентифікує власне особу (осіб), для якої характерний такий тип поведінки у різних сферах і якостях людського буття: а) загальнолюдська сфера: **людина-трутень**: „Ледар – *людина-трутень*, що користується плодами діяльності інших” (Л. Корж-Усенко (з інтернету)); б) сфера родинних стосунків: **чоловік-трутень**: „Єдине місце, де він каже, що він *чоловік-трутень* – це кухня, останній раз щось мені пішов помагати, то попик руку і порізав пальець” (з інтернету); **батько-трутень**: „А ще у мене є *батько-трутень* [...], він знаменитий ледар” (з інтернету); **син-трутень**: „В одному з сіл на Прикарпатті *син-трутень* лупцював і погрожував матері” (з інтернету). Дитяча мовотворчість репрезентована в усмішці „Бабуся-трутень”: „Бабуся пригостила Василька медом із півлітрової банки. Вранці онучок побачив на столі порожню півлітрову банку, яку бабуся залишила з-під молока. – Бабусю, це ти з'їла увесь мед із банки?! Бабуся

жартома відповіла: – Так. – Ой, бабусю, ти *трутень!*” (Весела абетка (з інтернету)). Варто зауважити, що подібні утворення мають чітко окреслену гендерну преференцію і стосуються, зазвичай, представників чоловічого роду; в) професійна заангажованість, рід занять: **студент-трутень**: „*Студент-„трутень*” – той, хто живе за рахунок інших, використовує чужі знання, матеріал (конспекти, контрольні роботи тощо) як власний; нікому не допомагає, але сам постійно потребує допомоги; здебільшого невдячно „використовує” інших” (з інтернету); **мер-трутень**: „Затори, сніг, *мер-трутень* – одним словом, весело” (з інтернету); **трутні-депутати**: „Жодної крапельки меду не дали. Виявилися самими *трутнями*, а не бджолами! Фактично трутнями ці „українські” нардепи і є – гудуть, жеруться і кусаються, не працюють і живуть за рахунок чужого меду! Але це алегорії. В січні вибори – то й в січні. Це і так було зрозуміло всім, крім цих „трутнів”. Але виникає тепер і друге питання – а навіщо вони нам, маю на увазі ці сотні *трутнів-депутатів* потрібні взагалі, коли, по суті, все вирішують п’ять людей – лідери фракцій!” (з інтернету); **трутень-літописець**: „Зранку Швендь звернувся з промовою до патріотично налаштованих *трутнів*: „Брати мої! Не дамо вкрасти наш мед! Будемо боротися до останнього жала! Хай не кажуть, що у трутнів нема жала! Кожен захисник вулика отримає бойову пайку!” (Ю. Шеляженко „Хроніки вулика” (з інтернету); г) сфера суспільно-політичного, громадського життя: **бунтар-трутень**: „Так і живуть ці *бунтарі-трутні* з вічно невдоволеними виразами облич, жовчними думками і манією величі” (з інтернету); **трутні-патріоти**: „Джерело нектару у супроводі рою людей з’явилося біля вулика. Воно заговорило: „Не розумію, чому бджоли в’юються навколо моєї лисини. І так спека, а ще їх ганяти. Перевірте, чи є там у вулику мед! Недарма ж я тут поставив... пасіку, заборонив дітям грати в футбол?!” Одна людина несміливо наблизилася до вулика, але її сполохало гудіння *трутнів-патріотів*” (Ю. Шеляженко „Хроніки вулика” (з інтернету)).

Широко вживаними є оцінні утворення, які номінують соціально деформованих бездіяльних членів посттоталітарного виміру: **трутні-дармоїди / дармоїди-трутні**: „У зіткненні між [...] скромними трудівниками і нахабними *трутнями-дармоїдами* словом, між народом і його гнобителями – у цьому одвічний конфлікт класового суспільства” (з Інтернету); „Чого тоді годувати цей рій *дармоїдів-трутнів*, коли вся їх функція тільки гудіти, створювати масовки [...] Бо інакше, цілий час будемо стикатися з подібним нічого не вартісним „гудінням” *трутнів*, яке легко будуть переінакшене фракційними „матками” (О. Донченко „Вітер з Дніпра” (з інтернету)).

Номен „трутень” використовується у структурі низки словосполучень, які стосуються різноаспектного життя соціуму, а саме: а) політичного: **політичний трутень** – „бездіяльний політик”: „Балога – *політичний трутень*” (з інтернету); б) культурного: **літературний трутень** – „непродуктивний літератор”: „Та найбільше вразила М. Максимовича критика М. Надєждіна [...], де його захоплення видавничою діяльністю було названо перетворенням „з корисного діяча на ниві природознавчих наук в *літературного трутня*” (О. Рясна „Грішний янгол Михайла Максимовича (місце альманаху „Денниця” у видавничій справі М. Максимовича) (з інтернету)); в) професійного: **офісний трутень** (мн. офісні трутні) = **офісний планктон** – „офісні працівники, котрі уникають виконання своїх посадових обов’язків”: „У Росії з’явився фах, про який можна тільки мріяти. Фірми шукають „професійних ледарів”, або „офісних *трутнів*”, для створення в колективі сприятливої атмосфери. Протягом дня працівник на цій посаді має спати, їсти, читати, відпочивати та розповідати анекдоти” (з інтернету).

Окремо виділяємо словосполучення, що номінують пасивних особистостей, наприклад: **безініціативний трутень**: „Одразу вішають тобі ярлик „безініціативний трутень” (з інтернету); **лінивий трутень**: „Він дає можливість купці фінансового могутніх людей жити подібно до *лінивих трутнів*, за кошт трудівників та їх праці” (з інтернету); „Якщо ви не пасічник, то можете легко сплутати *лінивого трутня* і працелюбну бджолу. *Трутень* такий само смугастий, так само гуде, щоправда, меду *не носить*” (з інтернету); **ледачий трутень** (*мн. ледачі трутні*): „Адже ми не „*ледачі трутні*”, як любив колись говорити наш начальник, не найнижча каста суспільства” (з інтернету); „Ви бізнесмени? Домогосподарки біля плити? Просто *ледачі трутні*?” (з інтернету); „Іноді ми чуємо порівняння ледачої людини з *трутнем*, а чи справді *трутні ледачі*?” (з інтернету); „Чим з немалим успіхом користувались нахабні *ледачі трутні*, перетворюючи нещасного відмінника [...] у свого слугу” (з інтернету); „Завдяки безглуздим заборонам виростуть з усвідомленням того, що закони інколи (зовсім випадково) пишуть *ледачі трутні*” (з інтернету); „Невже-ж кінця тому не буде: *Ледачих трутнів* годувать / І напувать своєю кров'ю, – Ярмо проклятеє тягнуть!?” (М. Тарновський); **злісний трутень** (*мн. злісні трутні*): „А найстрашніші – *трутні злісні* / Вони картання гідні, звісно” (Н. Тихий (з інтернету)).

У мові широко вживаною є дихотомія (*бджола – трутень*), що лягла в основу контекстуальних антонімів: **ледачий (лінивий) трутень – працювита (працелюбна) бджола**: „*Працювятий*, як бджілка. Ледачий, як *трутень*” (з інтернету); „Бджола – і моя улюблена комашка! І нема чого язвити! Всім би бути такими *працелюбними*, як бджоли! А то все більше мух, ос і *трутнів*!” (з інтернету); „Вважати себе месією, а народ – маленькими українцями-бджолами [...] тільки він не месія, а *трутень*. Ми більш подібні до бджіл за свою працелюбність” (з інтернету); „Мій дідусь розповідав, що є бджоли *ледачі*, вони називаються *трутнями*” (з інтернету). Усталені моделі сприйняття іноді руйнують результати досліджень сучасних учених, які стверджують, що: „І бджоли – „*трутні*”! Нейробіолог і зоолог із Вільного університету в Берліні професор Рандольф Мензель, вивчаючи поведінку бджіл упродовж 40 років, каже, що вони не такі вже й працювиті, як думають про них люди! Ці комахи, зі слів Рандольфа Мензеля, частенько лінуються і багато сплять, наприклад, можуть проспати до 80 % ночі, а потім ще й „прилягти” впродовж дня” (з інтернету).

Окремо виявлено словосполучення з номеном „трутень”, які позначають сукупність, групу: **рій трутнів / рій трутнів-дармоїдів**: „Попов перетворює мерію на *рій трутнів*” (з інтернету); „До парламенту летить *рій київських „трутнів*” (з інтернету); „Чого тоді годувати цей *рій дармоїдів-трутнів*, коли вся їх функція тільки гудіти, створювати масовки” (з інтернету); **стадо трутнів**: „ПР – це *стадо трутнів* – ненажерливих ядовитих скажених” (з інтернету); **зборище трутнів**: „блогосфера із ледачого *зборища трутнів* перетворюється в озлоблений рій” (з інтернету); **купа трутнів**: „Дорвалася до влади *купа трутнів*, / На нашій праці дбають капітал. / В казні державній воду каламутять” (з інтернету); **банда трутнів**: „То не влада, а *банда трутнів*, які жирують за наші гроші!” (з інтернету).

Номен „трутень” широко використовується у порівняннях, де активуються семи а) „неактивна, паразитуюча особистість”: „Нектар збирають бджілки, *трутні* живуть за рахунок чужої праці. Тому, мабуть, і кажуть, *ледачий*, як *трутень*” (з інтернету); „Маса дивиться на інтелектуала, як бджола [дивиться] на *трутня*” (В. Канівець); б) „пасивна, але нешкідлива особистість”: „Вік проживає, подібно до *трутнів*, позбавлених жала” (Гесіод). У художньому тексті означений номен ідентифікує „бездіяльність окремої особистості чи соціальної групи”: „Нетерпляче жде Мартин, не

діждеться свята. / – Мамо, гляньте в календар, де червона дата? / – Мати каже: – Триста днів спиш на рік, як *трутень*. / Не однаково тобі – свято а чи будень?” (П. Глазовий „Тонка натура” (з інтернету)); „І не з місцевих, чорних, / Що зроду звикли, як порторіканці, / Лише плодити *трутнів* та роїтись / Та красти мед по пасіках чужих” (І. Качуровський „Звізда полин” (з інтернету); в) „обурення, незгоду”: „Простіш люд-селюки гули по всьому полю, що тії *трутні*” (П. Куліш (з інтернету)).

Номен „трутень” уживається також у структурі прислів'їв, приказок: „*Трутень* і нероба – одна хвороба”; „*Трутень* тут, *трутень* там, тяжко жити усім нам”; „*Трутневі* і в будень свято”; „*Трутням* свято щодня”; „*Трутневі* світ тісний” (з інтернету); „Ледар на пасіці, що *трутень* у вулику”; „*Трутнів* бджоли викидають, як неробів люди”; „Не сподівайся з *туту* меду їсти” [6: 316] та афоризмів: „Не всяка бджола з медом, не кожний *трутень* без жала” (О. Виженко (з Інтернету)). Хоча маємо приклади народних висловлювань, де зазначено важливість цієї комахи у бджолиній сім'ї: „І матка без *трутнів* пропаща” [6: 316].

У системі прізвищевих найменувань сучасної української мови знаходимо прізвища, які пов'язані з аналізованим номеном: „**Трут...** Утв. семант. способом від апелятива *трут*, що має значення: 1) трутень, трутовик; 2) гніт”; „**Труте**... Патронімічне, утв. за допомогою суф. -енк-о від прізвиська *Трут* (див.); перв. значення – „син Трута”; „**Труте**... Утв. семант. способом від апелятива трутень, що має значення: 1) назва комахи; 2) нероба”; „**Труте**... Патронімічне, утв. з субстантивованого присв. прикметника з суф. -ів (-ов) від прізвиська *Трут* (див.); перв. словосполучення *Трутів син (зяць)*”; „**Труте**... Утв. за допомогою складного суф. -ів-ськ-, можливо, від прізвиська Трут (див.) з метою ушляхетнення або для вираження патронімічності”; „**Труте**... Патронімічне, утв. за допомогою суф. -'ак від прізвиська *Трут* (див.); перв. значення – „син Трута” [9: 1072].

Також виявлено декілька власних назв – відапелятивних утворень, в основі яких лежить оксюморон, наприклад, найменування гри „Працьовитий *трутень*” онлайн” (з інтернету); або активована сема 'бездіяльність', наприклад, найменування споруди: „В окремому двоповерховому будинку поряд є хостел „*Трутень*” (з інтернету); або активована сема 'гучність' (див.: „*гудіти, як трутень*”), наприклад, назва музичного гурту: „*Трутні*” – київський рок-гурт, що виконує музику в стилі хард-рок” (з інтернету).

Отже, професійна лексика бджільництва є важливим компонентом словникового складу сучасної української мови. Вона утворює складну систему, яка потребує ґрунтовного й усебічного вивчення, а згодом й лексикографічного опрацювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2005. – 1728 с.
2. Довідник пасічника / уклад. В. П. Поліщук, В. А. Гайдар, М. І. Чергик та ін. ; за ред. В. П. Поліщука. – К. : Урожай, 1983. – 280 с.
3. Етимологічний словник української мови : в 7 т. / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; редкол. О. С. Мельничук (головн. ред.) та ін. – К. : Наук. думка, 1983. – Т. 5 / уклад. Р. В. Болдирев та ін. – 2006. – 704 с.
4. Поліщук В. П. Бджільництво : підручник / В. П. Поліщук. – К. : Вища школа, 2001 – 287 с.
5. Практичний словник синонімів української мови / уклад. С. Караванський. – 2-е вид., доповн. і доопр. – К. : Українська книга, 2004. – 446 с.

6. Скуратівський В. Т. „Я Вас, бджоли, благословляю...” / Василь Скуратівський. – К. : Техніка, 2005. – 320 с.
7. Словник омонімів української мови / уклад. О. Демська, І. Кульчицький. – Львів : Фенікс, 1996. – 224 с.
8. Словник синонімів української мови : в 2 т. / уклад. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С. І. Головащук та ін. – К. : Наук. думка, 2006. – Т. 1. – 1026 с.
9. Словник сучасних українських прізвищ : в 2 т. / уклад. Ю. Редько. – Львів, 2007. – Т. 2. – 721–1438 с.
10. Словник української мови : в 11 т. – К. : Наук. думка, 1979. – Т. 10. – 658 с.
11. Тимошик Г. Лексика бджільництва в лінгводидактичному аспекті (на матеріалі номена „мед”) / Галина Тимошик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2012. – Вип. 7. – С. 101–118.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2014
доопрацьована 11.02.2014
прийнята до друку 16.02.2014*

LEXICON OF BEEKEENG IN THE LINGUODIDACTIC ASPECTS (ON THE MATERIALS OF THE WORDS „DOGBEE”)

Halyna Tymoshyk

*Ivan Franko National University of Lviv,
The Applied Linguistic department,
1/233, Universitets'ka Str., 79000, Lviv, Ukraine
phone: 032 2394355
e-mail: halyna.tymoshyk@gmail.com*

Systematics and the study of the vocabulary of the modern Ukrainian language belongs to the area permanently linguodidactics important tasks. Melisonimy represent a particular piece of linguistic reality, identifying a particular worldview and the worldview of the Ukrainians.

Key words: lexicon of beekeeng, professional vocabulary, melisonim.

ЛЕКСИКА ПЧЕЛОВОДСТВА В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НОМЕНА „ТРУТЕНЬ”)

Галина Тимошик

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79000 Львов, Украина
тел.: 032 239 43 55
эл. почта: halyna.tymoshyk@gmail.com*

Предложена систематизация и изучение лексики современного украинского языка с точки зрения задач лингводидактики. Представлены мелисонимы как отдельный фрагмент языковой действительности, выявляющей особое мировосприятие и миропонимание украинцев.

Ключевые слова: лексика пчеловодства, профессиональная лексика, профессионализм, мелисоним.

*УДК 811.161. 2'243'373.46:630*2:821.161.2-2Л.Українка*

ТЕРМІНОЛОГІЯ ТА НОМЕНКЛАТУРА ЛІСІВНИЦТВА В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Олена Бурковська

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79000 Львів, Україна
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: olenochka444@ukr.net*

Розглянуто особливості опрацювання термінології та номенклатури лісівництва в курсі української мови як іноземної на матеріалі тексту драми-феєрії Лесі Українки „Лісова пісня”. Запропоновано прийоми семантизації нових понять та різні типи вправ, призначених для формування навичок використання спеціальної лексики.

Ключові слова: термін, номенклатура, лісівнича термінологія, семантизація, прийоми семантизації нової лексики, дотекстові, притекстові, післятекстові вправи.

Художні тексти розкривають приховані можливості терміна, де він набуває додаткових характеристик, які відповідають художньому стилю. Дослідниця Г. Рогачова зазначає, що терміни в художньому тексті – це якісно інші слова. Це та відстороненість терміна від художнього контексту, що призводить до неповного його розуміння [13: 249]. Тому важливо іноземному студентові пояснити роль і семантику терміна в контексті, з'ясувати його значення.

Галузеві термінології в курсі української мови як іноземної ставали предметом дослідження багатьох мовознавців. Так, О. Андрес вивчала використання спортивної термінології в навчальному процесі з чужоземцями [1], О. Кровицька займалася історичною лексикою в курсі української мови як іноземної [4], З. Куньч досліджувала системне вивчення науково-технічної термінології у роботі зі студентами-іноземцями [5], П. Луньо розглядав термінологію конституційного права в курсі української мови як іноземної [6], І. Процик опрацювала вивчення релігійної лексики на заняттях з української мови як чужої [10], Л. Синишин досліджувала астрономічну лексику української мови в курсі української мови як іноземної [15], Г. Тимошик займалася лексикою бджільництва в лінгводидактичному аспекті [16], О. Туркевич опрацювала становлення термінолексики методики викладання української мови [17], Н. Яніцька вивчала соматичну лексику в курсі української мови як іноземної [20]. Проте в лінгводидактиці української мови як іноземної не опрацьовано викладання термінології лісівництва, що є важливою як і для фахівців цієї галузі, так і для студентів-іноземців, які навчаються на спеціальних факультетах профільних вишів. Тому дослідження української лісівничої термінолексики в курсі української мови як іноземної є актуальним.

Мета цієї статті – розглянути особливості роботи з однією із тематичних груп лексики української мови у процесі навчання іноземців, а саме термінологією та номенклатурою лісівництва. На матеріалі тексту драми-феєрії Лесі Українки „Лісова

пісня” представлено прийоми семантизації нових понять та запропоновано різні типи вправ для закріплення розглянутих термінів і номенів.

Твори української літератури, зокрема ті, де є описи природи, вміщують чимало лісівничих термінів. Одним із таких є драма-феєрія Лесі Українки „Лісова пісня”. У цьому творі авторка вживає велику кількість номенів та термінів лісівництва, де вони несуть особливе стилістичне навантаження. Іноземному студентові важливо розуміти цю спеціальну лексику, щоб краще усвідомити, де відбуваються події у творі, уявити усі картини природи та цілісно сприйняти текст.

Твір Лесі Українки – нелегкий для сприйняття та опрацювання в іншомовній аудиторії. Можна вдатися до адаптації тексту, проте вважають, що такий твір втрачає мистецьку вартість [2: 210]. Тому доцільно зберігати оригінальний текст і вивчати його на середньому чи завершальному етапах вивчення української мови як іноземної.

Для того, щоб іноземець правильно зрозумів та засвоїв фахову термінологію, застосовують спосіб семантизації – „процес і результат повідомлень таких відомостей про мовну одиницю, які дозволяють використовувати її в тому чи іншому виді мовленнєвої діяльності” [7: 178].

На наш погляд, найбільш ефективний спосіб семантизації фахової лексики лісівництва – наочність. Так, іноземним студентам доречно показати різні види дерев на малюнку (зображальна наочність), ілюструючи прикладами з тексту та звертаючи увагу на контекст:

*...А я не знаю
нічого ніжного, окрім берези,
за те ж її сестрицею звиваю;
але вона занадто вже смутна,
така бліда, похила та журлива, -
я часто плачу, дивлячись на неї.
От вільхи не люблю - вона шорстка.
Осика все мене чогось лякає;
вона й сама боїться - все тремтить.
Дуби поважні надто. Дика розжа
задирлива, так само й глід, і терен.
А ясен, клен і явір - гордовиті.
Калина так хизується красою,
що байдуже їй до всього на світі [18: 387].*

Ще один спосіб семантизації лісівничих термінів – використання опису, зокрема логічної дефініції. Проте потрібно стежити за тим, щоб саме пояснення не було складнішим за термін, напр.: *галява* – місце в лісі, де росте мало дерев: „Посеред лісу простора *галява* з плакучою березою і з великим прастарим дубом” [18: 367]; *драговина* – болотисте місце, поросле травою: „Пробі! Гину! / В *драговину* попав! Ой, смочче! тягне!” [18: 404].

Для семантизації родо-видових зв’язків ефективним є перелічення, тобто подання цілого через частини або навпаки, напр.: *береза, дуб, верба, ясен, клен, явір, вільха, осика, липа, сосна* – *дерева*; *галява, узлісся, гущавина, хаща, бір, драговина* – *частини лісу*.

Попри те, що використання синонімів є найпоширенішим способом семантизації слів [11: 26], для пояснення лісівничих термінів він не є настільки ефективним. Синоніми у термінології – це терміни, що стосуються того самого денотата, але мають відмінності у понятійному плані, а також відрізняються семантикою словотворчих

елементів, етимологією, ступенем сучасності та особливостями функціонування [9: 181]. Можемо навести такі приклади з тексту: *віття – верхівття – гілля; ряс – ряска; корінь – коренина*. Як бачимо, це не абсолютні синоніми, адже найчастіше у термінологічній лексиці абсолютні синоніми – це пари слів, одне з яких інтернаціональне або запозичене, а інше автохтонне. Дослідниця Л. Селіверстова зазначає, що в навчанні іноземних студентів потрібно використовувати тільки українські відповідники (зокрема на початковому етапі) [14: 83]. У творі Лесі Українки не фіксуємо абсолютних синонімів, тому, звичайно, цей спосіб семантизації не є ефективним для навчання іноземців лісівничої фахової лексики художнього твору. Щодо наведених зразків синонімів із драми-феєрії, то іноземним студентам потрібно вказати на семантичні відмінності між цими синонімами та ілюструвати прикладами з тексту.

Ще один спосіб семантизації – використання антонімів. Потрібно наводити приклади антонімів, які функціонують у тому самому контексті, що й нове слово, напр.: „...вони *непомітно надять його до драговини*... він *загруз далеко від твердого берега*” [18: 404].

Вказівка на словотвірну цінність слова – семантизаційний прийом, який використовують на всіх етапах вивчення української мови як іноземної. На основі словотвірної ланцюжка можна продемонструвати семантично поєднані лісівничі терміни різних частин мови, вказуючи таким чином на їхню відмінність, напр.: *ліс – лісовик – лісова*. Таким способом іноземцеві простіше та ефективніше вивчати і запам'ятовувати лексеми, адже саме корінь є ядром лексичного значення.

Одним із ефективних шляхів семантизації фахової лексики може бути однослівний переклад лексичної одиниці. Найчастіше переклад використовують для одноразової семантизації. Цей прийом характерний для початкового етапу навчання української мови як іноземної. Оскільки драму-феєрію „Лісова пісня” Лесі Українки рекомендуємо вивчати на середньому та завершальному етапах, то прямий переклад може бути допоміжним у навчанні іноземців цього твору, напр.: *дерево – tree* (англ.) – *drzewo* (пол.). Крім того варто зауважити, що в лінгводидактиці поширена точка зору, що переклад необхідний там, де неможливі інші прийоми семантизації [8: 3]. Перекладають здебільшого рідною мовою іноземця або використовують мову-посередник.

Найпоширенішим прийомом семантизації є тлумачення чужою або українською мовою. Тлумачення значень мовою, яку вивчають іноземці, принесе максимальну користь на основному та завершальному етапах. Таким способом можна семантизувати терміни лісівництва, зафіксовані в аналізованому творі, напр.: *гущавина* – місце у лісі, де дерева або кущі ростуть дуже густо; *дебри* – малопрístupна, дика місцевість, яка заросла непрохідним лісом.

У практиці навчання мови як іноземної найчастіше використовують комплекс прийомів, звертаючи увагу на основні лінгводидактичні вимоги до семантизації нових лексичних одиниць, а саме: науковість, ефективність прийомів семантизації у певній ситуації та функціональність.

Таким чином, під час пояснення фахової термінології іноземним студентам потрібно зважати на їхній рівень знання української мови та склад аудиторії. Це дасть змогу іноземцям якнайкраще сприйняти та запам'ятати спеціальну лексику лісівництва.

Для того, щоб іноземний студент засвоїв текст цілісно та швидко і ефективно сприйняв терміни лісівництва, потрібно використовувати на заняттях не лише

різноманітні прийоми семантизації, але й розробити вправи на основі тексту для вироблення й удосконалення мовних і мовленнєвих умінь та навичок іноземця, який вивчає українську мову. Відомо, що одним з найкращих способів вивчення лексики є опрацювання текстів. Вони є дуже добрим матеріалом для завдань з читання та слухання, а пізніше – письма і говоріння. Підсумком роботи з мовними вправами стає практичне використання лексичного матеріалу в мовленні. Художній текст можна вважати вершиною в навчанні мови і одночасно засобом, що веде до повного володіння мовою і припускає наявність великого словника та умінь користуватися ним у різних сферах комунікації і різних видах мовленнєвої діяльності [19].

Коли викладач обирає текст, потрібно звертати увагу на низку факторів: мету заняття, тему, а також рівень володіння мовою студентів. Як уже зазначено, твір Лесі Українки „Лісова пісня” доцільно подавати на середньому або ж завершальному етапах навчання української мови як іноземної. Тому пропонуємо систему дотекстових, власне текстових та післятекстових вправ, призначених для засвоєння термінів та номенів лісівництва на рівні В2 вивчення української мови як чужої, зосереджуючи увагу на одному із видів мовленнєвої діяльності – читанні.

Найбільше спеціальної лексики на позначення лісівничих понять виявлено в ремарках драми. Саме в них Леся Українка описує природу, зображає ліс, його частини, місця, де відбувається дія. Варто зазначити, що на відміну від слів дійових осіб, ремарки відрізняються меншим ступенем образності, таким чином, іноземці сприйматимуть лексеми з меншими труднощами.

Для створення системи вправ, призначених для закріплення лісівничих термінів та номенів, обрано саме уривок з тексту ремарки: „*Старезний, густий, предковичний ліс на Волині. Посеред лісу простора галява з плакучою березою і з великим прастарим дубом. Галява скраю переходить в куп'я та очерети, а в одному місці в яро-зелену драговину - то береги лісового озера, що утворилося з лісового струмка. Струмок той вибігає з гущавини лісу, впадає в озеро, потім, по другім боці озера, знов витікає і губиться в хащах. Саме озеро – тиховоде, вкрите ряскою та лататтям, але з чистим плесом посередині. Містина вся дика, тасмнича, але не понура, – повна ніжної, задумливої поліської краси. Провесна. По узліссі і на галяві зеленіє перший ряст і цвітуть проліски та сон-трава. Деревя ще безлисті, але вкриті бростю, що от-от має розкритись. На озері туман то лежить пеленою, то хвилює од вітру, то розривається, одкриваючи блідо-блакитну воду*” [18: 367–368].

Дотекстові вправи необхідні для зняття труднощів щодо сприйняття та розуміння змісту тексту. Тому важливо в системі дотекстових вправ забезпечити комунікативну спрямованість завдань, які стимулюють мовленнєву діяльність студентів, створюючи умови для прогнозування тексту [3: 69–70]. Переважно такі завдання містять відомості про автора, час, коли був написаний твір, історичну епоху, відображену у творі [12: 61]. Щоб підготувати іноземців для читання драми-феєрії Лесі Українки „Лісова пісня”, можна запропонувати завдання, пов'язані з відповіддю на запитання:

1. Що ви знаєте про творчість Лесі Українки?
2. З яких частин складається драматичний текст?
3. Як ви розумієте поняття *драма-феєрія*?
3. Чи подобається вам українська природа?
4. Які живописні місця України ви відвідували?
5. Чи знаєте ви, де розташована Волинь? Які природні особливості цього краю?
6. Як ще називають територію Волині?

Безпосередньо перед читанням тексту можна запропонувати ознайомитися зі словами, які можуть викликати труднощі у розумінні, та з'ясувати їхнє лексичне значення за словником, напр. : *Старезний, предковічний, галява, прастарий, очерет, драговина, гущавина, хаці, тиховодий, ряска, латаття, плесо, дикий, таємничий, задумливий, провесна, узлісся, галява, пролісок, сон-трава, безлистий, брость, розкритись.*

Притекстові (власне текстові) вправи вказують на комунікативний намір. Важливо забезпечити поетапність виконання іноземними слухачами таких вправ та узгодженість змісту та характеру завдань.

Для роботи з текстом драми-феєрії Лесі Українки „Лісова пісня” пропонуємо іноземцям такі завдання:

1. Прочитайте уривок (ремарку) тексту.
2. Зверніть увагу на незрозумілі слова в тексті, підкресліть їх.

Післятекстові вправи дають змогу перевірити, як іноземці зрозуміли зміст прочитаного, а також вони допомагають удосконалювати лексичні та граматичні вміння.

Для перевірки рівня розуміння прочитаного тексту іноземцеві можна запропонувати дати відповіді на запитання:

1. Якими словами автор характеризує ліс?
2. Що ми бачимо посеред лісу?
3. Яке дерево росте на галяві?
4. Який вигляд мають береги лісового озера?
5. Як виглядає озеро?
6. З чого утворилося лісове озеро?
7. Звідки витікає і де губиться лісовий струмок?
8. Яка пора року описана?
9. Які рослини цвітуть по узліссі?
10. Який вигляд мають дерева?
11. Чи бачили ви коли-небудь таку природу?
12. Які дерева поширені у Вашій країні?

Також результативними для перевірки того, як іноземний студент засвоїв спеціальну лексику лісівництва, є вправи, що розвивають мовленнєві навички. Цікавими будуть творчі завдання, які стимулюватимуть процес говоріння. Наводимо приклади таких завдань:

1. Розкажіть про свої враження від прочитаного тексту.
2. Перекажіть текст.
3. Намалуйте своє улюблене дерево. Чому саме це дерево Ви обрали?

Важливими в системі післятекстових вправ є лексичні та граматичні вправи, які удосконалюють мовленнєві навички, закріплюють мовні знання, розширюють комунікативну компетентність іноземних студентів.

Серед лексичних вправ, що допомагають закріпити лісівничі терміни вжиті в драмі-феєрії Лесі Українки „Лісова пісня”, можуть бути такі:

1. Прочитайте вголос подані слова.

Витікає, губиться, предковічний, переходить, латаття, містина, цвітуть, безлисті, брость, розривається.

2. Доберіть синоніми до поданих слів.

Старезний, тиховодий, хаца, безлистий, таємничий, понурий, ніжний.

3. Відшукайте в тексті назви дерев та рослин, запишіть їх в алфавітному порядку.

Граматичні завдання необхідні іноземцеві для того, щоб зрозуміти закономірності вживання мовних форм у мовленні, правильно вживати лісівничі терміни в контексті, розуміти морфологічні та синтаксичні особливості української мови. Граматичними є наступні вправи:

1. Випишіть з тексту власну назву та провідмінійте її.

2. Згрупуйте подані слова за частинами мови.

Старезний, переходить, предковичний, галява, прастарий, очерет, драговина, гущавина, хаці, тиховодий, ряска, латаття, плесо, дикий, тасмничий, задумливий, провесна, узлісся, галява, пролісок, сон-трава, безлистий, брость, розкритись.

3. Поставте слова, що в дужках, у правильну граматичну форму.

Старезний, густий, предковичний ліс на (Волинь).

Посеред (ліс) простора галява з (плачуча береза) і з (великий прастарий дуб).

Озеро – тиховоде, вкрите (ряска) та (латаття).

Містина вся дика, тасмнича, але не понура, – повна ніжної, (задумлива поліська краса).

На озері туман лежить (пелена).

Для того, щоб вказати на словотвірні особливості української мови, лексичні та морфологічні системні зв'язки між спільнокореновими словами, використовують словотвірні вправи. Вони сприяють кращому запам'ятовуванню слів, розумінню їхнього лексичного значення на принципі відмінності. Можна запропонувати такі завдання:

1. З'ясуйте, від яких слів і яким способом утворились подані нижче слова.

Старезний, прастарий, посеред, посередині, яро-зелений, тиховодий, odkриваючи, переходити.

2. Утворіть від поданих прикметників прислівники за зразком.

Зразок: *гутий – густо.*

Просторий, чистий, дикий, тасмничий, понурий, повний, ніжний, задумливий.

Викладачеві, який працює з іноземними студентами, потрібно використовувати на занятті вправи, які розвивають уміння і навички з усіх видів мовленнєвої діяльності. Для того, щоб іноземець набув навичок правильного написання спеціальної лексики лісівництва, пропонуємо такі орфографічні завдання:

1. Запишіть слова з тексту за викладачем:

Куп'я, місці, яро-зелений, блідо-блакитний, сон-трава, гущавина, губиться, розкривається, латаття, узлісся.

2. Напишіть невеликий твір-опис природи (5–7 речень), використовуючи назви різноманітних рослин. Перевірте їх написання в орфографічному словнику.

Таким чином, термінологія та номенклатура лісівництва – важливий пласт лексики української мови як іноземної. Вдало дібрані прийоми семантизації лісівничих термінів та номенів, а також система дотекстових, притекстових та післятекстових вправ здатні забезпечити ефективно засвоєння нових лексем, їхніх граматичних і словотвірних особливостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрес О. Використання української спортивної термінології в навчальному процесі з чужоземцями / Олександра Андрес // Теорія і практика викладання української мови як

- іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – Вип. 1. – С. 109–112.
2. Антонів О. Історичний роман Ліни Костенко „Маруся Чурай” як об’єкт вивчення в іншомовній аудиторії / Олександра Антонів, Наталія Фарина // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2013. – Вип. 8. – С. 209–216.
 3. Журавлева Л. С. Обучение чтению (на материале художественных текстов) / Л. С. Журавлева, М. Д. Зиновьева. – М. : Рус. язык, 1988. – 152 с.
 4. Кровицька О. Історична лексика в курсі української мови як іноземної / Ольга Кровицька // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 98–102.
 5. Куньч З. Системне вивчення науково-технічної термінології у роботі зі студентами-іноземцями / Зоряна Куньч // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Вип. 3. – С. 198–202.
 6. Луньо П. Термінологія конституційного права в курсі української мови як іноземної / Петро Луньо // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2013. – Вип. 8. – С. 136–143.
 7. Методика / под ред. А. Леонтьева. – М. : Рус. язык, 1988. – 180 с.
 8. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения / Г. И. Дергачева и др. – М. : Русский язык, 1983. – 283 с.
 9. Панько Т. Українське термінознавство : підручник / Таміла Панько, Ірина Кочан, Галина Мацюк. – Львів : Світ, 1994. – 216 с.
 10. Процик І. Вивчення релігійної лексики на заняттях з української мови як чужої / Ірина Процик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2012. – Вип. 7. – С. 93–100.
 11. Процик І. Презентація нової лексики в лінгводидактиці для чужоземців / Ірина Процик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 24–30.
 12. 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”) / Ірина Процик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Вип. 5. – С. 61–69.
 13. Рогачова Г. Термін у художньому тексті / Г. Рогачова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ekmair.ukma.kiev.ua/bitstream/123456789/1540/1/Holosovska\(Rohachova\)_Termin%20u%20khudozhnomu%20teksti.pdf](http://www.ekmair.ukma.kiev.ua/bitstream/123456789/1540/1/Holosovska(Rohachova)_Termin%20u%20khudozhnomu%20teksti.pdf)
 14. Селіверстова Л. Відбір лексики іншомовного походження до підручника української мови як іноземної / Л. Селіверстова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – Вип. 1. – С. 80–85.
 15. Синишин Л. Астрономічна лексика української мови та її вивчення в курсі української мови як іноземної / Лілія Синишин // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Вип. 3. – С. 214–218.
 16. Тимошик Г. Лексика бджільництва в лінгводидактичному аспекті (на матеріалі номена „мед”) / Галина Тимошик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2012. – Вип. 7. – С. 101–118.
 17. Туркевич О. Становлення термінологіки методики викладання української мови (на матеріалі діаспорних навчальних посібників) / Оксана Туркевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Вип. 5. – С. 175–179.
 18. Українка Леся. Поеми і драми / вступ. стаття та прим. О. К. Бабишкіна. – К. : Мистецтво, 1980. – 467 с.

19. Федчик В. Роль і місце художнього тексту в навчанні української мови як іноземної / В. Федчик // Донецький державний університет управління. Україна [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/12_EN_2008/Philologia/30966.doc.htm
20. Яніцька Н. Вивчення соматичної лексики в курсі української мови як іноземної / Наталія Яніцька // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 114–118.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2014
доопрацьована 12.02.2014
прийнята до друку 16.02.2014*

FORESTRY TERMINOLOGY AND NOMENCLATURE IN THE COURSE OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Olena Burkovska

*Lviv Ivan Franko National University
Department of Applied Linguistics,
1 Universitetska St., room 233, 79000 Lviv, Ukraine
phone: 032 239 43 55
e-mail: olenochka444@ukr.net*

This article examines peculiarities of developing forestry terminology and nomenclature in the course of Ukrainian as a foreign language, using as a basis the fairy drama “Forest Song” by Lesya Ukrainka. It offers techniques for semantization of the new words and various types of exercises aimed at mastering skills to use special vocabulary.

Key words: term, nomenclature, forestry terminology, semantization, techniques for semantization of new words, pre-reading, reading and post-reading exercises.

ТЕРМИНОЛОГИЯ И НОМЕНКЛАТУРА ЛЕСОВОДСТВА В КУРСЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Елена Бурковская

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79000 Львов, Украина
тел.: 032 239 43 55
эл. почта: olenochka444@ukr.net*

Рассмотрены особенности изучения терминологии и номенклатуры лесоводства в курсе украинского языка как иностранного на материале текста драмы-феерии Леси Украинки „Лесная песня”. Предложены приемы семантизации новых понятий и разные типы упражнений, предназначенных для выработки навыков использования специальной лексики.

Ключевые слова: термин, номенклатура, терминология лесоводства, семантизация, приемы семантизации новой лексики, дотекстовые, притекстовые и послетекстовые упражнения.

УДК 811.161.2'366.58:378.147.214

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ДІЄСЛІВНОЇ КАТЕГОРІЇ ВИДУ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ

Олена Ачилова, Римма Монастирська

*Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського,
кафедра культури української мови,
вул. Ялтинська, 20, кімн. 805,
95000 Сімферополь, АР Крим, Україна
тел.: 065 263 88 35
ел. пошта: elena-achilova@yandex.ru, monastirska-r@bk.ru*

Розглянуто проблеми викладання дієслівної категорії виду в іншомовній аудиторії. Проаналізовано основні підходи до навчання виду дієслів у посібниках з української мови для іноземців. Подано методику навчання виду дієслів, яка ґрунтується на теорії фазовості.

Ключові слова: методика викладання української мови як іноземної, вид дієслова, фазовість.

Перші відомості про вивчення іноземних мов сягають досить віддалених часів: в епоху розквіту культури в Сирії, Давньому Єгипті, Греції, Римі іноземні мови мали практичне й загальноосвітнє значення через торговельні й культурні зв'язки між цими країнами. Їхня роль не слабшала також і в період Середньовіччя, про що свідчать літературні пам'ятки того часу та лексичні запозичення, відображені у словниках західноєвропейських мов. Історія методики викладання іноземних мов знає численні й різноманітні спроби пошуку найбільш раціонального методу навчання іноземних мов. Мову засвоювали через наслідування готових зразків, багаторазове повторення й відтворення нового матеріалу за аналогією.

Природний метод, що застосовували із суто практичною метою, а саме вміння говорити й читати легкий текст, протягом довгого часу задовольняв потреби суспільства, у якому продуктивне володіння іноземною мовою було привілеєм вищих верств. З виникненням шкіл і введенням іноземної мови як загальноосвітнього предмета природний метод замінили перекладним, який панував аж до середини ХІХ століття. Граматико-перекладний метод був спрямований на вивчення граматики, щоб через неї навчитися читати й розуміти тексти іноземною мовою. Протягом наступних ста років відбувалася постійна боротьба між прихильниками перекладного й прямого методів. Усю подальшу історію розвитку методів навчання іноземної мови характеризують як постійну боротьбу й по чергову зміну методів, що мали на меті навчити читати, писати або говорити.

На сучасному етапі пріоритетним стало розроблення альтернативних методів навчання мов. На перше місце вийшла комунікативна функція мови, що й посприяло створенню нового комунікативного методу навчання мови, де окрема роль належить граматиці, що є необхідною базою, без якої неможливо повноцінно використовувати іноземну мову, вживати її під час комунікації. Граматика рідної мови вбудована у свідомість носія, тому протягом навчання іноземної мови перед педагогом стоїть

надзавдання – вивести систему форм і правил уживання нової мови на рівень автоматичного вживання, у підсвідомість. У методиці викладання будь-якої мови, зокрема й української мови як іноземної (УМІ), вивчають граматику через тематико-ситуативну організацію навчального процесу, тобто через практику мови. Перед студентами стоїть завдання висловити певну думку або ідею, а граматика стає інструментом здійснення цього.

Тому *актуальним* є вдосконалення методики викладання граматичних категорій у курсі УМІ, що зумовлено сучасним розвитком методики і поєднує лінгвістичний та культурологічний підходи в навчанні мови на всіх рівнях.

Об'єктом у статті стала методика викладання студентам-іноземцям дієслівної граматичної категорії виду.

Предметом є специфіка викладання дієслівної категорії виду української мови іноземним студентам з базовим рівнем володіння російською мовою.

Метою статті є спроба створення ефективної системи навчання іноземних студентів граматичних категорій української мови, зокрема дієслівної категорії виду.

Для досягнення поставленої мети сформульовано такі *завдання*:

- 1) визначити стан розвитку методики викладання граматичної категорії виду в іншомовній аудиторії;
- 2) проаналізувати спосіб подання категорії виду в посібниках з української мови для іноземців;
- 3) обґрунтувати вибір методики викладання категорії виду дієслів, що базується на теорії фазовості.

Іноземні студенти-філологи, які навчаються в Таврійському національному університеті імені В. І. Вернадського за напрямом підготовки „Російська мова і література”, вивчають курс сучасної української мови (I – IV семестри) і курс української мови за професійним спрямуванням IV – V семестри.

Викладачам української мови полегшує роботу з іноземними студентами їхнє знання російської мови, граматична система якої подібна до української. Тому під час вивчення іменних частин мови в студентів не виникає особливих труднощів. Набагато складнішим завданням є опанування системи граматичних категорій дієслова. І якщо в ході вивчення категорії часу, способу, особи, роду й числа достатнім є елементарне запам'ятовування і тренування, то категорія виду потребує особливої уваги. За короткий проміжок часу студентам складно засвоїти вид російського дієслова, і ця проблема залишається відкритою на заняттях із сучасної української мови.

Вид дієслова у славистиці є предметом постійних дискусій. Розробляючи теорію виду, аспектологи й досі перебувають у пошуку видового інваріанту, активно обговорюють питання видової пари, створюють різні класифікації родів дієслівної дії тощо, а також пропонують методики викладання аспектуальних категорій. Звичайно, носії мови не замислюючись вибирають дієслово того виду, який відповідає контексту, проте часто самі не можуть пояснити ні значення дієслівної грами, ні причини її вживання.

Вид – це дієслівна категорія, яка виражає характер перебігу дії в часі щодо її внутрішньої межі. Фактично йдеться про внутрішній час, про особливості розташування дії / процесу на часовій осі. За допомогою категорії виду в мові реалізуються „такі семантичні ознаки, як часова локалізація, динамічність / статичність, кратність, тривалість, моментальність, узуальність, початковість, результативність тощо” [2: 11].

Така комбінація семантичних видових ознак ускладнює швидко практичне опанування виду. Для того, щоб навчитися правильно вживати дієслова недоконаного (НДВ) і доконаного виду (ДВ), потрібен великий і різноманітний дієслівний масив. Тому викладачеві важливо дати студентам такі знання, які допоможуть їм правильно вживати дієслова різних видів згідно з контекстом. О. О. Караванов розробив правила-інструкції, які дають змогу зрозуміло, чітко і за можливості лаконічно пояснити специфіку вживання дієслівних видових форм у російській мові. Мовознавець запропонував 70 правил уживання виду з метою формування мовної інтуїції в іноземців [3].

Обґрунтовуючи теоретичні засади своєї методики, О. О. Караванов виробив власну концепцію, виділивши декілька типів контекстів, у яких уживають різні види:

1) контексти, у яких заміна виду є неможливою, тут види не виражають нічого, і пояснити сполучуваність ДВ / НДВ з конкретним контекстом неможливо;

2) контексти, які виражають аспектуальні значення (одночасність, послідовність, однократність, повторюваність тощо). Заміна виду в таких контекстах спричиняє зміни змісту речення;

3) контексти, у яких вид виражає модальне значення (можливість / неможливість, дозвіл / заборону). У таких контекстах вид також виражає об'єктивне значення, а заміна виду змінює зміст висловлювання;

4) контексти, у яких види виражають модусні значення, суб'єктивні відмінності, пов'язані з темо-ремним поділом висловлювання.

Проте знання теорії не є запорукою успіху в практичному застосуванні дієслова. Часто іноземним студентам дуже важко зорієнтуватися, грамеми якого виду необхідно вибрати для висловлення своєї думки. Цим зумовлене прагнення методистів пояснити теорію простими і зрозумілими правилами, скласти схеми, таблиці, алгоритми вживання виду в різних умовах, які дадуть можливість виробити навички вживання дієслівних видових форм у мовленні.

Сьогодні кількість теоретико-методичних розвідок у галузі викладання української мови як іноземної збільшується, проте методика викладання дієслівної категорії виду потребує вдосконалення. Що ж до української „методичної аспектології”, зазначимо, що вона, як і власне українська аспектологія, тривалий час не була об'єктом дослідження фахівців, а тому потребує особливої уваги як науковців, так і викладачів.

Ми взяли декілька посібників з української мови для іноземців і проаналізували, як автори пояснюють особливості вживання дієслів НДВ і ДВ.

Так, у ґрунтовному посібнику В. В. Чумака і О. Г. Чумака „Українська мова як іноземна” серед інших подано теми „Вид дієслів. Доконаний і недоконаний вид. Сполучення прислівників і різного виду дієслів” і „Дієслово. Відповідність часу і виду дієслів”. Очевидно, підхід авторів ґрунтується на класичній теорії, за якою дієслова ДВ виражають завершену / результативну дію. Автори пропонують типові конструкції вживання дієслів НДВ і ДВ. Зокрема, у Модулі III подано таблицю з видовими дієслівними парами, утвореними різними способами. Про те, що імперфективи і перфективи в українській мові утворюються різними способами (афіксальним, суфлетивним тощо, йдеться в Модулі VII. Необхідно просто запам'ятати ці пари дієслів. А далі подано вправу, в якій автори пропонують утворити видові пари до наведених дієслів за зразком (*читати – прочитати*) без урахування того, що різні дієслова з вправи утворюють пари з допомогою різних афіксів (*питати – спитати, відповідати – відповісти*). Безумовно, видові кореляти є дуже важливими для

опанування теми, але потрібне хоч якесь пояснення, адже не всі дієслова є парними за видом. Про такі дієслова, зокрема роди дієслівної дії (РДД) в посібнику не згадано.

У посібнику також є таблиця сполучуваності дієслів різних видів з прислівниками, над якою автори пропонують поміркувати. З таблиці логічно випливає, що дієслова НДВ сполучаються з прислівниками повторюваності, регулярності тощо, а дієслова ДВ – з прислівниками миттєвості, результативності і т. ін. Подано й важливу інформацію про відповідність між часом і видом. Автори пропонують достатньо велику кількість різноманітних завдань, однак є вправа, яка потребує пояснення. Так, у завданні, де сказано, що слова в дужках треба поставити в потрібній формі, трапляються такі речення: *Студентка гарно (читала – прочитала) текст; Де ти (купував – купив) журнал „Україна”? Він уже (писав / написав) вправу* [9: 187]. У таких випадках прийнято говорити про конкуренцію видів, бо можна з однаковим успіхом ужити як НДВ, так і ДВ.

Автори посібника „Українська мова. Практичний курс для іноземців” пропонують комунікативний підхід до вивчення мови. Тут також видове протиставлення ґрунтується на тому, що ознакою ДВ є результативність, це підтверджено великою кількістю прикладів та ілюстрацій. Подано також і прислівники, з якими можуть поєднуватися дієслова ДВ і НДВ, наведено інформацію про видові пари і співвіднесеність між видом та часом. Проте й тут натрапляємо на неоднозначне завдання вставити замість крапок дієслово *читати* або *прочитати* в діалозі:

– *Що ти робив сьогодні вранці?*

– *Спочатку я снідав, а потім ... газети.*

– *Які газети ти ... ?* [1: 151].

У посібнику „Українська мова для іноземних студентів” якісно розроблено і подано теми для вивчення, є багато цікавих вправ, проте в темах, присвячених дієслову, міститься інформація про дієслово, інфінітив, форми на -ся, категорії числа та часу, особи, дієвідміни, але не згадано про вид. Перші відомості, пов’язані з видом, студенти отримують у підтемі „Дієприслівник”: „Творення доконаного та недоконаного виду дієприслівника” [3: 108]. Після заявленої теми автори пропонують виконати таке завдання: „Знайдіть дієприслівники, визначте їх вид (доконаний / недоконаний)”, що також викликає низку запитань, зокрема, і таке: «Як студент може знайти те, про що не має жодного уявлення»?

Усе це свідчить про те, як ретельно треба добирати матеріал для вправ, як складно знайти однозначний контекст, який би не провокував помилок студентів, а також про те, як важливо мати чітку теоретичну базу для розроблення методичних рекомендацій щодо навчання виду дієслів. У своїй роботі ми спираємося на досвід кафедри викладання філологічних дисциплін ТНУ, яка багато років працює за методикою, що ґрунтується на теорії фазовості, запропонованій професором О. М. Соколовим наприкінці минулого століття.

Фазовість є зрозумілою для носія будь-якої мови, оскільки такі значення, як початок, вичерпність, повторюваність, одноразовість тощо мають універсальний характер і формально виражені в мовах різних типів [7; 8]. Тому іноземні студенти, здатні свідомо розрізняти способи вираження певних фазових відношень, краще розуміють особливості вживання дієслів різного виду, зокрема й префіксальних дієслів ДВ. Така методика дає змогу наочно продемонструвати синонімічні засоби вираження певних фазових відношень між дієсловами обох видів.

Так, семантику початковості в українській мові можна передати синтетично (дієсловами ДВ з префіксами *за-, по-, роз-* тощо) або аналітично (дієсловами НДВ з фазовими детермінантами *почати, розпочати, заходитися, прийнятися* та ін.). Значення обмеженої тривалості реалізують префікси *по-, про-, попо-* в сполученні з детермінантами тривалості. Завершеність передають синтетично (дієсловами з префіксами *від-, за-, по-, з-* тощо) або аналітично (дієсловами НДВ з фазовими дієсловами *закінчити, припинити, завершити* та ін.).

Найбільш універсальними в усіх мовах є відношення одиничності / повторюваності, або однократно-багатократна фазовість. Ці фазові відношення також можуть виражатися в мові синтетично й аналітично.

Такий підхід дає змогу показати іноземним студентам різні способи реалізації потрібного значення в мовленні, синонімію видів. Якщо ж уживання одного з видів є більш пріоритетним, це пояснюють окремо. Так, для передавання початкового значення можна використовувати як дієслова ДВ з відповідними префіксами, так і аналітичні конструкції НДВ з фазовими дієсловами (*Дівчина заговорила / Почала говорити*). Проте для того, щоб передати початок узуальних, повторюваних дій використовують лише конструкцію з НДВ (*З того часу дівчина почала говорити тільки правду*).

Фазові парадигми дієслів є цікавим об'єктом для дослідження і зіставлення, наприклад, російських дієслів, що їх студенти вибудовують і фіксують у спеціальних зошитах на заняттях з російської мови, та українських. Повна фазова парадигма становить мінімум 5 лексем разом з вихідним дієсловом і всіма напрямками фазовості [8: 238]. Напрями фазовості позначаємо стрілками. Усі деривати розташовані навколо вихідного дієслова за таким принципом: початкові – ліворуч, завершальні – праворуч, одно / багатократні – вгорі, обмеженої тривалості – внизу. Порівняймо фазові парадигми дієслів **псувати** і **портить** (фазові парадигми російських дієслів надані професором О. Я. Титаренко):

		→ зіпсувати → напсувати
ПСУВАТИ		→ перепсувати
		→ попсувати

Далі подаємо тлумачення за Словником української мови [5] усіх дієслів, що увійшли в парадигму, в алфавітному порядку, починаючи з вихідного дієслова:

Псувати недок., перех. 1. Робити непридатним для користування, вживання, споживання і т. ін. (іноді навмисне); пошкоджувати; // Витратити даремно, марно; переводити; // Різко порушувати нормальний стан, порядок, нормальну форму чого-небудь; // Своєю дією чи впливом пошкоджувати або порушувати що-небудь (про неживі предмети, явища природи); // Завдавати шкоди здоров'ю, нервовій системі, пошкоджувати зір, зуби і т. ін.

2. Робити неприємним, поганим (настрій, характер, людські взаємини і т. ін.); // Заважати, перешкоджати кому-небудь або самому собі у чомусь; // Порушувати нормальний хід якого-небудь процесу, розвиток якоїсь дії; // Робити непривабливим, негарним, неприємним (чийсь зовнішній вигляд); // Своєю присутністю, наявністю порушувати нормальний вигляд, форму чого-небудь, робити непривабливим для ока.

3. перен., розм. Негативно впливати на кого-, що-небудь, прищеплювати погані звички, нахили, розбещувати.

Зіпсувати (рідше зопсувати) док., перех. 1. Зробити непридатним для користування, вживання, попсувати, поламати і т. ін.; // Спотворити, зробити некрасивим.

2. Зробити неприємним, поганим; погіршити.
3. Негативно вплинути на кого-небудь, розбестити когось.

Напсувати док. 1. перех. Зіпсувати якусь кількість чогось.

2. неперех., розм. Заподіяти неприємність, нашкодити кому-небудь.

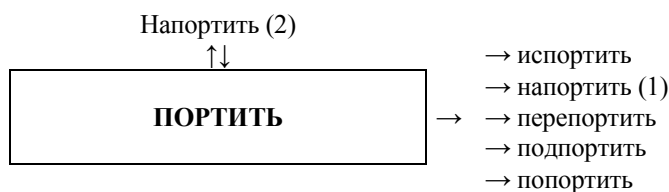
Переписувати док., перех. Зіпсувати все, багато чого-небудь або всіх, багатьох; зіпсувати зовсім, остаточно.

Попсувати док., перех. 1. Зробити непридатним для використання, вжитку; пошкодити, поламати і т. ін. все або багато чогось.

2. Зробити гіршим, поганим; погіршити; // Розладнати; // Зробити негарним, неправильним; спотворити.

3. Негативно вплинути на кого-небудь, розбестити когось.

Пор.:



Далі подаємо тлумачення всіх дієслів за Словником сучасної російської літературної мови [6]:

Портить – *несов., перех. (сов. испортить)*. 1. Приводить в негодность, в неисправное состояние. // Причиняет вред, расстраивать, приводит в болезненное состояние. 2. Делать скверным, неприятным, ухудшать. // (*сов. нет*) Делать неприглядным, некрасивым. 3. Оказывать дурное, развращающее влияние на кого-, что-л. 4. *Устар.* Наводит на кого-л. порчу (в 3 знач.).

Испортить – *сов., перех. (несов. портить)*. 1. Привести в негодность, в неисправное состояние; причинить повреждения. // Причинить вред, расстроить, привести в болезненное состояние. 2. Сделать менее приятным, менее радостным или сделать дурным, скверным. 3. Оказать дурное, развращающее влияние на кого-л. 4. *Устар.* Навести, по суверенному представлению, порчу на кого-л.

Напортить – *сов. разг. 1. перех.* Испортить в каком-л. количестве. 2. Причинить вред, навредить чему-л.

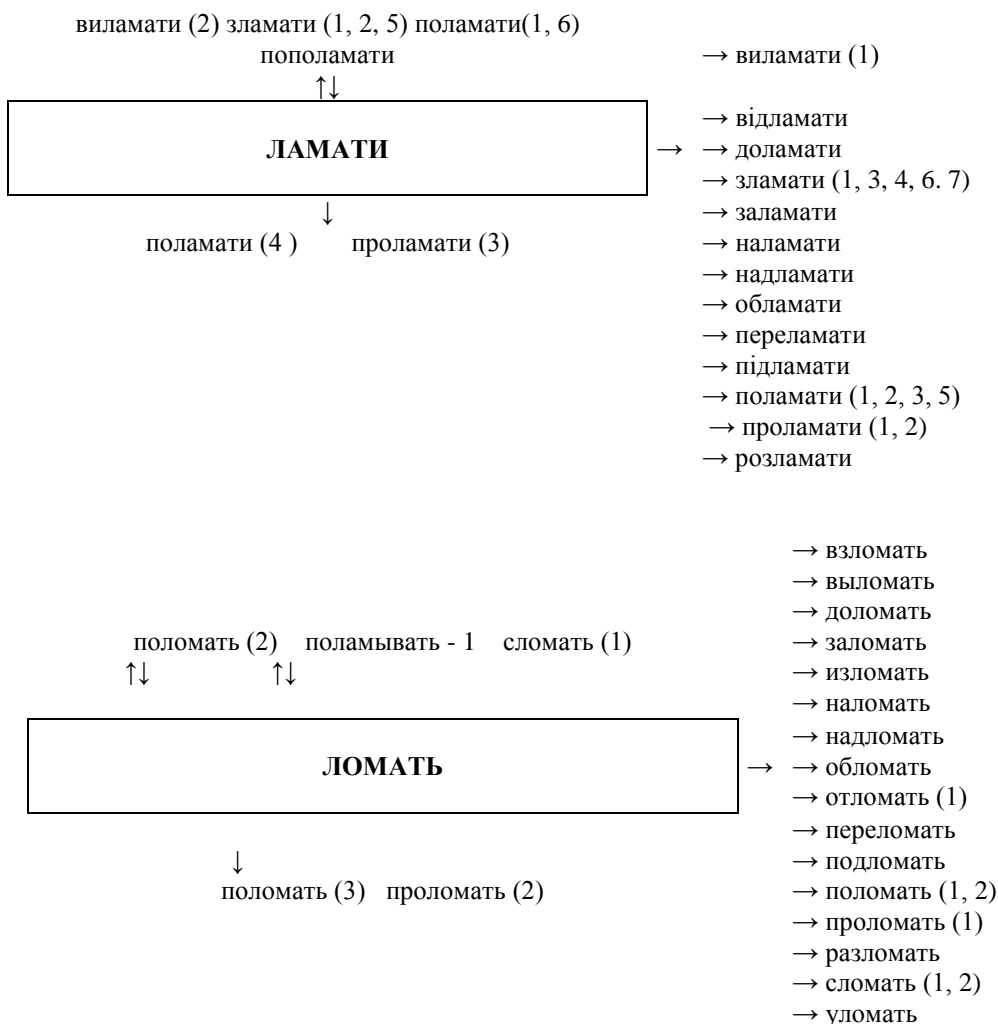
Перепортить – *сов., перех. Разг.* Испортить что-л. совсем; испортить все, многое или всех, многих.

Подпортить – *сов., перех. разг.* Несколько испортить.

Попортить – *сов., перех. разг.* 1. Несколько испортить, повредить. 2. Испортить все, многое.

Аналізуючи ці парадигми, іноземний студент розуміє, що потрібне значення, наприклад, початку дії, можна реалізувати аналітично, додаючи до інфінітива НДВ фазові детермінанти (*почав псувати / начал портить*), а приєднання префікса *по-* в цьому разі зумовлює утворення іншого значення.

Фазова парадигма також дає змогу студенту побачити всю різноманітність дериваційних і семантичних зв'язків дієслова з його похідними, напр.:



Отже, фазові парадигми, по-перше, чітко відображають особливості функціонування видових форм, сполучуваність дієслів з префіксами і відповідними семантичними ознаками, а також яскраво демонструють різницю між українською і російською граматико-словотвірними системами. Як результат, дериваційні зв'язки дієслів стають зрозумілими. Вправи і завдання зі словником сприяють глибокому опануванню матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бахтіярова Ш. Х. Українська мова. Практичний курс для іноземців : посіб. для слухачів підготовчих відділень / Ш. Х. Бахтіярова, С. С. Лукашевич, І. З. Майданюк, М. П. Сегень, С. В. Петухов. – Тернопіль : Укрмедкнига, 1999. – 319 с.

2. Зализняк А. А. Введение в русскую аспектологию / А. А. Зализняк, А. Д. Шмелев. – М. : Языки русской культуры, 2000. – 222 с.
3. Караванов А. А. Виды русского глагола: значение и употребление. Практическое пособие для иностранцев, изучающих русский язык / А. А. Караванов. – М. : Русский язык. Курсы, 2005. – 177 с.
4. Лисенко Н. О. Українська мова для іноземних студентів навч. посіб. / Н. О. Лисенко, Р. М. Кривко, Є. І. Світлична, Т. П. Цапко. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 240 с.
5. Словник української мови : в 11 т. / [ред. колегія : І. К. Білодід та ін.]. – К. : Наук. думка, 1970 – 1980.
6. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. / [под ред. В. И. Чернышева]. – М. – Л. : Изд-во Академии наук СССР, 1948 – 1965.
7. Соколов О. М. Основы имплицитной морфологии русского языка / О. М. Соколов. – М. : Изд-во РУДН, 1997. – 203 с.
8. Титаренко Е. Я. Категория фазовости и вид русского глагола : монография / Е. Я. Титаренко. – Симферополь : Издательство „ДОЛЯ”, 2011. – 368 с.
9. Чумак В. В. Українська мова як іноземна у системі кредитно-модульного навчання : навч. посіб. / В. В. Чумак, О. Г. Чумак. – К. : Знання, 2011. – 631 с.

*Стаття надійшла до редакції 25.02.2014
доопрацьована 10.03.2014
прийнята до друку 12.03.2014*

METHODS OF TEACHING ASPECT AS A VERBAL CATEGORY TO FOREIGN STUDENTS

Olena Achylova, Rymma Monastyrska

*Volodymyr Vernadsky Taurian National University,
Department of Culture of the Ukrainian language,
20 Yalynstka Str., room 805, 95000 Simferopol, Crimea, Ukraine
phone: 065 263 88 35
e-mail: elena-achilova@yandex.ru, monastirska-r@bk.ru*

The article is devoted to teaching the verb category of aspect in a foreign audience. The basic approaches to learning the verb aspect in the Ukrainian language textbooks for foreigners are analyzed. The technique of aspect, based on the theory of phase is offered

Key words: methods of teaching Ukrainian as a foreign language, the verb aspect, phase.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАННЯ ГЛАГОЛЬНОЇ КАТЕГОРИЇ ВИДА ІНОСТРАННИМ СТУДЕНТАМ

Елена Ачилова, Римма Монастырская

*Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского,
кафедра культуры украинского языка,
ул. Ялтинская, 20, комн. 805, 95000 Симферополь, АР Крым, Украина
тел.: 065263 88 35
эл. почта: elena-achilova@yandex.ru, monastirska-r@bk.ru*

Статья посвящена проблеме преподавания глагольной категории вида в иностранной аудитории. Проанализированы основные подходы к обучению вида в пособиях по украинскому языку для иностранцев. Предложена методика обучения виду, основанная на теории фазовости.

Ключевые слова: методика преподавания украинского языка как иностранного, вид глагола, фазовость.

III. УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В АСПЕКТІ НАВЧАННЯ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 378.016:811.161.2 – 028.31] – 057.875 – 054.6

ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ З БАЗОВИМ ЗНАННЯМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ганна Звягіна

*Запорізький державний медичний університет,
кафедра культурології та українознавства,
просп. Маяковського, 26, 69000 Запоріжжя, Україна
тел.: 067 684 88 29
ел. пошта: a_zvjagina@ukr.net*

Розглянуто такі види мовленнєвої діяльності, як слухання (аудіювання), говоріння, читання, письмо, використані на заняттях з української мови як іноземної. Запропоновано шляхи практичного застосування різних видів діяльності для студентів-іноземців з базовим знанням англійської мови.

Ключові слова: продуктивна, рецептивна мовленнєва діяльність, види мовленнєвої діяльності.

Сучасний етап роботи вищих навчальних закладів, зокрема медичних, характеризується підвищенням вимог до викладання української мови як іноземної, завдяки тим інтеграційним процесам, які відбуваються і стосуються входження України у єдиний освітній простір. Свідченням цього є те, що на сьогодні ця дисципліна є не просто частиною культури іноземних громадян, які здобувають вищу освіту в українських вищих навчальних закладах, але й запорукою успіху майбутньої кар'єри студентів. Фонетичний, лексичний, морфологічний та синтаксичний рівні, представлені у програмі української мови як іноземної, сприяють кращій адаптації іноземців до особливостей української культури, поступовому входженню в мовний простір.

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

Актуальність статті зумовлена тим, що у ній запропоновано способи практичного застосування цих видів мовленнєвої діяльності у процесі викладання української мови як іноземної, а також опрацьовано можливості їх використання при написанні підручників, посібників та методичних рекомендацій.

Дослідженню загальних принципів методики навчання мови як іноземної присвячені праці багатьох науковців (Е. Вітковська, Г. Городилова, Г. Дергачова,

Ю. Жлуктенко, В. Костомаров, О. Митрофанова, Г. Рожкова, А. Щукін). Конкретні види мовленнєвої діяльності розглядали А. Барикіна, Т. Вишнякова, Л. Журавльова, М. Зінов'єва, В. Павлова, Д. Ізаренков, В. Бухбіндер, В. Скалкін та багато інших. Вагомим внеском у розв'язання завдань практичного навчання української мови іноземців є підручники та посібники, зокрема: підручник О. Іванціва та І. Чикайло; підручник А. Чистякової, Л. Селіванової, Т. Лагути; навчальне видання Н. Лисенко, Р. Кривко, Є. Світличної, Т. Цапко та інших.

Дослідники, зокрема Н. Станкевич [6: 40–43], серед *основних принципів* вивчення різних видів мовленнєвої діяльності виділяють такі:

1. Комплексність і взаємопов'язаність навчання видів мовленнєвої діяльності.

Оскільки різні види мовленнєвої діяльності не існують у чистому вигляді, а лише в тісному взаємозв'язку, то основними моментами у взаємопов'язаному навчанні є одночасність, послідовно-часова співвіднесеність, загальний мовний матеріал, спеціальні вправи тощо.

2. Домінантність одного з видів мовленнєвої діяльності на певному етапі навчання.

Механізмові становлення одного з видів мовленнєвої діяльності підпорядкована вся система роботи на певному етапі. Проте в процесі розвитку одного з видів мовленнєвої діяльності безперервно вдосконалюється первинний вид – говоріння.

3. Мета навчання, яка впливає на визначення пріоритету у навчанні видів мовленнєвої діяльності.

Відповідно, різними за характером є навчальні матеріали, практичні завдання і загалом методичний підхід до викладання української мови як іноземної. Так, у медичному університеті використовують медичну лексику, а одна з комунікативних тем присвячена візиту до лікаря та опитуванню пацієнтів.

4. Поступовість і послідовність формування вмінь і навичок.

З точки зору психології, поступово відбувається ускладнення мовного матеріалу, становлення мовленнєвих навичок, наприклад, введення нового матеріалу, імітація моделі, інтенсивне повторення, генералізація, вільний перехід від однієї моделі до іншої тощо.

У кожному виді мовленнєвої діяльності використовуємо початкові механізми, які формують навички, які, своєю чергою, поступово переходять у вміння. Наприклад, у процесі аудіювання виробляємо механізми інтонаційного і фонематичного слуху, ймовірного прогнозування, випереджувального сприйняття, оперативної і довготривалої пам'яті, ідентифікації понять, механізм еквівалентних замінів, сегментації мовленнєвої ланки та ін. Студент опановує послідовно рівні аудіювання іноземною мовою: розпізнавання фонем, упізнавання слів, розуміння окремих речень, розуміння предметних відношень (структури тексту). Ці навички у процесі навчання перетворюються у вміння аудіювати.

5. Сприйняття видів мовленнєвої діяльності і як мети, і як засобу навчання.

Наприклад, текст для читання використовується для вивчення нової лексики, для навчання розвитку мовлення, видів мовленнєвої діяльності, для отримання країнознавчих знань, набуття стилістичної компетенції, а також для навчання читання. Слухання і розуміння служить для розуміння окремих реплік співрозмовника, невеликих зв'язних висловлювань і, зрештою, формування аудитивних умінь, які забезпечують сприйняття й розуміння неадаптованих текстів будь-яких жанрів та стильового забарвлення, визначення підтексту висловлювання, осмислення загальної ідеї звукового повідомлення, а також здатність сформулювати до нього власне ставлення.

Як засіб навчання аудіювання виконує багато допоміжних функцій: стимулює мовленнєву діяльність, забезпечує керування процесом навчання, знайомить студентів з новим мовним, мовленнєвим і країнознавчим матеріалом, є засобом формування навичок і умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, допомагає підтримувати досягнений рівень володіння мовою, підвищує ефективність зворотного зв'язку і самоконтролю.

6. Основою будь-якого виду мовленнєвої діяльності є текст: діалог, аудіотекст, текст для читання.

Т. Вишнякова виділяє такі загальні принципи відбору текстового матеріалу для навчання іноземців:

- 1) текст має становити оригінальний твір будь-якого функціонального стилю;
- 2) текст (або уривок тексту) має бути закінченим;
- 3) текст за своїм змістом мусить відповідати виховним цілям;
- 4) текст має відповідати навчальним цілям, тобто включати корисні відомості і бути джерелом інформації: наукової, технічної, суспільно-політичної, літературної, навчально-побутової;
- 5) текст має бути зразковим, тобто відповідати нормам книжно-літературної або розмовної мови;
- 6) текст мусить мати певне комунікативне завдання;
- 7) текст має бути доступним (за лексико-граматичним матеріалом) [2: 23–26].

Типологія навчальних текстів-діалогів відображає велику кількість підходів до розгляду цих текстів як комунікативного акту, як мовної одиниці, як формально-структурної єдності, що складається з питань і відповідей, тощо.

Типологія передтекстових і післятекстових вправ залежить і від характеру підвиду мовленнєвої діяльності. Використовують різні види читання, наприклад, оглядове, ознайомлювальне, читання з метою вивчення; монологічне мовлення, діалогічне мовлення; контрольоване, кероване, вільне тощо.

Окрім дотримання цих загальних методичних принципів навчання видів мовленнєвої діяльності, важливим, на думку Н. Станкевич, є врахування таких моментів у навчанні мови як іноземної [6: 45–46]:

1. Природність мовлення. Це, зокрема, означає наближення навчальних діалогів до життя, що відображено у лексико-структурній організації. Попри всю свою граматичну правильність, діалог для навчання мови як чужої має бути природним, „живим”, невимушеним, розмовним (з неповними реченнями, словесними повторами, ситуативно зумовленими формулами і кліше).

Зразком такого діалогу для заняття з української мови є:

- Олено, привіт!
- Привіт, Олексію. Це моя подруга Наталя.
- Дуже приємно.
- Олексій – студент медичного факультету.
- А Ви, Наталю?
- Я також студентка.

2. Спрощення навчальних текстів. Тексти для навчання будь-якого виду мовленнєвої діяльності скорочують, адаптують, використовують самостійно укладені своєрідні „топіки”, до автентичних текстів подають лінгвокраїнознавчі та лексико-граматичні коментарі, використовують наявні лінгвокраїнознавчі словники, укладають спеціальні словники лексичних труднощів для читання художніх текстів тощо.

Обсяг запропонованих на заняттях з української мови для іноземців текстів становить 7–8 речень, які супроводжуються словником. Слова та фрази, використані в тексті, застосовують у граматичних вправах, передтекстових та післятекстових вправах на зразок: знайдіть у тексті переклад поданих слів та фраз; дайте відповідь на запитання; перекладіть речення, використовуючи текст; дайте відповіді на запитання, аналогічні до запитань у попередній вправі, але про себе та інші.

Розповідь про себе

Привіт! Мене звали Шанкар. Мені вісімнадцять років. Зараз я живу в Україні. Я студент медичного університету. Я навчаюся на медичному факультеті, на першому курсі. Я хочу стати лікарем і допомагати людям. Я люблю грати у футбол і слухати музику. У мене багато друзів.

Я з Індії. Там живе моя сім'я. Моя сім'я велика. У мене є тато, мама, брат і дві сестри. Мого тата звали Раджеш Кумар. Він – лікар. Мою маму звали Пріянка. Вона не працює.

Мої сестри навчаються в школі. Мій старший брат теж студент. Він хоче стати інженером. Я люблю свою сім'ю.

Вправа 1. Знайдіть у тексті і запишіть слова (Find the words in the text and write them):

Hello!	father
student	brother
family	too
big	sisters
elder	to help
doctor	to play
mother	now
a lot	he

Вправа 2. Знайдіть у тексті і запишіть фрази (Find the phrases in the text and write them):

My name is...	a lot of friends
in Ukraine	my family
a student of the medical university	one brother and two sisters
at the medical faculty	to be an engineer
I want to be a doctor	I love...
to play football	I am eighteen years old
to listen to music	doesn't work

Вправа 3. Дайте відповіді на запитання, використовуючи текст (Answer the questions using the text):

1. Як звали героя тексту? (What is the name of the hero of the text?).
2. Звідки він? (Where is he from?).
3. Де він живе зараз? (Where does he live now?).
4. Що він любить робити? (What does he like to do?).
5. Ким він хоче стати? (What does he want to be?).
6. Де він зараз навчається? (Where does he study now?).
7. Де живе сім'я Шанкара? (Where does Shankar's family live?).

Вправа 4. Дайте відповіді на запитання (Answer the questions):

1. Як тебе звали?
2. Звідки ти?
3. Де ти живеш зараз?

4. Що ти любиш робити?
5. Ким ти хочеш стати?
6. Де ти зараз навчаєшся?
7. Де живе твоя сім'я?
8. Твоя сім'я велика?

Вправа 5. Перекладіть речення, використовуючи текст (Translate the sentences, using the text):

1. I am eighteen years old.
2. I want to become a doctor and help people.
3. I am a student of the medical university.
4. Now I live in Ukraine.
5. I like to play football and listen to music.
6. I have a lot of friends.
7. I study at the medical faculty.
8. My name is Shankar.
9. I am from India.
10. Hello!

Вправа 6. Перекладіть речення, використовуючи текст (Translate the sentences, using the text):

1. My family is big.
2. My family lives there.
3. I love my family.
4. I have father, mother, brother and two sisters.
5. He is a doctor.
6. My mother, Priyanka, doesn't work.
7. My father's name is Radzhesh Kumar.
8. My elder brother is a student too.
9. My sisters study at school.
10. He wants to become an engineer.

3. Тематична організація матеріалу. Конкретний урок для іноземців має мати провідну тему, якій підпорядкований лексичний і граматичний матеріал. Перебування під час уроку в одній темі полегшує запам'ятовування нового матеріалу. Велику допомогу викладачеві можуть дати тематичні словники (ілюстровані й словники-мінімуми).

Враховуючи комунікативний принцип, закладений в основу навчання української мови як іноземної, і запланову кількість годин для практичних занять (40 год.), основними комунікативними темами обирають: „About me and my family” (Про себе та родину), „Habitation” (Житло), „Shops and purchases” (Магазини та покупки), „Foodstuff” (Приготування страв), „Seasons.Travell” (Пори року. Подорож), „Medicine” (Медицина). Кожну тему розглядають упродовж 2–3 занять.

4. Врахування комунікативних стратегій. Іноземців потрібно навчати оперувати мовленнєвими засобами у різноманітних ситуаціях мовлення. Принцип ситуативності є одним із основних у комунікативному підході до навчання мови як іноземної. Ситуація є основою відбору та організації навчального матеріалу, способом презентації нового матеріалу, умовою формування навичок та розвитку умінь.

Цей принцип покладено в основу відібраних для читання діалогів, зміст яких присвячено різноманітним ситуаціям, зазвичай пов'язаним із комунікативними темами.

5. Мотивація у навчанні. Це дає успіх і породжує активність, концентрацію зусиль, що має сенс і мету, інакше студенти не відтворять діалогу в реальній комунікації, не запам'ятають тексту, не активізують у потрібній ситуації спілкування поданої тематичної групи. Забезпечення стимулу, який заохочує до висловлювання (т. зв. еліцитація), є однією з головних умов досягнення успіху в навчанні. Окрім цього, важливими є також атмосфера навчання та роль викладача як керівника і помічника у навчальному процесі.

Особливою складністю для створення сприятливої атмосфери на заняттях з української мови як іноземної для студентів з базовою англійською мовою навчання у нашому університеті є збільшення кількості студентів на занятті, змішаний склад груп (студенти з різних країн мають різний базовий рівень знань, темп роботи, швидкість сприйняття). Додаткові труднощі спричиняє відсутність україномовного середовища. Роль викладача у таких умовах значно зростає та ускладнюється.

На думку Л. Солодар, до найважливіших умов, що становлять основу мовленнєвої компетенції іноземного студента, належать здатність адекватно сприймати діалогічне мовлення на слух, вести діалог з додержанням вимог українського мовленнєвого етикету (у дружньому колі, в розмові з однолітками, зі старшими чи з молодшими за віком, у контактному або дистантному спілкуванні). Тому вдосконалення і розвиток діалогічного мовлення студентів займає чи не найважливіше місце під час вивчення іноземної мови [5: 164].

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників є як слухачем, так і мовцем [5: 165].

Діалогічне мовлення виконує певні комунікативні функції, такі як: повідомлення інформації; пропозиції, прийняття / неприйняття запропонованого; обмін судженнями / думками / враженнями; обґрунтування своєї точки зору. Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби і домінує у відповідному типі діалогу.

Із психологічної точки зору, діалогічне мовлення, як і будь-який інший вид мовленнєвої діяльності, завжди вмотивоване. Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Тому необхідно створити умови, в яких у студентів з'явилася б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто поставити їх у „запропоновані обставини”. Крім того, сприятливий психологічний клімат на занятті, доброзичливі стосунки, зацікавленість у роботі також сприятимуть вмотивованості діалогічного мовлення. Однією з найважливіших психологічних особливостей діалогічного мовлення є його ситуативність [5: 165].

Отже, правильна організація навчання мови як іноземної полягає у використанні продуктивних та рецептивних видів мовленнєвої діяльності, їх поєднанні, врахуванні багатьох чинників, зокрема психофізіологічних механізмів забезпечення мовленнєвої діяльності, а також застосування основних принципів, таких як: комплексність, домінантність, мета навчання, поступовість і послідовність, сприйняття видів мовленнєвої діяльності як мети і як засобу навчання, використання різного типу текстів як основи роботи.

Виділяємо певні положення, які є досить вагомими у викладанні української мови як іноземної: природність мовлення, спрощення текстів, тематична організація матеріалу, врахування комунікативних стратегій, мотивація.

Діалогічне мовлення відіграє провідну роль у процесі вивчення української мови як іноземної. Воно сприяє появі вербального стимулу, що активізує процес навчання і засвоєння студентами-іноземцями лексичного та граматичного матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ананьєва Л. В. Моделювання змісту навчання професійно-педагогічного діалогу та його реалізація на початковому ступені навчання у мовному вузі / Л. В. Ананьєва // Іноземні мови. – 2000. – № 4. – С. 22–26; № 31. – С. 9–13.
2. Вишнякова Т. А. Обучение русскому языку студентов-нефилологов / Т. А. Вишнякова. – М. : Рус. язык, 1980. – 156 с.
3. Колодязна В. В. Навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови за комунікативною методикою / В. В. Колодязна // Англійська мова та література. – 2004. – № 5. – С. 4–9; № 6. – С. 5–11.
4. Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі : колект. монограф. / за ред. К. Я. Кусько. – Львів : Світ, 1996. – 432 с.
5. Солодар Л. В. Діалогічне мовлення – основний вид мовленнєвої діяльності при вивченні української мови як іноземної / Л. В. Солодар // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2011. – № 2. – С. 163–167.
6. Станкевич Н. Види мовленнєвої діяльності в аспекті лінгводидактики / Ніна Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – Вип. 2 – С. 40–47.

*Стаття надійшла до редакції 05.03.2014
доопрацьована 10.03.2014
прийнята до друку 12.03.2014*

DIFFERENT TYPES OF SPEECH ACTIVITY USING IN THE UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES FOR ENGLISH FORM LEARNING STUDENTS

Anna Zvjagina

*Zaporizhya State Medical University,
Department of Ukrainian and Cultural Studies,
Ave Mayakovsky, 26, 69000 Zaporizhya, Ukraine
phone: 067 684 88 29
e-mail: a_zvjagina@ukr.net*

In the article are considered such types of speech activity as listening, manner of speaking, reading, letteris used on Ukrainian language as foreign classes. The ways of the practical use of different types of activity for students-foreigners with base knowledge of English are offered.

Key words: productive, receptive speech activity, listening.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С БАЗОВЫМ ЗНАНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Анна Звягина

*Запорожский государственный медицинский университет,
кафедра культурологии и украиноведения,
просп. Маяковского, 26, 69000 Запорожье, Украина
тел.: 067 684 88 29, эл. почта: a_zvjagina@ukr.net*

Рассмотрены такие виды речевой деятельности, как слушание (аудирование), говорение, чтение, письмо, использованные на занятиях по украинскому языку как иностранному. Предложены пути практического применения различных видов деятельности для студентов-иностранцев с базовым знанием по английскому языку.

Ключевые слова: продуктивная, рецептивная речевая деятельность, виды речевой деятельности.

УДК 81'271.1+376.68+371.322

НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ

Галина Іванишин

*Івано-Франківський національний медичний університет,
кафедра мовознавства,
вул. Галицька, 2, кімн. 4, 76019 Івано-Франківськ, Україна
тел.: 034 224 87 77
ел. пошта: givanishin@mail.ru*

Описано лінгводидактичну модель навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей вищих навчальних закладів, визначено педагогічні умови її реалізації та охарактеризовано основні компоненти. Здійснено аналіз етапів експериментального навчання, яке відбувалося на основі загальних і спеціальних принципів з урахуванням сучасних підходів.

Ключові слова: лінгводидактична модель, професійно зорієнтоване діалогічне мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей, педагогічні умови.

Сучасні прогресивні тенденції та модернізація в освітній парадигмі зумовлюють посилення уваги до професійної підготовки іноземних громадян, для яких здобуття фахових знань залежить від досконалого володіння мовою спеціальності. Поглиблення лінгводидактичних пошуків з проблем формування в іноземців професійної мовнокомунікативної компетенції цілком відповідає вимогам Закону України „Про вищу освіту”, „Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті”, Концепції мовної освіти та Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Нині проблема оптимізації навчання професійного мовлення іноземних студентів нефілологічних ВНЗ представлена багатьма аспектами: досліджено формування мовленнєвої компетентності майбутніх медиків (Е. Арцишевська, Є. Божович, Е. Бистрота, І. Зимня, М. Кабардов та ін.); визначено якості усного мовлення (Б. Головін, Л. Зоріна, С. Ожегов, В. Хейлік та ін.); обґрунтовано впровадження сучасних підходів до навчання (А. Алексеєнко, М. Бучкова, І. Бім, Т. Денищич, О. Смолкіна та ін.).

У сфері сучасної лінгводидактики активізувалися пошуки вирішення проблем, пов'язаних із навчанням діалогічного мовлення російською й українською мовами іноземних студентів нефілологічних спеціальностей (Л. Васецька, Е. Гейченко, Мохамед Саїд Хізам, Л. Васильєва, О. Іванців, Г. Швець та ін.). Однак, попри широкий спектр питань, проблема навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних ВНЗ у процесі вивчення української мови залишається відкритою, оскільки відсутня чітко структурована методична система, яка ґрунтувалася б на основних положеннях сучасної лінгводидактики і фокусувала увагу методистів, викладачів-практиків на інтеграції професійних та іншомовних комунікативних умінь, урахувала інноваційні педагогічні технології й активні форми навчання.

Мета статті – обґрунтувати модель навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей вищих навчальних закладів та охарактеризувати її основні компоненти.

Виходячи з предмета дослідження, модель, услід за О. Поповою, розуміємо як систему, яка складається із дидактичної основи педагогічної технології і яку використовують у дослідний період навчання. При цьому науковці розглядають модель навчання як найкоротший шлях від початкових умов до кінцевих результатів через комплекс методів і засобів навчання [5].

Пропонуємо опис авторської моделі навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення з увагою на потреби формування фахової комунікативної компетенції іноземних студентів-медиків.

Метою навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення є формування комунікативної компетентності іноземних студентів, що передбачає володіння нормами сучасної української літературної мови, фаховою термінологією, вербальними і невербальними засоби спілкування та культурою професійного мовлення. Професійно зорієнтоване навчання передбачає його діалогічність і спрямування як на зміст навчального матеріалу, так і на діяльність, яка складається з прийомів та операцій, що формують професійні вміння. Результативність навчання залежить від правильного вибору принципів, підходів, методів, прийомів та засобів навчання. Зображення лінгводидактичної моделі подано на рис.1.

У результаті аналізу загальнодидактичних та лінгводидактичних принципів навчання (Г. Балл, Л. Бенедиктова, А. Бердичевський, С. Борзенко, Б. Глухов, Л. Зазуліна, О. Митрофанова, В. Тригубенко, О. Шевнюк) визначено та обґрунтовано систему принципів, які лягли в основу експериментальної моделі: *загальних* – науковості, системності й послідовності, наступності й перспективності, доступності, зв'язку теорії з практикою, активності та самостійності, гуманності й людиноцентризму, культуровідповідності; *спеціальних* – діалогізації навчального процесу, фахоцентризму, ситуативності, професійно-комунікативного спрямування, домінантної ролі вправ, навчання в „діалозі культур”.

Через дотримання цих принципів було визначено педагогічні умови навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів, від яких залежить ступінь успішності реалізації пропонованої системи роботи. За визначенням Н. Костриці, „педагогічні умови – це створені зусиллями колективу умови для поліпшення навчального процесу, це система органічно пов'язаних між собою психічних та практичних дій, спрямованих на розв'язання конкретних педагогічних завдань навчання” [4: 41]. З-поміж них: комунікативно-мовленнєве спрямування навчання української мови як іноземної; позитивна мотивація комунікативно-мовленнєвої діяльності іноземних студентів; інформаційно-методичний супровід навчання професійно зорієнтованого українського діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей.

На основі першої педагогічної умови комунікативно-мовленнєвого спрямування базуються всі етапи організації навчання української мови як іноземної. Зміст навчального матеріалу, відбір засобів та форм навчання забезпечували рівень комунікативно-мовленнєвої достатності, можливості участі студентів у реальній комунікації.

Під час вибору мовленнєвого матеріалу за умови його комунікативно-мовленнєвого спрямування оцінювалося кожне висловлювання з погляду реальності його функціонування в актах усного спілкування та використання лексико-

граматичних структур як „готових” мовних знаків. Усі мовленнєві дії мали комунікативний характер, при цьому мовленнєве тренування для розвитку навичок спілкування не виключалося із навчального процесу, а лише займало у ньому підпорядковане місце, створюючи „навичковий фундамент” для формування мовленнєвих умінь.

Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення передбачало найширше використання таких видів навчальної діяльності, які максимально активізують діяльність студентів, сприяють їхньому творчому самовираженню (рольові ігри, дискусії, презентації, „мозкові штурми”, проектна робота тощо).

Реалізація другої педагогічної умови – створення позитивної мотивації комунікативно-мовленнєвої діяльності іноземних студентів українською мовою – найважливіша умова формування іншомовної професійної комунікації студентів. В її основі лежить усвідомлення індивідом корисності й необхідності своїх дій, спрямованих на досягнення конкретної мети – практичне оволодіння професійним аспектом іншомовної комунікації. Основними завданнями викладача української мови як іноземної було створення у студентів мотивів для навчання, тобто інтересів, стимулів та потреб, які мали безпосередній вплив на механізми породження мовлення українською мовою.

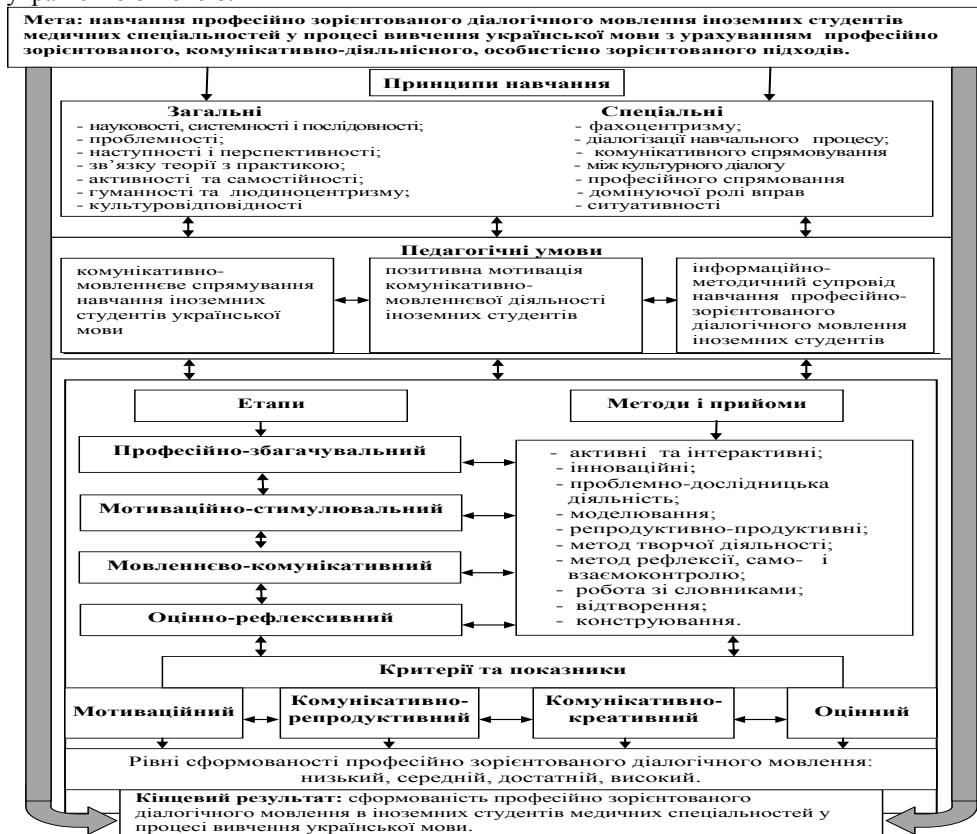


Рис. 1. Лінгводидактична модель навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей ВНЗ.

Як свідчать наукові джерела, виховання інтересу до навчання відбувається через формування зацікавлення до отримання знань крізь призму позитивного ставлення до предмета. Услід за методистами, інтерес кваліфікуємо як таке ставлення іноземних студентів до навчання, за якого виникає свідоме прагнення, бажання свідомо сприймати і пізнавати вивчене, що виражається в активному сприйнятті отриманих знань [2]. Виховання схильності до майбутньої діяльності, формування професійних здібностей та професійного інтересу здійснювалися через пізнавальну активну діяльність, яка для студентів-іноземців базується на знаннях української мови та мовлення.

Урахування мотивації й емоційних явищ у навчанні студентів професійного мовлення засобами української мови сприяло формуванню досконалої особистості, здатної до продуктивної професійної і наукової творчості. Розвиток мотивації відбувався у двох аспектах:

1. Стимулювання навчання студентів до іншомовної діяльності в межах ситуацій професійного спілкування, що дало змогу активізувати їхню інтелектуальну діяльність та створити позитивний психологічний клімат під час навчання.

2. Керування іншомовною мовленнєвою діяльністю студентів на основі моделювання ситуацій професійного спілкування.

Важливою педагогічною умовою ефективного навчання іноземних студентів-медиків професійно зорієнтованого діалогічного мовлення стала наявність інформаційно-методичного супроводу, який забезпечують навчальні плани і програми, методичні рекомендації до них, наукові посібники, інформаційно-довідкові та інші навчально-методичні матеріали, комплекс різних форм навчальних занять, технічні засоби навчання, дидактичні матеріали до них. Вони не лише сприяли ефективному засвоєнню інформації, але й посилювали її достовірність, науковість, сприяли розвитку мислення, активізували аналітичну діяльність тих, хто навчається. Такий підхід до організації навчального процесу підвищив уміння викладача визначати освітні потреби, рівень готовності тих, хто навчається, цілі та стратегії навчання конкретних слухачів; відбирати та структурувати навчальний матеріал, джерела, засоби, форми і методи навчання; створювати навчальні плани і програми; організувати діяльність усіх учасників процесу навчання.

Ефективність навчання української мови як іноземної у нефілологічному ВНЗ залежала від вибору методів та прийомів, підходів, застосування оптимальних педагогічних технологій. У ході створення експериментальної моделі навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів ми намагалися використати сукупність дієвих методів, а саме: традиційні (пізнавальні (когнітивні), що базуються на взаємозв'язку різних видів мовленнєвої діяльності) та інноваційні (активні, інтерактивні, аудіолінгвальні / аудіовізуальні, комунікативні, творчі), організаційні тощо.

Методика навчання професійно спрямованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей охоплювала етапи: *підготовчий, професійно-збагачувальний, мотиваційно-стимулювальний, комунікативно-мовленнєвий, оцінно-рефлексивний*.

Навчанням передував **підготовчий етап**, метою якого був добір актуальних тем, типових комунікативних ситуацій, визначення соціально-комунікативних ролей учасників спілкування; укладання тематичних словників професійної лексики та підготовка іноземних студентів до дослідного навчання.

На основі аналізу професійного мовлення медичних працівників було виділено основні теми та відповідні до них типові комунікативні ситуації, що забезпечили залучення студентів до професійно зорієнтованої діалогової комунікації – спілкування в системах: 1) лікар – пацієнт; 2) лікар – лікар – колега; 3) лікар – медперсонал; 4) лікар – родичі пацієнта.

Найбільш актуальними для професійної діяльності майбутнього медичного працівника визначено теми: „Стационар”, „Поліклініка”, „Спостереження за перебігом лікування”, „Лікування хворих”, „Догляд за хворими”, „Захворювання органів і систем”, „Профілактика та лікування дитячих захворювань” тощо. Було змодельовано типові комунікативні ситуації та функційні типи діалогічного мовлення.

На цьому етапі було розроблено та впроваджено в навчальний процес спецкурс „Основи медичної термінології”, головна мета якого – збагачення словникового запасу іноземних студентів медичною термінологією та вдосконалення рівня володіння фаховою лексикою української мови. Зміст спецкурсу – склад та семантика медичної лексики, граматичні та словотвірні особливості медичних термінів, орфоепічні норми; сертифікація та нормалізація української термінології медичної сфери; фахові словники.

Збагачення словникового запасу професійними термінами планувалося здійснювати на основі використання „Українсько-англійсько-арабського тлумачного словника медичних термінів” (надалі – словника), укладеного на основі міжпредметних зв'язків з урахуванням аксіологічних, професійних, когнітивних та комунікативних потреб іноземних студентів і лікарів-практиків [3]. Завдання словника – дати пояснення основних медичних термінів українською мовою та запропонувати їх переклад англійською й арабською мовами, продемонструвати функціонування найуживаніших словосполучень практичної медицини.

До словникової частини увійшли професійно зорієнтовані слова і словосполучення: різноманітні за структурою мовні засоби, необхідні у будь-якій професійній мовленнєвій ситуації. Наприклад, медико-клінічні терміни включили тематичні групи, як-от: лікувально-профілактичний заклад, загальне обстеження хворого, лабораторно-діагностичні дослідження, лікування хворих, загальний догляд за хворими, основні захворювання тощо.

Важливість знакового боку словника визначена дидактичними принципами наочності й ілюстративності: у додатках використано кольорові ілюстрації, таблиці. Презентація ресетрових слів найуживанішими словосполученнями покликана допомогти іноземцям зрозуміти контекст терміновживання, підвищити культуру писемного й усного професійного мовлення.

Метою першого – професійно-збагачувального – етапу було поповнення словникового запасу студентів професійною лексикою. Змістовий аспект включав презентацію та семантизацію терміноодиниць медико-клінічної галузі в межах окреслених тем і ситуацій. Основними прийомами семантизації були: пояснення значень слів через опис, тлумачення, добір синонімів та антонімів, вказівка на словотвірну цінність слова чи його внутрішню форму; використання контексту, перекладу або ілюстративного речення, наочної семантизації, комплексного коментаря тощо.

Збагачення словника відбувалося завдяки прослуховуванню фонограм, перегляду відеофрагментів, роботі з дидактичними та довідковими матеріалами тощо. Проводилася робота, спрямована на активізацію в студентів попередніх знань термінологічної лексики з основних медичних дисциплін (анатомії, фізіології, медичної

біології, латинської мови, пропедевтики внутрішніх захворювань, гігієни тощо). Усвідомлення і запам'ятовування студентами лексичних одиниць на основі засвоєння тематично-функціональних груп сприяло виробленню вміння правильно вживати слова відповідно до ситуації спілкування. Активізація словникового запасу передбачала створення системи вправ на вдосконалення лексичної компетенції, при цьому навчання здійснювалося на рівні слова, словосполучення, речення, надфразної єдності. Кінцевим результатом роботи на цьому етапі стало збагачення словникового запасу студентів медичною лексикою.

Метою другого – мотиваційно-стимулювального – етапу було формування в іноземних студентів позитивної мотивації до вивчення української мови. Основні завдання цього етапу – створення пізнавального інтересу, усвідомлення необхідності й активної участі в процесі комунікації. Змістовий аспект роботи передбачав активізацію мовленнєвої діяльності шляхом використання малюнків, тематичних словників, ілюстрацій, відео- та аудіоматеріалів тощо.

Під час експериментального навчання було запропоновано групи умовно-комунікативних і комунікативних вправ, до яких увійшли як рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, так і вправи творчого характеру, що сприяли активній самостійній мовленнєвій діяльності. На цьому етапі провідна роль належала викладачеві, завданням якого було створити таке навчально-виховне середовище, яке б здійснювало ефективний вплив на засвоєння українського професійного мовлення іноземними студентами та стимулювало їх до іншомовної комунікативної діяльності.

Оволодіння навичками професійно зорієнтованого діалогічного мовлення відбувалося на основі моделювання професійно-комунікативної поведінки в типових ситуаціях професійно-комунікативної діяльності. Навчальні ситуації створювалися на основі професійно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів. Використання колективно-групових форм організації навчання, навчальні екскурсії тощо передбачали занурення студентів в активну мовленнєву діяльність. Кінцевим результатом роботи на цьому етапі було створення самостійних висловлювань у процесі професійно зорієнтованого спілкування.

На третьому – комунікативно-мовленнєвому – етапі реалізовувалася основна навчальна мета – оволодіння іноземними студентами професійно зорієнтованим діалогічним мовленням різних функціональних типів. Провідними методами цього етапу були: моделювання, професійно зорієнтовані рольові та ділові ігри, проблемний, кейс-метод, проблемно-пошуковий (бесіди, дискусії), „мозковий штурм”, системи комунікативних вправ. Розроблена методика здійснювалася з урахуванням основ професійно-мовленнєвої культури, забезпечення єдності психолінгвістичного, професійного, духовного, соціокультурного та міжкультурного аспектів розвитку професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів.

Кінцевим результатом цього етапу стали сформовані в студентів-іноземців уміння й навички самостійно створювати діалоги (полілоги) різних функціональних типів, регулювати комунікативну поведінку, творчо самореалізовуватися під час професійно зорієнтованого діалогового спілкування.

Останній – оцінно-рефлексивний – етап був спрямований на організацію самоконтролю студентами власної усномовленнєвої діяльності. Мета цього етапу – стимулювання оцінно-контрольних дій у процесі навчально-мовленнєвої діяльності. Змістовий аспект включав роботу з таблицями само- та взаємооцінок, здійснення контролю власного мовлення та мовлення своїх колег на основі зіставлення виконаних

завдань за взірцями, виправлення помилок. Кінцевим результатом цього етапу було оволодіння студентами професійно зорієнтованим діалогічним мовленням, уміннями контролювати, удосконалювати власне мовлення та правильно оцінювати мовленнєву діяльність як свою, так і своїх колег.

Критеріями рівнів (низького, середнього, достатнього та високого) сформованості професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей визначено: 1) *мотиваційний критерій* (показники: наявність інтересу до вивчення української мови; бажання спілкуватися українською мовою на професійні теми; емоційне тло спілкування); 2) *комунікативно-репродуктивний критерій* (показники: знання етикетних формул діалогу української мови; розуміння комунікативних намірів співрозмовника; вміння формулювати запитання та відповідати на запитання співрозмовника українською мовою; вміння будувати функціональні типи професійного діалогу українською мовою); 3) *комунікативно-креативний критерій* (показники: ініціативність професійного спілкування українською мовою; творче мовленнєве самовираження партнерів по спілкуванню; уміння самостійно будувати і вести діалог на професійні теми); 4) *оцінний критерій* (показники: уміння адекватно оцінювати і контролювати українське діалогічне мовлення своїх колег (взаємооцінка, взаємоконтроль); уміння адекватно оцінювати і контролювати власне українське діалогічне мовлення (самооцінка, самоконтроль).

Таким чином, навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей вищих навчальних закладів можна подати у вигляді лінгводидактичної моделі, створеної на основі сучасних вимог до професійної підготовки, яка відображає мету і зміст освіти, окреслює педагогічні умови процесу формування та кінцевий результат – сформованість професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземного медичного працівника.

Перспективним є аналіз результатів формувального етапу наукового експерименту з проблеми навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей ВНЗ України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ананьєва Л. В. Моделювання змісту навчання професійно-педагогічного діалогу та його реалізація на початковому ступені навчання у мовному вузі / Л. В. Ананьєва // Іноземні мови. – 2000. – № 4. – С. 22–26.
2. Дроздова І. П. Провідні принципи професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей засобами української мови / І. П. Дроздова // Міжпредметні зв'язки : Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – Х. : Константа, 2009. – Вип. 15. – С. 56–62.
3. Голод Р. Б. Українсько-англійсько-арабський тлумачний словник медичних термінів / Р. Б. Голод, Г. Я. Іванишин, С. В. Личук, З. І. Дрогомирецька, Джода Омоджовк Бачай. – Івано-Франківськ, 2013. – 492 с.
4. Костриця Н. М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України : дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика викладання української мови” / Н. М. Костриця ; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 16 с.
5. Пометун О. І. Сучасний урок : Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 192 с.
6. Попова О. В. Модель навчання майбутніх перекладачів декодування інтонації гендерно-маркованого англійського мовлення / О. В. Попова // Наука і освіта. – 2010. – № 7 / LXXXXIV. – С. 210–214.

*Стаття надійшла до редакції 03.03.2014
доопрацьована 15.03.2014
прийнята до друку 22.03.2014*

**TEACHING OF PROFESSIONALLY ORIENTED DIALOGUE SPEECH
OF FOREIGN STUDENTS AT MEDICAL UNIVERSITIES:
LINGVODIDACTIC MODEL**

Galina Ivanishin

*Ivano-Frankivsk National Medical University,
Department of Linguistics,
2 Halytska Str., room 4, 76019, Ivano-Frankivsk, Ukraine
phone: 034 224 87 77
e-mail: Givanishin@mail.ru*

The lingvodidactic model of teaching of foreign students of professionally oriented dialogue speech at medical universities is described. Pedagogical conditions are distinguished and the stages of experiential learning which are based on general and special principles are analysed.

Key words: lingvodidactic model, professionally oriented dialogue speech of foreign students medical specialities, pedagogical conditions.

**ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ:
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ**

Галина Иванишин

*Ивано-Франковский медицинский университет,
кафедра языкознания,
ул. Галицкая, комн. 4, 76019 Ивано-Франковск, Украина
тел.: 034 224 87 77
эл. почта: givanishin@mail.ru*

Описана лингводидактическая модель обучения профессионально ориентированной диалогической речи иностранных студентов медицинских специальностей высших учебных заведений в процессе изучения украинского языка, определены педагогические условия и реализации и охарактеризованы основные компоненты. Проведен анализ этапов экспериментального обучения, которое происходило на основе общих и специальных принципов с учётом современных подходов.

Ключевые слова: лингводидактическая модель, профессионально ориентированная диалогическая речь иностранных студентов медицинских специальностей.

IV. ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

УДК 81:39'373

ЕТНОЛЕКСИКА ЯК ДЖЕРЕЛО ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ СТУДІЙ

Ірина Кметь

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79001 Львів, Україна
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: ira_kmet@yahoo.com*

Розглянуто специфіку лінгвокультурології як науки, її міждисциплінарність, зв'язки з етнолінгвістикою, методи дослідження. Обґрунтовано можливі моделі опису етнолексем з погляду лексикографії.

Ключові слова: лінгвокультурологія, етнолінгвістика, етнолексема.

Лінгвокультурологія – один із сучасних напрямів мовознавства, сформований у 90-х роках ХХ століття. Лінгвістичні, культурологічні, соціологічні, етнологічні, фольклористичні методи дослідження, якими оперують лінгвокультурологи, слугують підтвердженням міждисциплінарності цієї науки. Описати та осмислити відображені та закріплені у мові вияви народної культури, культурні цінності, а також з'ясувати семантику мовних знаків, що формуються у процесі взаємодії двох різних кодів – мови і культури, вивчити вплив культури на формування національної мовної картини світу і на мовну компетенцію мовця (лінгвокультурологічну компетенцію) – основні завдання лінгвокультурології. Виникнення і розвиток цієї науки в Україні пов'язують передусім із формуванням методики навчання іноземних мов, потребою та актуальністю застосування лінгвокультурологічного підходу у викладанні української мови як іноземної [8]. Теоретичні аспекти саме лінгвокультурології, зокрема обґрунтування понятійного апарату, одиниць цієї науки, її структурних компонентів, критеріїв опису, потребують осмислення, адже вивчення мовних знаків культури, відображення у лексемах ментальних особливостей народу, генетичного коду є об'єктом вивчення й інших суміжних дисциплін – етнолінгвістики, культурної антропології, антропологічної лінгвістики, когнітивної лінгвістики, лінгвокраїнознавства [11]. Предметно-понятійний апарат етнолінгвістики, зважаючи на результати багатолітньої діяльності її представників – вивчення мовної картини світу, відображення в мові уявлень людини про світ, є апробованим, натомість теоретична основа лінгвокультурології перебуває на стадії формування. Водночас саме результати етнолінгвістичних досліджень „становлять для лінгвокультурологів точку відліку”, завдяки якій можна простежити зміни в мовній картині світу [5; 11].

Зазначимо, що лише лінгвістичний аналіз не завжди об'єктивно дає змогу описати „мовну картину світу”, притаманну етносу. Потрібно враховувати конотативні (асоціативні, оцінні) компоненти, змінність лексичного значення. Трактування та

розуміння цієї проблеми різняться у російській та польській етнолінгвістичних школах. На думку Є. Бартмінського, вірування, уявлення належать до мовної семантики, а на їхній основі формуються т. зв. мовні стереотипи – невід’ємна складова „мовної картини світу” [12]. Натомість представники російської школи обґрунтовують поділ, хоч і символічний, між мовою та культурою, а отже, визначають критерії існування мовних і немовних значень, виокремлюють культурну і мовну семантику. У трактуванні ідіом, фразеологізмів завжди існують смисли, що не мають формального знакового вираження в мові. Культурна семантика, як і мовна, формується на основі деяких рис денотатів: зовнішніх ознак (форми, розмірів, субстанції, матеріалів), походження (спосіб творення), відношення до інших об’єктів.

Лінгвокультурологія – комплексна дисципліна, предмет вивчення якої – вербалізований „план змісту” культури, психології та міфології, незалежно від способів і джерел їхнього формального втілення – у слові, предметі, обряді, у зображенні. Об’єктом вивчення є ментальність народу, „мовна картина світу”, що характеризує певний соціум; а також види, форми, жанри культури – вербальні (лексика, фразеологія, тексти), акціональні (обряди), ментальні (вірування). Важливим аспектом лінгвокультурології є розуміння „інтегрованості” культури – смислової єдності всіх форм і жанрів (мови, обряду, вірувань, мистецтва), що зумовлено єдиною мовною картиною світу певного етносу і культурою людини зокрема. Антропологічний аспект культури і мови пронизує всі сучасні гуманітарні знання. Про взаємозв’язки мови і культури писали Вільгельм Гумбольдт, Олександр Потебня, американські лінгвістично-етнографи – Едуард Сепір, Бенжамін Уорф, представники сучасної антропологічної лінгвістики – Юрій Апресян, Ніна Артюнова, Анна Вежбіцька та ін. Предметність лінгвокультурології полягає в об’єктивному вивченні мови та мовлення етносу. Лінгвокраїнознавство, розділ науки про мову, який дає змогу вивчати мову в контексті відомостей про країну, у якій мова є засобом спілкування, можна вважати окремим напрямом лінгвокультурології. А вивчення мовних одиниць, у яких щонайвиразніше відображені національні особливості культури народу, носія мови, та середовище його існування, є одним із основних завдань лінгвокраїнознавства. Лінгвокультурологічний аспект втілюється у таких напрямках лінгводидактики чи наукових досліджень: вивчення мовних змін окремої соціальної групи, етносу у визначений період часу; з’ясування лінгвокультурних особливостей різних етносів; окреслення особливостей менталітету носіїв мови і культури, формування лінгвокультурної лексикографії – укладення лінгвокраїнознавчих словників та ін. [6].

Одиницями опису мовознавчого матеріалу з погляду лінгвокультурології варто вважати не окреме слово чи словесні формули, а семантичні кореляти, що перебувають поміж словами й об’єктами – узагальнені суспільні уявлення про предмети. Вивчення семантичного поля вербалізованих одиниць лінгвокультурології передбачає розгляд семантичного, мотиваційного та символічного полів. Згадане поняття стереотипу (суб’єктивно детерміноване уявлення про предмет з оцінними ознаками, що є результатом пояснення дійсності в межах соціально вироблених пізнавальних моделей; усталені в культурі та мові характеристики, які співвідносяться з іменем предметів), що стало одним із визначальних в етнолінгвістиці, є не менш важливою складовою лінгвокультурологічних досліджень. Мовні стереотипи – складні одиниці, семантично чи формально стабілізовані, закріплені в мовленні. Для опису специфіки значень лексичних одиниць доцільно використовувати поняття когнітивної дефініції, що описує не тільки денотативний компонент значення, але й самі конотації, зумовлені екстралінгвістичними, культурними чинниками. Дефініція такого типу відтворює

зафіксовані в мові способи „наївного” пізнання довколишнього світу. Яскравою моделлю і випрацьованою методикою такого опису мовного матеріалу слугують лексикографічні праці представників української, польської та російської етнолінгвістики [3; 9; 13]. Після виокремлення титульного слова подано його деривати, синоніми, гіпероніми, гіпоніми, а також низку характеристик, що дає змогу окреслити символічну, не відображену у мовних формах складову будь-якої культури – походження, зовнішній вигляд, властивості, кількість, дії, процеси, стан, діяльність, переживання предмета чи явища, його причину, наслідок, опозиціонування до чогось, охарактеризовано предмет як об’єкт якихось дій, як адресат висловлювання, його практичне використання, локалізацію, часовий аспект, прикмети, культурні еквіваленти, функціонування у мовленні.

Одиницею лінгвокультурології вважають лінгвокультурему, сутність якої визначають мовні і позамовні чинники, зокрема смисловий контекст. Поняття лінгвокультуреми тісно пов’язане з художньо-естетичною категорією образу, функціональний аспект якого в художніх творах реалізується в категоріях мотиву та сюжету. За висловлюванням Олександра Потебні, образ – знак, символ, наділений формами – зовнішньою, в якій він об’єктивується, та внутрішньою – зі символічним, ідейним значенням. Образність – шлях до переосмислення мовної одиниці з врахуванням соціального, історико-культурного, лінгвального контексту. У працях мовознавців-культурологів натрапляємо на поняття одиниці лінгвокультурології з доволі широким трактуванням – мовний знак культури, „знак етнокультури”, „етнокультурний концепт”, „мовно-естетичний знак національної культури”, „мовний знак національної культури”, „концепт”, „лінгвокультурний концепт”, „культурно маркована одиниця”, „слово з національно-культурним компонентом семантики”, „національно-культурна одиниця”, „культурема”, врешті „етнолексема” [7; 2: 14]. На думку Олесі Бурдейної, саме в етнолексемах тексту вербалізується семіотичність простору етнічної групи та її специфічних культурних кодів. Саме ж поняття етнолексеми є синонімічне дефініції етнографічного слова-реалії, до якого у лінгвістиці існує чимало неабсолютних синонімів – „локалізм”, „побутове слово”, „етнографізм”, „слова з культурним компонентом”, „фонові та конотативні слова”, „безеквівалентна лексика”, „етнолексема” тощо [1; 2]. Поняття „етнолексеми” інтерпретується в різних кореляціях з етнокультурним простором, а вербалізований зміст відображає предметність, дію та якість – категорії, що притаманні для словоформування усіх мов. Це й стало основою відповідних класифікацій етнолексем. Р. Зорівчак поділяє етнолексеми за структурою – на реалії-одночлени, реалії-полічлени, реалії-фразеологізми; а також – на власне реалії та історичні реалії. За предметними характеристиками С. Флахов і С. Флорін виокремлюють реалії географічні, етнографічні та суспільно-політичні. О. Бурдейна виділяє етнолексеми міфологічного походження, відповідно до рис етнічної ментальності, які вони вербалізують [1: 13–15]. Отже, значеннєве поле етнолексеми доволі широке і пов’язане зі символічним змістом реалії, що вона позначає; із врахуванням національно-культурної специфіки мови, у якій вона функціонує. Така специфіка і є визначальною у систематичному описі етнокультурознавчої лексики – визначення семантичного поля (наприклад, всесвіт, рослинний світ, тварини, людина, суспільство, релігійні уявлення, простір, час, тощо); його структурування або деталізація (наприклад: семантичне поле – людина, деталізація семантичного поля – формулювання титульної лексеми у межах семантичного деталізованого поля – етнолексеми з врахуванням „предметності, дії і якості”, що характеризують певні номінативні класи: наймення предметності, дії і

станів, ознак, наймення модальних кваліфікацій, комунікативно-статусних слів, найменування волевиявлень, емоційно-звуконаслідувальних реакцій тощо [4: 99].

Саме мова, як і мистецтво, усна народна творчість, обряди є одним із культурних кодів і форм вираження та збереження культурної традиції в часі, а також джерелом вивчення культури етносу, адже у словесних формах (виокремлених етнолексемах) закріплені смисли, мотиви, оцінки, когнітивні моделі концептуалізації світу, що характерні для носіїв мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бурдейна О. Р. Реалізація лінгвоетнічної специфіки етнолексеми в художньому дискурсі // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки. Ч. I. – Луганськ, 2011. – № 16 (227). – С. 131–136.
2. Бурдейна О. Реалізація лінгвоетнічної специфіки міфологеми у тексті / Олеся Бурдейна [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.chnu.edu.ua/res/chnu.edu.ua/ period_vudannia/web13/2011_2/Olesia_Burdeina.pdf](http://www.chnu.edu.ua/res/chnu.edu.ua/period_vudannia/web13/2011_2/Olesia_Burdeina.pdf)
3. Жайворонок В. Знаки української етнокультури : словник-довідник / Віталій Жайворонок. – К.: Довіра, 2006. – 703 с.
4. Жайворонок В. Лексична підсистема мови і значення мовних одиниць / Віталій Жайворонок // Українська етнолінгвістика. Нариси. – К.: Довіра, 2007. – С. 94–109.
5. Левченко О. Етнолінгвістика та лінгвокультурологія: специфіка об'єкта та завдань / Олена Левченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://levchenko.eu/uk/2012-05-30-16-47-18/8-dorobek/18-2012-06-01-11-08-50.html>
6. Лінгвокраїнознавчий словник української мови. Назви релігійних свят / укл. Антонів. – Львів: Видавничий центр ім І.Франка, 2006. – Вип. 3; Зош. 2. – 67 с.
7. Медвідь Н. Лінгвокультуреми в українській соціально-психологічній прозі першої пол. ХХ ст. : автореф. дис. канд. філол. наук. : 10.02.01 / Н. С. Медвідь. – К., 2009. – 23 с.
8. Сокіл Б. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика / Богдан Сокіл // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів: Видавничий центр ім І.Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 14–18.
9. Славянские древности: Этнолингвистический словарь / под ред. Н. И. Толстого. – М., 2009. – Т. 4. – 656 с.
10. Толстая С. Постулаты московской этнолингвистики / Светлана Толстая // Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury. – Lublin, 2006. – 18. – S. 7–27.
11. Bartmiński J. Etnolingwistyka, lingwistyka kulturowa, lingwistyka antropologiczna? / Jerzy Bartmiński // Język a Kultura. – Wrocław, 2008. – Т. 20. – S. 15–33.
12. Bartmiński J. Niektóre problemy i pojęcia etnolingwistyki lubelskiej / Jerzy Bartmiński // Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury. – Lublin : Wydawnictwo UMCS, 2006. – №18. – S. 77–90.
13. Słownik stereotypów i symboli ludowej / pod red. Jerzy Bartmińskiego. – Lublin, 1999. – Т. 1. – 481 s.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2014

доопрацьована 20.02.2014

прийнята до друку 12.03.2014

**ETHNOLEXICA
AS A SOURCE OF LINGVO-CULTUROLOGICAL STUDIES**

Iryna Kmet'

*Ivan Franko National University of Lviv,
Department of the Ukrainian applied linguistics,
1 Universytetska Str., 79000, Lviv, Ukraine
phone: 032 239 43 55
e-mail: ira_kmet@yahoo.com*

This article discusses the specificity of cultural linguistics as a science, its interdisciplinary nature, its connection with ethno-linguistics and research methods. It also includes a discourse of the possible models of description of ethnic words from the perspective of lexicography.

Key words: cultural linguistic, ethnolinguistics, ethnic word.

**ЭТНОЛЕКСИКА
КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ СТУДИЙ**

Ирина Кметь

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79001 Львов, Украина
тел: 032 239 43 55
эл. почта: ira_kmet@yahoo.com*

Рассмотрена специфика лингвокультурологии как науки, ее междисциплинарность, связи с этнолингвистикой, методы исследования. Обоснованы возможные модели описания этнолексем с точки зрения лексикографии.

Ключевые слова: лингвокультурология, этнолингвистика, этнолексема.

УДК 811.161.2'373

**КОНОТАТИВНА СЕМАНТИКА ДЕМОНОМЕНІВ ДІДЬКО, САТАНА,
ДИЯВОЛ ЯК ДЖЕРЕЛО ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ ІНФОРМАЦІЇ
(НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКИХ ФРАЗЕМ І ПАРЕМІЙ)**

Дарія Якимович-Чапран

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79602 Львів, Україна
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: darusja.jak@gmail.com*

Виявлено лінгвокультурні конотації лексем *дідько*, *сатана*, *диявол*, які є мотиваторами внутрішньої форми українських фразем і паремій, а також дієслівних та іменних дериватів від указаних назв. На підставі аналізу 90 стійких висловів виокремлено конотативні семи демономена *дідько*, які підтверджують етимологічне припущення про генетичний зв'язок названого демоноперсонажа з домовиком, а ще раніше – з духами померлих предків. Мікроконтексти ідіом засвідчують, що найменування *дідько* є найближчим синонімом до слова *чорт*, тимчасом як лексеми *сатана* і *диявол* перебувають у тіснішому зв'язку із поняттям „біс” і відзначаються високим ступенем мовного табування.

Ключові слова: конотація, демономен, фразема, паремія, внутрішня форма, лінгвокраїнознавство.

Демонолексика української мови, яка на лінгвальному рівні відображає нижчу міфологію українців, тобто систему уявлень про різних духів природи у народних віруваннях [17: 1: 15], привертала увагу вчених віддавна. Дослідники XIX – поч. XX ст. зосереджувалися насамперед на культурно-етнологічних особливостях народної демонології. В роботах М. Костомарова [15], Я. Головацького [3], В. Гнатюка [7; 8], Г. Булашева [2], В. Милорадовича [16], П. Чубинського [31; 32], І. Нечуя-Левицького [18], І. Огієнка [14] та інших зібрано і систематизовано безцінний корпус фольклорних текстів: казок, легенд, повір'їв, прикмет тощо – про різних персонажів нижчої міфології. Цей напрям знайшов своє продовження і розвиток у студіях таких сучасних фольклористів та народознавців, як В. Давидюк [9], В. Войтович [4], В. Сокіл [25] та ін.

Лінгвісти зацікавилися назвами демоноперсонажів у другій половині XX ст. Саме тоді з'явилася низка статей Й. Дзендзелівського, Б. Кобилянського, Т. Лукінової та інших (див.: 30: 200–209), у яких здійснено аналіз окремих демономенів чи тематичних груп в етимологічному, дериватологічному, ономазіологічному та функційному аспектах. Ці роботи підготували ґрунт для двох фундаментальних монографічних досліджень, створених у першому десятилітті XXI ст., – дисертації й опублікованого на її основі етнолінгвістичного словника Н. Хобзей [30] та дисертації Н. Тяпкіної [26]. У праці Н. Хобзей розглянуто семантику, етимологію, словотвірний потенціал та функціонування в діалектному мовленні гуцульських демономенів. Поза межами дослідження залишилися конотативні значення назв міфічних і, зокрема, демонічних персонажів. Дисертація Н. Тяпкіної містить лексико-семантичний, ономазіологічний та функційний аналіз українських демономенів, що його авторка здійснила на основі вивчення величезної кількості різностильових та різножанрових текстів XIX – XXI ст., у яких зафіксовано демонолексику. Реалізуючи одне із завдань – „проаналізувати семантичну структуру демонологічної лексики, виявити в її складі

найбільш типові лексико-семантичні трансформації, зміни, зумовлені лінгвальними й екстралінгвальними чинниками” [26: 4], – дослідниця встановила низку конотативних значень, серед яких є узуальні, засвідчені в міфологізованих і сатирично-гумористичних текстах, й оказіональні, відображені в художніх творах [26: 16]. Однак до роботи не залучено фразеологічного та паремійного матеріалу.

На засаді того, що фраземи, прислів'я і приказки – це та сфера мовної діяльності, „де, з одного боку, в мовних фактах яскраво відбиваються етнопсихологічні особливості соціуму, а з другого, – чітко простежується вплив мови на формування його менталітету” [13: 33], за мету пропонованої розвідки ми ставимо визначити лінгвокультурні конотації лексем *дідько*, *сатана* та *диявол*¹ через відтворення внутрішньої форми українських стійких висловів з відповідними компонентами. У поняття „внутрішня форма” вкладаємо той самий зміст, що його сформулював О.Потебня, тобто розуміємо його як образну основу і спосіб, яким ця основа виражається [19: 175]. Як слушно зауважив свого часу Л. Авксентьев, майже в усіх випадках в основі переосмислення первісно вільної словосполучки лежить певний образ, значуща ознака чи дія, зміст якої проектується на новоутворений фразеологізм [1: 29], а підґрунтя семантики фразеологізмів – це „етимологічний елемент змісту, який є не що інше, як залишкове уявлення про будь-який факт, явище, подію” [1: 35]. Отже, компетентний аналіз фразеологічного матеріалу дасть змогу встановити, які саме елементи народної системи уявлень про демонів, засвідченої у легендах, повір'ях, казках, переказах, закріпилися у фраземах (часто через фазу паремії), а значить, відіграли певну роль у формуванні національного світогляду. На нашу думку, викладені нижче спостереження становитимуть інтерес і для самих носіїв української мови (бо не секрет, що широкому загальному сучасних мовців переважна частина фольклорних текстів-мотиваторів внутрішньої форми більш чи менш відомих і вживаних фразем є майже невідома), і для лінгводидактів-практиків, особливо для тих, що працюють із чужоземцями, оскільки такі демономени, як *дідько*, *сатана*, *диявол* належать до часто вживаної фонові лексикої і для адекватної семантизації їх часом не достатньо самого тільки контексту.

Іменник *дідько* входить до найуживаніших синонімів слова *чорт*, відомий на всій території України, але, як свідчать ареали фіксації проаналізованих у пропонованій роботі стійких виразів, особливо поширений на теренах південно-західного наріччя. Вперше зафіксований у 1589 р., між іншим, саме як компонент фраземи: и сам дѣдко не упилнуеть [24: 9: 4]. Слово також значиться, причому неодноразово, у Лексиконі Памва Беринди: і як синонім до лексеми *діаволь* [12: 188], і як образний відповідник до старослов'янізму *клеветникъ* [24: 9: 4], що свідчить про наявність в аналізованого іменника конотативної семи „облудний, брехливий”. Одинадцятитомний Словник української мови характеризує його як фольклоризм і семантично ототожнює з демономеном *біс* [23: II: 300]. Етимологічно слово зводиться до найменування *дід* < псл. **dedь* [11: II: 87–88]. На думку етимологів, розвиток значення лексеми *дідько*, яка судячи з усього є дедемінутивом, відбувався таким шляхом „батько матері або батька” > „померлий предок, охоронець дому” > „домовик” > „злий дух”. Остання семема, зрозуміло, з'явилася з прийняттям християнства, але впродовж тисячоліття вона співіснувала із давнішою семемою „домовик” (обидва

¹ Слово-вершину цього синонімного ряду *чорт*, а також про лексему *біс* описано у наших попередніх розвідках, опублікованих у збірнику „Теорія і практика викладання української мови як іноземної” (випуски 4 і 7).

значення фіксують, зокрема, словник Б. Грінченка [22: 1: 389] і словник „Гуцульська міфологія” Н. Хобзей [30: 97–102], де відображено сучасне побутування згаданого демономена в гуцульських говорах).

До відтворених з внутрішньої форми українських фразем і паремій зовнішніх ознак демоноперсонажа „дідько”, які на лінгвальному рівні є семами відповідного номена, належить насамперед антропоморфність, але з кількома відмінними від людських рисами:

а) здатність приймати людиноподібну подобу, яку навіть фіксують на картинах: *І дідька в церкві малюють* [20: 101]; *Не такий дідько страшний, як намальований* [20: 101];

б) наявність / відсутність вовни: *Чеши дідька зрідка, [щоб не задернути, нехай іде до дідька]* [27: 95]; *Чеши дідька зрідка, бо теплий* [5: 106]; *дідько (чорт) лисий* „ніхто, ніщо” [28: II: 953]; *дідька лисого* 1) „нізашо, ніколи”; 2) „нічого, абсолютно нічого” [28: I: 242]; *до дідька [лисого]* 1) „для вираження невдоволення чимось поведінкою”; 2) „для висловлення бажання позбутися кого-, чого-небудь або задоволення з приводу його здійснення; спонукання припинити яку-небудь дію; геть” [28: I: 242]; *на дідька лисого* 1) „чому, чого”; 2) „навіщо, нащо” [28: I: 242]. Прикметно, що значення фразем і паремій, у яких згадується *лисий дідько*, сигналізує про безсилість, нікчемність його в такому вигляді, а це, своєю чергою, свідчить про те, що, за прадавніми уявленнями, сила істоти (у тому числі надприродної) міститься у її волоссі (вовні);

в) куцохвостість: *Жметься, гнеться, як кургузій дідько* [27: 168]; *куций дідько* [27: 1: 389];

г) роги, якими може колотися: *ти, дідьку рогатий!* „для висловлення невдоволення, обурення, досади” [з власних записів авторки на Покутті]; *аби тебе дідько сколов* „для висловлення невдоволення, обурення, досади чи захоплення, здивування і т. ін. кимось або чимось” [28: I: 242];

г) ноги, на вигляд козячі (згідно з гуцульською легендою, коза в покарання одержала дідьчі ноги [30: 98]), якими ходить, скаче і які може пошкодити: *Ходить, як дідько по пеклу* [27: 171]; *Скаче, як дідько* [5: 84]; *дідько ногу звихне* „для підкреслення надзвичайної складності, важкої доступності, незрозумілості чого-небудь” [28: I: 243];

д) витрішкуваті очі, якими добре і далеко бачить: *Витріщився, як дідько* [5: 17]; *Дідькові очі промив* [5: 31]; *У свідка очі, як у дідька* [5: 97];

е) зубатий рот, яким їсть (гризе), говорить або видає неприємні звуки: *до дідька в зуби* 1) „у небезпеку, халепу”; 2) „у найвіддаленіше, найнебезпечніше місце” [28: I: 242]; *З дідьком не сягай до однієї миски* [5: 37]; *Не гризи з дідьком оріхів* [27: 282]; *І з дідьком можна говорити* [20: 101]; *де дідько „добраніч” каже* „дуже далеко” [з власних записів авторки на Покутті]; *Верещить, як дідько* [5: 11]; *Пищить, як дідько в градовій хмарі* [5: 74].

Внутрішніми характеристиками дідька, які актуалізуються у власне лексичній і конотативній семантиці, відбитій у народних ідіоматичних виразах, є:

1. Злість, шкідливість:

а) іноді абсолютна, чим мотивуються лайливі вислови для вираження крайньої негації: *іди [собі] до дідька (до чорта, до біса, під три чорти, до лиха)* „для вираження зла, обурення, незадоволення з приводу чогось, небажання бачити кого-небудь” [27: I: 349–350]; *летіти до дідька (к бісу)* „заснавати краху, рушитися, шезати” [27: I: 421]; *хай (нехай) йому (йї...) дідько!* „для висловлення ким-небудь

бажання позбутися когось, чогось” [27: I: 243]; *Не людина, а дідько, підштий чортом* [12: 188];

б) іноді менша, ніж у злої людини, особливо в баби: *Дідько не дідько, а людей таких рідко* [22: I: 389]; *З бабою і дідько справу програв* [5: 36]; *Де дідько не може, там бабу пішло* [20: 101].

2. Здатність вселятися в людину і спричиняти хвороби, неадекватну поведінку тощо: *Чуєш, в тобі дідько сидить* [27: 162]; *Знаєш ти свого дідька* [27: 303]; *Лайка лається, бо з дідьком знається* [27: 186]; *А сто дідьків у твоїх бебехи та печінки* [27: 192]; *Сто копанка дідьків йому в голову* [27: 193]. Цікаво, що фраземи, які конкретизують органи, де може поселитися дідько, містять або компонент *голова* (як вмістилище людського розуму, волі) або *печінки* чи / і *бебехи* “кишки”, тобто органи черевної порожнини, в яких, згідно з прадавніми уявленнями, зосереджена вся життєва сила людини (недаремно первісним значенням лексеми *живить* в українській мові було „життя” [21: III: 257], а семема „черев” виникла в результаті метонімічного перенесення і вперше зафіксована у 1489 р. [24: 9: 155–157]). Одним зі способів проникнення дідька, як і чорта, в людину є поїдання його, невидимого, з якою-небудь стравою, в результаті чого він знову ж таки потрапляє саме в живіт: *Хоч дідька з’їж, а правду ріж* [20: 101]; *Який дідько печений, такий і варений* [5: 115].

3. Здатність брати, хапати (у т. ч. красти), носити людей, їхні душі, тварин, речі: *Як біда, то до жсида, а як мине біда, най дідько бере жсида* [5: 114]; *дідько взяв (забрал, вхопив і т. ін.) „хто-небудь раптово помер, загинув”* [28: I: 242]; *вхопитися (триматися) як (мов, ніби...) дідько (чорт) за грішну душу* „дуже сильно” [28: II: 954]; *віддати дідькові (чортові) душу* 1) „померти”; 2) „продатися кому-небудь” [28: I: 119]; *дідько б тебе (його...) взяв* „для висловлення невдоволення, обурення, досади чи захоплення кимось або чимось, часто з гумористичним відтінком” [28: I: 242]; *Взяв його дідько за старий довг* [5: 12]; *Взяв дідько Івася, хай бере й колицу* [10: 44–45]; *Взяв дідько кобилу, хай бере й лоша* [20: 101]; *Взяв дідько корову, хай бере й мотузок* [20: 101]; *Дідьку, віддай, бо вдавишся* „вживається як замовляння, коли довго не можна знайти загубленої речі” [із власних записів авторки на Покутті]; *Нехай тебе не несе дідько, де людей рідко (Не неси, дідько, де людей рідко, а неси, де густо, то не буде пусто)* [27: 278]; *дідько (чорт, нечистий, нечиста сила, лихий) несе / приніс (поніс)* „для вираження незадоволення з приводу прибуття когось небажаного куди-небудь або чийого-небудь відправлення кудись” [28: II: 953]; *Дідько його сюди приніс* [27: 247].

4. Здатність виконувати деяку роботу, займатися людськими справами, але здебільшого неадекватно або на шкоду людям: *І в старій печі дідько топить* [5: 39]; *Багатому дідько діти колише* [із власних записів авторки на Покутті]; *Кожний дідько в свою дудку грає* [5: 43]; *На його виді горох дідько молотив* [5: 56]; *На один копил дідько всіх ляхів строїв* [27: 79]; *І на мудрім дідько на Лису гору їздить* [5: 40]; *Бодай дідько очі вибрав* [27: 576]; *Пан лупить хлопа, як скопа, а дідько пана, як барана* [5: 73]; *Де дідько не посіє, там ся баба вродить* [5: 24]; *Не заходи з дідьком в заклад* [5: 63].

5. Здатність радіти (іноді зловтішатися): *дідько радий* „на означення чого-небудь неприємного, небажаного” [28: I: 243]; *Тішиться як дідько цвичком* [20: 101]. В. Плав’юк, у збірнику якого зафіксована остання паремія, мотивує вислів тим, що, за уявленнями, у пеклі майже нема заліза і тому така знахідка для дідьків є вельми втішною.

6. Здатність літати: *Хоч дідько нехай злетить, аби мені яйця* [27: 333].

7. Сила, потужність, хоч не абсолютна: *сам дідько (з часткою не)* “абсолютно ніхто, ніщо” [28: I: 243].

8. Схильність до лінії, ситого безділля: *Питалися дідька, чим би хотів бути? – „Економською кобилою, мельника куркою або панською мамкою”* [5: 74]; *дідько (чорт, біс) із ним* „для вираження примирення з чим-небудь, байдужості до когось, чогось” [28: I: 31].

9. Вміння керувати природними стихіями: *Жене, як дідько вітри* [27: 503] (див. також вище фразему про дідька в грозівій хмарі).

10. Творчі здібності, але спрямовані на шкоду людям: *Кукіль – то польового дідька робота* [27: 451].

11. Обізнаність у таємницях: *дідько [його (вас, нас...)] знає* „невідомо, незрозуміло” [28: I: 243]. Ця здатність, очевидно, актуалізується й у кількох питальних фраземах: *на якого дідька* „навіщо, нащо” [28: I: 242]; *якого дідька* 1) „чому, з якої причини”; 2) „чого, що” [28: I: 242].

12. Страх перед оберегами. Здебільшого перед атрибутами християнського культу:

- хрестом (і в сенсі предмета, і хресного знамення): *Одні дідьки бояться хреста, а другі батога* [5: 32]; *Бойться як дідько (чорт) хреста* [27: 99]; *Утікає як дідько (чорт) від хреста* [6: 2: 594]; *Відхрестившись від дідька, а збудешся гріха* [5: 13];

- свяченою водою (у тому числі й кропилом): *Бойиися як дідько (чорт) свяченої води* [6: 6: 320]; *Шез як дідько від кропила* [6: 2: 595];

- ладаном: *Бойться як дідько (чорт) ладану* [6: 1: 113].

Одне прислів'я відображає ще дохристиянське уявлення про собаку як оберіг проти нечистої сили, зумовлене вірою в те, що собаки на світовій осі посідають місце, вище від землі, а отже, володіють божественною мудрістю і віщою силою [4: 532]: *Любить, як пес дідька* [27: 597].

13. Здатність до розмноження, причому різними способами, що забезпечує велику кількість особин з однаковими характеристиками і різною родинною спорідненістю (крім фразем та паремій, тут долучаємо і деривати з основою *дідьк-*): *Дідька посій, дідько ся вродить* [5: 31]; *Наורי мілко, та посій рідко, то й уродить дідько; Засій рідко, уродиться дідько* [27: 328]; *Сиділа дівка та й висиділа дідька* [27: 119]; *Уже я вчора постеріг, що батько к дідьковій нені дивиться* [27: 369]; *дідьча бабка* [29: 208]; *дідьчиха* „жінка дідька” [30: 98]; *дідькове кодро (плем'я)* [23: II: 300]; *один дідько (чорт, біс)* „те ж саме, все одно, однаково” [28: II: 951] (див. також згадані вище фраземи про сто дідьків та сто копанок дідьків).

Окремої уваги заслуговують паремії, в яких відображено стосунки дідька з Богом. Їх небагато, всього дві, але й вони засвідчують амбівалентність дідька як демоноперсонажа. Він може бути:

- антагоністом Бога: *Де Біг церкву ставить, там дідько коршму* [27: 365];

- помічником людини, подібно до Бога. Але робить послугу за відповідну пожертву (звичайно не таку багату, як Богові): *І Богові свічку і дідькові огарок* [20: 101].

Компонентний аналіз зібраного матеріалу дає змогу встановити також перелік місць мешкання дідьків:

- болото: *у дідька на болоті* „дуже далеко” [10: 33]; *Як у болоті не без дідька, так у селі не без горілки* [27: 365];

- гребля: *Як дідько в греблі* [27: 182];

- пекло (див. згадану вище паремію про дідька в пеклі).

Демонізм *сатана* і *диявол* об'єднує те, що обидва є чужомовними за походженням і з'явилися в українській мові з прийняттям християнства.

Іменник *сатана*, ще в часи Київської Русі запозичений в українську мову з грецької, зводиться до гебрайського *śāṭān*, що дослівно означає „протиіудійський” [11: 5: 183]. Від самого початку слово вживалося в нашій мові у двох фонетичних варіантах: *сотона* і *сатана*. Функціонування першого з них, очевидно, підтримувалося церковнослов'янською традицією, адже у старослов'янській мові слово засвідчене тільки як СОТОНА [11: 5: 183]. Другий варіант наближений за звучанням і до грецького *σατανας*, і до гебрайського етимона. На традиції його вживання, на нашу думку, не могли не позначитися тривалі тісні стосунки українців з євреями, які мешкали впродовж століть практично у кожному українському селі, а в багатьох місцях творили навіть значні за кількістю і впливом етнічні громади. Саме цей варіант увійшов у літературний узус, натомість *сотона* (*сутана*), який ще вживався спорадично у XIX – на поч. XX ст., на сьогодні зовсім занепав.

Словник української мови в 11 томах подає таке тлумачення лексеми *сатана*: 1) „уявна надприродна істота, яку зображують у вигляді людини з козячими ногами, хвостом і з рижками; є уособленням злого начала; біс, диявол, чорт”; 2) „живається як лайливе слово” [23: IX: 60]. Як видно, автори СУМу цілком ототожнюють цього персонажа з чортом. Але, на жаль, у словниковій статті немає суттєвої ремарки, що цей іменник вживається тільки в однині, а це свідчить про те, що назви *чорт* і *сатана* співвідносяться між собою як родова і видова. Недаремно в гуцульських говірках ще й досі слово *сатана* позначає не якого-небудь чорта, а саме найстаршого [30: 166], що прямо перегукується з біблійним трактуванням цього демоноперсонажа.

Фразем і паремій з компонентом *сатана* в українській мові небагато. Попри те, що низка легенд і казок описує зовнішній вигляд сатани, наголошуючи на його величезних розмірах, чорноті, страшному вигляді і здатності літати, очевидно, за допомогою крил [25: 61], лише один з відомих нам фразеологізмів повідомляє про тілобудову сатани, акцентуючи на наявності у нього ніг: *сам сатана (чорт, біс) ногу (ноги) зломить (вломить, зламає, поламає)* 1) „важко зрозуміти, усвідомити, з'ясувати що-небудь, розібратися в чомусь”; 2) „дуже складний, заплутаний, невідомий” [28: II: 951]. Та й то, зважаючи на те, що вказана фразема має частіше вживані варіанти з компонентами *чорт, біс*, появу у її складі лексеми *сатана* слід вважати вторинною.

Ще одне стійке народне порівняння свідчить про те, що сатана уявлявся нашим предкам неохайним: *Умастився, як сутана* [27: 308]; *Це умастивсь, наче сотана в болото* [27: 308]. Ця конотація, очевидно, пов'язана із семою “чорний колір”, але чи то чорнота зумовлена брудом, чи природна чорнота візуально створює ілюзію бруду, сказати важко.

Деяко більше стійких виразів стосується внутрішніх характеристик аналізованого демоноперсонажа. З них видно, що сатана вважався:

- злим, хоч і не злішим за людей, особливо, якщо вони поєднані спільним інтересом: *Муж і жона то одна сотона* [5: 54]. Сема “злість” актуалізована також у дериватах *сатаніти* „ставати, робитися дуже злим, лютувати, скаженіти” та *сатанінський, сатанячий, сатанічний*, одним із відтінків значень яких є “сповнений підступності, зла і т. ін.” [23: IX: 60];

- обізнаним у таємницях: *сатана (чорт, гаспид) [його, її ...] знає (зна)* 1) „незрозуміло, невідомо”; 2) „для вираження негативного ставлення до кого-, чого-небудь, сумніву, досади з приводу чогось” [28: II: 952–953];

- настирливим: *Лізе, як сатана* [27: 155]; *Геть, сатано!* [27: 157];
- спорідненим з іншими представниками нечистої сили: *Чортова сатана, бісова!* [27: 187]; *одна сатана* „те ж саме; все одно; однаково” [28: II: 951].

Про місця мешкання сатани згадується у двох порівняльних висловах. Це може бути:

- пекло: *Усвиріпився ж мені – ніщо пекло сатані* [27: 156];
- камінь, можливо, скала: *Наче сатана у камені шумить* [27: 182].

Цікаво, що жодна із фразем чи паремій не відображає стосунків Бога і сатани, хоч історія морального падіння через гордощі і подальшої війни з Богом найгарнішого архангела-світлоносця та його послідовників описана і в Біблії, і в народних апокрифічних легендах, у яких (не без впливу богумильської ересі) інтерпретується цей сюжет [30: 166–167; 4: 455–456]. Можливо, тут відіграла роль табування найменування *сатана*, пов’язана з його надзвичайно негативною силою.

Демономен *диявол* запозичений у києворуську добу [21: II: 469] з грецької мови, як припускають етимологи, через старослов’янське посередництво. Буквальне значення гр. διάβολος – „наклепник” [11: 3: 81]. У сучасній українській літературній мові слово *диявол* ототожнюється за значенням із лексемами *біс, чорт, сатана* [23: II: 292–293].

Як компонент фразем і паремій іменник *диявол* вживається зрідка.

Висловів, у яких би йшлося про зовнішній вигляд названого демоноперсонажа, майже немає. Причин для цього може бути дві: по-перше, він таки мислився насамперед як дух, цим уподібнюючись передовсім до біса, а по-друге, згідно з легендами і переказами, диявол, щоб підманути свої потенційні жертви, являється їм в абсолютно звичній людській подобі або ж у вигляді звичайного, нічим не прикметного вовка [4: 148]. Єдина фразема характеризує його страшне відразне обличчя: *диявольська (бісова, вража, зла, лиха, лукава) личина* 1) „недобра, підступна і т. ін. людина або ін. істота; // для вираження незадоволення ким-небудь, досади, обурення і т. ін. з якогось приводу, погань”; 2) „для вираження задоволення, захоплення і т. ін. ким-, чим-небудь” [28: I: 431–432]. З огляду на багатоваріантність наведеної номінативної одиниці, є підстави припустити, що слово *диявольська* тут є елементом пізнішим порівняно з *бісова, вража, лиха* тощо. Крім того, друге зі значень знову ж таки сигналізує про пристойну і навіть симпатичну подобу, якої може прибирати диявол.

До внутрішніх прикмет диявола належать:

- злість, швидше за все абсолютна, судячи з того, що слово вживається тільки у складі лайливих висловів на позначення крайнього незадоволення та роздратування: *к дияволу (до диявола)* „для вираження крайньої озлобленості проти кого-, чого-небудь, зневаги до когось, бажання позбутися когось, чогось” [28: I: 241]; *якого диявола (біса, ідола)* „для вираження докору, незадоволення ким-, чим-небудь; для чого, навіщо, чому” [28: I: 33];

- уміння заволодівати людськими душами: *запродати душу дияволу (чорту, сатані)* „зрадити кровні інтереси кого-небудь, відступитися від усього загальнолюдського” [28: I: 316]. Згідно з народними повір’ями, ті, що продали душу дияволу, стають відьмами або чаклунами [4: 148];

- здатність вселятися у живі істоти, насамперед у людей, спричиняючи хвороби: *диявол йому (їм...) в печінки* „для вираження крайнього невдоволення кимось, обурення, досади з приводу чогось” [28: I: 241]. Тут, як в аналогічному за змістом прокльоні з компонентом *дідько*, згадується печінка як вмістилище вітальної енергії людини, осередок її здоров’я;

- уміння виконувати людську роботу, але на шкоду людям: *дияволове ткання* „хвороба очей” [27: 367];

- обізнаність у таємницях: *диявол [його, тебе...] знає* „невідомо, незрозуміло” [28: I: 240–241];

- здатність до розмноження: *дияволів (вражий, сучий, іродів, чортів, гадів, песький і т. ін.) син* 1) „для вираження незадоволення, обурення ким-небудь”; 2) „для вираження доброзичливого, позитивного ставлення до когось або захоплення кимсь” [28: II: 805]. Саме ця ознака стала підставою для утворення дериватів, що називають членів дияволової сім’ї: *дияволка, дияволиця, дияволеня* [23: II: 293].

В опрацьованих матеріалах не зафіксовано жодного вислову, де згадувалося б житло диявола. Можливо, це пов’язано з тим, що диявол вважався володарем пекла (і досі в гуцульських говірках цей демономен вжито саме з таким значенням „чорт, володар пекла” [30: 94]), а якщо так, то для членів української мовної спільноти місце мешкання диявола розумілося однозначно і не потребувало додаткових уточнень.

Немає також жодної фраземи чи паремії, у якій були б відображені стосунки диявола з Богом. Це можна пояснити двома причинами: або чужомовне походження перешкоджало активному залученню лексеми *диявол* до компонентів стійких виразів, або ж тут відіграла роль семантика, адже аналізований іменник з’явився з готовим значенням „потужна, супротивна Богові нечиста сила”, а отже, не було потреби це монолітне і само собою зрозуміле поняття інтерпретувати в образних висловах.

Здійснений аналіз буквального змісту фразем і паремій із компонентами *дідько, сатана* та *диявол* дає змогу зробити висновки про те, що внутрішня форма цих одиниць фіксує практично весь обсяг народних уявлень про названих демоноперсонажів.

У конотативній семантиці найуживанішого з них номена *дідько* (представлений у 90 стійких одиницях) можна виділити такі елементи, що стосуються зовнішності цього різновиду нечистої сили: куцохвостість, волохатість (або відсутність шерсті, але це, судячи з текстів фразем і паремій, вважалося патологією, через яку демон втрачає силу), витрішкуваті зіркі очі, наявність зубатого рота, яким їсть і видає різні звуки. Між іншим, цими своїми характеристиками *дідько* радше ототожнюється саме з чортом, а не з бісом (докладніше про демономени *чорт* і *біс* див. наші статті [33; 34]), всупереч твердженню, вміщеному в одинадцятитомному Словнику української мови.

Щодо внутрішніх характеристик дідька, то в жодному зі словників, серед них і в лінгвокраїнознавчому словнику-довіднику „Знаки української культури”, не зазначено, зокрема, що він може:

- вселятися в людей (насамперед у людську голову і / чи печінку) і ставати причиною хвороб або ж неадекватної поведінки;
- виконувати цілу низку людських робіт, але водночас і бути схильним до ліні;
- літати, при цьому перемішуючи або й крадучи різні істоти (їхні душі) та предмети;
- керувати стихійними явищами;
- знати розгадку деяких таємниць;
- виявляти радість.

Зміст фразем і паремій засвідчує також, що здебільшого сила дідька і його злість не є абсолютними, він зазвичай поступається потужністю перед злими людьми (бабами), а також боїться цілої низки оберегів (не тільки класичних християнських, а й собак), понад те, він не є однозначним антагоністом Бога і здатен за певну пожертву посприяти людям, а це знову ж таки суперечить ототожненню в словниках цього

персонажа з бісом, оскільки той у народній свідомості сприймається як непереборно зла сила, від якої практично немає захисту.

Конотативні семи іменника *дідько*, вичленувані за допомогою аналізу внутрішньої форми стійких висловів, де згадується про рід занять (колише дітей, топить піч, молотить, їздить верхи), про спосіб розмноження (висиджування), ба навіть про те, що цей демон харчується людськими стравами, зокрема горіхами, і їсть з людського посуду (миски), можуть додатково підтвердити етимологічне припущення про первісну тотожність дідька і домовика (пор. легенди і повір'я про домовика [7: 103–107]). Генетичну спорідненість дідька також з духами поля (що, як і домовик, зводяться своїм походженням до душ померлих предків [4: 153, 341]) засвідчують паремії про такий альтернативний спосіб розмноження дідьків, як висівання, до них долучаються ще прислів'я про польового дідька, а також про дідька, який займається сівбою.

На відміну від назви *дідько*, чужомовні лексеми *сатана* і *диявол* є членами фразем і паремій вкрай рідко – в опрацьованих джерелах, відповідно, 11 і 8 разів, та й то в кількох висловах як один з варіантів на місці давніших відповідників *чорт* або *біс*.

Слово *диявол*, судячи зі змісту ідіом, є найбільш точним відповідником до українського *біс* (єдине, що їх трохи відрізняє, – це місце мешкання: для диявола ним може бути тільки пекло, а для біса ще гребля, вир і відкрите поле). Натомість *сатана* співвідноситься з дияволом, рівно ж як і з бісом, як гіпонім з гіперонімом, оскільки позначає єдину в своєму роді особину – найстаршого біса (диявола), у зв'язку з чим навіть не має граматичної форми множини. Крім неукраїнського походження, обидва іменники об'єднуються виразно негативною лексичною й конотативною семантикою, що зумовлено, як уже зазначено вище, тим, що вони з'явилися в українській мові зі сформованим значенням, та й назагал запозичення тяжче піддаються різним трансформаціям і на лексичному, і на граматичному рівнях. Гадаємо, що саме різко негативне забарвлення слів *диявол* і *сатана* спричинилося до їхнього мовного табування і мінімальної репрезентації в системі української фразеології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Авксентьев Л. Сучасна українська мова. Фразеологія / Леонід Авксентьев. – Х. : Вища школа, 1988. – 13 с.
2. Булашев Г. Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях. Космогонічні українські народні погляди та вірування / Георгій Булашев. – К. : Довіра, 1992. – 415 с.
3. Виклади давньослов'янських легенд, або міфологія укладена Я. Ф. Головацьким. – К. : Довіра, 1991. – 94 с.
4. Войтович В. Українська міфологія / Валерій Войтович. – К. : Либідь, 2005. – 664 с.
5. Галицькі приповідки і загадки. Зібрані Григорієм Ількевичем / [ред. Н. Бічуя] - Репринтне вид. – Львів : Вид-во Львівського національного ун-ту імені Івана Франка, 2003. – 124, X с. – Вих. дані першого видання: Відень : Напечатано черенками о. Мехитаристів, 1841.
6. Галицько-руські народні приповідки / зібрав, упорядкував і пояснив д-р Іван Франко. – Львів, 1901–1910. – Вип. 1–6 (Етнографічний збірник. – Т. 10, 16, 23, 24, 27, 28).
7. Гнатюк В. Нарис української міфології / Володимир Гнатюк. – Львів : Інститут народознавства НАН України, 2000. – 264 с.
8. Гнатюк В. Останки передхристиянського релігійного світогляду наших предків / Володимир Гнатюк // Українці: народні вірування, повір'я, демонологія. – К. : Либідь, 1991. – С. 383–406.

9. Давидюк В. Первісна міфологія українського фольклору : монографія / Віктор Давидюк. – Луцьк : Волинська книга, 2007. – 324 с.
10. Демський М. Українські фраземи й особливості їх творення / Мар'ян Демський. – Львів : Просвіта, 1994. – 64 с.
11. Етимологічний словник української мови : в 7 т. / [за ред. О. С. Мельничука] – К. : Наук. думка, 1982. – Т. 1.
12. Жайворонок В. Знаки української етнокультури : словник-довідник / Віталій Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 703 с.
13. Жайворонок В. Українська етнолінгвістика : нариси / Віталій Жайворонок. – К. : Довіра, 2007. – 262 с.
14. Лларіон, митрополит. Дохристиянські вірування українського народу : історично-релігійна монографія. – К. : АТ „Обереги”, 1992. – 424 с.
15. Костомаров Н. Несколько слов о славяно-русской мифологии в языческом периоде, преимущественно в связи с народною поэзиею / Николай Костомаров // Костомаров М. І. Слов'янська міфологія : вибрані праці з фольклористики й літературознавства. – К. : Либідь, 1994. – С. 257–279.
16. Милорадович В. Заметки о малорусской демонологии / Василий Милорадович // Українці: народні вірування, повір'я, демонологія. – К. : Либідь, 1991. – С. 407–497.
17. Мифы народов мира : энциклопедия / глав. ред. С. А. Токарев. – М. : Сов. энцикл., 1980. – Т. 1. – 872 с.
18. Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу: ескіз української міфології / Іван Нечуй-Левицький. – К. : АТ „Обереги”, 1992. – 87 с.
19. Потебня А. Эстетика и поэтика / Александр Потебня. – М. : Искусство, 1976. – 616 с.
20. Приповідки, українсько-народна філософія / зібрав, підготував та опублікував Володимир С. Плав'юк. – Едмонтон : Асоціація Українських Піонерів Альберти, 1998. – 533 с.
21. Словарь древнерусского языка / под ред. Р. Аванесова. – М. : Русский язык, 1988–1991. – Т. 4.
22. Словарь української мови / упорядкував з додатком власного матеріалу Борис Грінченко : у 4 т. – К. : Вид-во АН УРСР, 1958–1959. – Т. 1–4.
23. Словник української мови : в 11 т. / [за ред. І. К. Білодіда]. – К. : Наук. думка, 1971–1980. – Т. 1–11.
24. Словник української мови XVI – першої половини XVII ст. / [за ред. Д. Гринчишина] – Львів : Ін-т українознавства НАН України ім. І. Крип'якевича, 2000–2002. – Вип. 8–9.
25. Сокіл В. Народні легенди та перекази українців Карпат / Василь Сокіл. – К. : Наук. думка, 1995. – 159 с.
26. Тяпкіна Н. Демонологічна лексика української мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 „Українська мова” / Наталія Тяпкіна ; Запорізький національний університет. – Запоріжжя, 2006. – 19 с.
27. Українські приказки, прислів'я і таке інше / уклад М. Номис ; [упоряд., приміт. та вступна стаття М. М. Пазяка]. – К. : Либідь, 1993. – 768 с.
28. Фразеологічний словник української мови : у 2 кн. / [уклад. В. М. Білоноженко, В. О. Винник, І. С. Гнатюк та ін.] ; [за ред. Л. С. Паламарчук]. – К. : Наук. думка, 1993. – Кн. 1–2.
29. Франко І. Твори : в 20 т. / Іван Франко. – К. : Державне вид-во художньої літератури, 1953. – Т. XII. – 570 с.
30. Хобзей Н. Гуцульська міфологія: етнолінгвістичний словник / Наталія Хобзей ; Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича. – Львів, 2002. – 216 с.
31. Чубинський П. Ангели на сходах неба: народні повір'я та забобони / Павло Чубинський. – К., 1992. – 52 с.
32. Чубинський П. Мудрість віків: українське народознавство у творчій спадщині Павла Чубинського / Павло Чубинський. – К. : Мистецтво, 1995. – Кн. 1. – 224 с.
33. Якимович-Чапран Д. Лінгвокультурні конотації українських демономенів (на матеріалі лексеми *чорт*) / Дарія Якимович-Чапран // Теорія і практика викладання української мови

як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – Вип. 4. – С. 118–131.

34. Якимович-Чапран Д. Лінгвокультурні конотації демономена *біс* (на матеріалі української фраземіки та паремій) / Дарія Якимович-Чапран // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – Вип. 7. – С. 242–249.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2014

доопрацьована 10.03.2014

прийнята до друку 12.03.2014

**THE CONNOTATIVE SEMANTICS OF THE DEMONIC DENOMINATIONS
ДІДЬКО, САТАНА, ДИЯВОЛ
AS A SOURCE OF THE LINGUISTIC AND CULTURAL INFORMATION
(BASED ON THE UKRAINIAN IDIOMS, PROVERBS AND SAYINGS)**

Daria Yakymovych-Chapran

*Ivan Franko National University of Lviv,
Department of the Ukrainian applied linguistics,
1, Universytetska Str., 79000, Lviv, Ukraine
phone: 032 239 43 55
e-mail: darusja.jak@gmail.com*

The article is devoted to revealing of the linguistic and cultural connotations of the lexemes *дідько*, *сатана*, *диявол*, fixed in the interior form of the Ukrainian idioms, proverbs and sayings. On the basis of the analysis of 90 staunch expressions with the component *дідько* there were found such connotative meanings of the demonomen, which prove etymological suppositions about the genetic relation of the mentioned demon with hobgoblin, and more early – with ghosts of died ancestors. Microcontexts of the idioms show, that the nomen *дідько* is the most exact synonym of the word *чорт*, and the lexemes *сатана* and *диявол* are tightly connected with the concept “біс”, also they are perceptibly tabooed in the Ukrainian language.

Key words: connotation, demonomen, idiom, proverb, saying, interior form.

**КОННОТАТИВНАЯ СЕМАНТИКА ДЕМОНОМЕНОВ ДІДЬКО, САТАНА,
ДИЯВОЛ КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ УКРАИНСКИХ ФРАЗЕМ И ПАРЕМИЙ)**

Дарья Якимович-Чапран

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79602 Львов, Украина
тел.: 032 239 43 55
эл. почта: darusja.jak@gmail.com*

Выявлены лингвокультурные коннотации лексем *дідько*, *сатана*, *диявол*, выступающие мотиваторами внутренней формы украинских фразеологизмов и паремий. На основании анализа 90 устойчивых выражений выделены коннотативные семы демономена *дідько*, подтверждающие этимологические предположения о генетической связи данного демоноперсонажа с домовым, а ранее – с духами умерших предков. Микроконтексты идиом свидетельствуют, что название *дідько* является ближайшим синонимом к слову *чорт*, в то время как *сатана* и *диявол* тесно связаны с понятием “біс” и для них характерна высокая степень языкового табуирования.

Ключевые слова: коннотация, демономен, фразеологизм, паремия, внутренняя форма, лингво-страноведение.

УДК 811. 161.2'374.3

ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОГО СЛОВНИКА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ніна Данилюк

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
кафедра української мови,
вул. Винниченка, 30 а, кімн. 305, 43025 Луцьк, Україна
тел.: 033 224 84 12
ел. пошта: nina_daniujuk@ukr.net*

Розглянуто проблему вивчення мови у єдності з етнічною культурою і можливості використання лінгвокраїнознавчого словника на початковому етапі засвоєння української мови як іноземної. Придлено особливу увагу опрацюванню тематичної групи слів „Моя сім'я”.

Ключові слова: українська мова як іноземна, лінгвокраїнознавчий словник, назви родинних стосунків, семантика, значення слова, типове означення, порівняння, прислів'я, приказка, фразеологізм.

Важливу роль у вивченні студентами-іноземцями української мови на початковому етапі відіграє не лише ознайомлення з її фонетичною і граматичною системами й набуття необхідного для спілкування словникового запасу, а й отримання знань про державу Україну, її історію та культуру. У цьому плані велику роль відіграють спеціально дібрані для читання й аналізу тексти, а також лінгвокраїнознавчі словники.

Як відомо, лінгвокраїнознавчу теорію слова в російському мовознавстві створили й активно опрацьовували у 80-ті рр. ХХ ст. С. Верещагін, В. Костомаров, А. Брагіна, Л. Воскресенська та інші дослідники. Терміном „лексичний фон” учені позначали слова з національно-культурним змістом, у семантиці яких виділено національно-культурні елементи значення, що об'єктивують особливості території поширення людської спільноти, специфіку економічного життя, самобутність національної психології та своєрідність національної культури. Названі вчені виокремили лінгводидактичний підхід до культурологічної лексики і фразеології, уклали низку посібників та словників [1; 2; 3].

В україністиці про одиниці з національно-культурною семантикою насамперед ішлося в зіставному мовознавстві (Л. Бублейник, Л. Дяченко та ін.), у перекладознавстві (Р. Зорівчак), а в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. – в етнолінгвістиці (В. Жайворонок, С. Єрмоленко). В українській лінгводидактиці запропоновано орієнтири, що передбачають „формування оптимального світоглядного словника учня і загального інтелектуально-культурного потенціалу” (В. Жайворонок [9: 208]), укладено збірку фольклорних і літературних творів „Золотий колосок” (К., 1994) для роботи з дошкільнятами за програмою „Дитина” (упор. Н. Дзюбишина-Мельник), виділено народознавчий аспект вивчення української мови учнями середньої школи. Г. Онкович обґрунтувала опрацювання мовних засобів у складі лінгвокраїнознавства [15]. У методиці викладання української мови в навчальних закладах сформувалися країнознавча, соціокультурна лінії. Вивченню одиниць із національно-культурним компонентом присвячено кілька наших статей [3; 5; 19].

Попри значні набутки, ще не здійснено комплексного наукового аналізу лексики української мови з національно-культурним змістом, не укладено достатньої кількості словників, у яких би були представлені всі тематичні групи цих одиниць. Мовні засоби, що відображають етнічну картину світу українців, мають бути належно відображені в підручниках і посібниках з української мови як іноземної на всіх етапах її вивчення, їх потрібно використовувати у різних формах роботи на заняттях і в позааудиторних заходах.

Мета нашої статті – з'ясувати можливості використання лінгвокраїнознавчих словників у процесі вивчення української мови як іноземної. Зауважимо, що лінгвокраїнознавчий словник – це особливий різновид лексикографічної праці. „Право входити до словника лінгвокраїнознавчого словника отримали одиниці мови, які мають національно-культурний фон, тобто якийсь набір додаткових відомостей та асоціацій, пов'язаних з національною історією та культурою...” [17: IV].

Варто зазначити, що на сьогодні нема чіткого розмежування лінгвокраїнознавчих, етнолінгвістичних та лінгвокультурологічних словників. Традиційні цінності слов'ян представляють етнолінгвістичні праці, укладені колективами польських учених на чолі з Є. Бартмінським та російських – на чолі з М. Толстим. Польська праця „Słownik stereotypów i symboli ludowych” (Ч. 1, 2. – Люблін, 1996; 1999), що постала в результаті систематизації етнографічних, фольклорних і діалектологічних джерел, об'єднує важливі для етнічної мовної картини світу концепти. В етнолінгвістичному словнику „Славянские древности” (т. 1–5. – М., 1995–2012) подано інвентар основних значущих елементів слов'янської культури, визначено прагматичну функцію семантики й символіки. Для ілюстрування залучено й українські народнопоетичні тексти, етнографічні праці, лінгвістичні словники й атласи. Найменування, що представляють реалії дійсності росіян, містить словник Л. Муллагалієвої (Уфа, 2001) та видання Ю. Степанова „Константы русской культуры” (М., 2004).

Етнолінгвістичну та культурологічну інформацію в українській лексикографії наведено в різних працях: у словнику символів за ред. О. Потапенка і М. Дмитренка (К., 1997), в енциклопедії „Українська міфологія” В. Войтовича (К., 2002), в етнолінгвістичному словнику з гуцульської міфології Н. Хобзей (Львів, 2002), у книзі „100 найвідоміших образів української міфології” (К., 2002), у додатках до монографії З. Василько про символіку фольклорних фауноназв (Львів, 2004), а також у довіднику В. Жайворонка „Знаки української етнокультури” (К., 2006). У передмові до книги автор вказав на специфіку дібраних мовних концептів: „Етосимволіка слова, тісно переплітаючись з етносимволікою позначуваної ним реалії, стає основною підвалиною становлення особливих концептуальних мовних продуктів – етнокультурних концептів, або знаків етнокультури, які і є предметом усебічного (як лінгвістичного, так і енциклопедичного) опису в статтях цього Словника” [8: 3–4].

У Росії вийшла серія власне лінгвокраїнознавчих довідкових видань за редакцією А. Р. Рума (М., 1978), Г. В. Чернова (Смоленськ, 1996), Л. Г. Веденіної (М., 1997), Д. Г. Мальцева (М., 1998), Г. Д. Томахіна (М., 1999; М., 2003), Ю. С. Прохорова (М., 2007) та ін., що містять лексику, пов'язану з культурою США, Великобританії, Франції, Німеччини, Австрії, Росії та ін. Перші російські словники були зорієнтовані на лінгвокраїнознавство як спеціальний курс для студентів, що вивчають іноземну мову в єдності з культурою певної країни, однак у наступних працях таке призначення не обумовлене. У вступній статті до словника „Россия” (М., 2007) укладачі визначають особливості лінгвокраїнознавчого словника як

філологічної праці, що ґрунтується на принципі поєднання мови і культури. Вони вважають, що до його складу мають входити: 1) слова і словосполучення, котрі називають факти і явища природи, національної історії та культури; 2) власні імена: топоніми (назви міст і сіл, пов'язані з відомими історичними подіями) й антропоніми (імена реальних людей – історичних осіб, державних діячів, учених, письменників і под.; імена міфічних, фольклорних та літературних персонажів); 3) назви загальновідомих літературних творів, творів образотворчого мистецтва, музики, театру й кіно. Одним із головних критеріїв відбору стало те, що національно-культурний фон виділених назв повинен бути відображений у певних мовних одиницях (крилатих словах, фразеологізмах, прислів'ях і приказках тощо) [17: IV].

Названі критерії добору одиниць перегукуються з тими, що були важливими для укладачів виданого нами на три роки раніше мовоукраїнознавчого словника-довідника „Україна в словах” (К., 2004), в якому представлено 616 слів-лінгвокультурем за 12 тематичними розділами [18]. До першої частини увійшли такі розділи: „Наша держава – Україна”, „Зі сторінок історії України”, „Місто, село. Громадські споруди. Установи”, „Хата, садиба”, „Страви і напої”, „Народні вірування”, „Християнське віровчення”, „Українське мистецтво і фольклор”, „Вбрання, головні убори, взуття, прикраси”, „Рослини”, „Тварини”. Зараз триває робота над підготовкою до видання другої частини словника, в якій буде подано такі розділи: „Родина”, „Людина як істота”, „Людина за соціальним і майновим станом”, „Небо, світила”, „Явища природи”, „Географічні об'єкти”, „Власні імена відомих людей”, „Власні назви географічних об'єктів”, „Абстрактні поняття”, „Часові зміни”, „Назви виміру”, „Назви творів літератури і мистецтва”.

Ознайомившись із відомими у славистиці лінгвоукраїнознавчими працями, колектив авторів розробив принципи укладання, критерії добору і структуру словникової статті, яка, на їхню думку, найповніше відповідала б можливостям використання словника для навчання українських та іноземних студентів. У межах кожного розділу слова розташовані за алфавітом, надруковані великими літерами з наголосом. У словниковій статті наведено основні форми, наприклад: „**Коза́к** (ч.р.; Р. в. – *козака́*, Кл. в. – *коза́че*; Н. в. мн. – *козакі́*; зм.-пест. – *козаче́нько*; розм. – *козачі́на*; згруб. – *козачі́ще*, *козарлюга́*”. Далі міститься пояснення значення: козак – „вільний чоловік, який жив у південних землях України і брав участь у визвольній боротьбі проти татарських, турецьких і польських загарбників та інших ворогів”. Потім подано невеликий уривок із тексту, в якому вжито заголовне слово: *Козак Петро Мамарига летів на своєму коні, а татари обсідали Петра з усіх чотирьох сторін* (Микола Вінграновський). Далі міститься коротка інформація про місце проживання, побут козаків, поведінку на Січі та в бою, риси вдачі тощо. Сказано про те, кого українці називали і зараз називають козаком. Наведено означення-прикметники, з якими найчастіше поєднане слово, порівняння та їхнє значення, прислів'я і приказки з цим словом, сталі словосполучення і фразеологізми. У деяких статтях вміщено загадки, народні прикмети. Така побудова статті дає змогу залучати словник до роботи на різних заняттях з іноземцями: для вивчення граматичних форм, пояснення змісту багатозначних слів, під час опрацювання текстів історичної тематики.

Лінгвоукраїнознавчий аспект викладання української мови як іноземної активно розробляють на кафедрі українського прикладного мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка. Викладачі кафедри видають „Лінгвоукраїнознавчий словник власних назв української мови” (вип. 1–5. – Львів, 2005–2007), матеріали досліджень публікують у збірнику наукових праць „Теорія і практика

викладання української мови як іноземної”. Основним завданням укладеного ними лінгвокраїнознавчого словника є ефективне використання лексики як одного із засобів донесення інформації, допомога чужоземцям правильно розуміти й використовувати безеквівалентну та фонову лексику. „Його мета – подати різні тематичні групи національно значущих лексичних одиниць мови, ознайомити чужоземців з найвагомішими національними реаліями, позначеними власними назвами” [16: 30]. До окремих зошитів словника увійшли географічні, астрономічні й історичні найменування, назви політичних та громадських організацій, релігійних і державних свят, імена людей та клички тварин, що є важливими для іноземця носіями лінгвокраїнознавчої інформації.

Скажімо, перший із п’яти випусків – „Географічні назви” (автори – З. Мацюк, Н. Станкевич, О. Кровицька) – містить 45 онімів на позначення населених пунктів (*Батури́н, Запорі́жжя, Кани́в, Ки́їв, Льві́в, Полта́ва, Харкі́в, Чигири́н, Черно́биль*), історико-етнографічних регіонів України (*Бойкі́вщина, Букови́на, Воли́нь, Галичи́на, Гуцу́льщина, Закарпа́ття, Лемкі́вщина, Поді́лля, Полі́сся, Слобожа́нщина*), водойм (*Азовське́ море, Захі́дний Буг, Півде́нний Буг, Десна, Дні́про, Дні́стер, Дуна́й, Збру́ч, Свита́зь, Синеви́р, Тиса, Черемо́ш, Чорне́ море*), гірських масивів (*Говерла́, Карпати́, Маки́вка, Черно́гора*) [10]. Другий зошит – „Назви релігійних свят” (Л. Антонів) – подає 14 номінацій, що входять до системи великих свят церковного календаря: *Благові́щення, Великде́нь, Вербна́ неді́ля, Зелена́ свята́, Микола́я, Петра́ і Павла́, Покро́ва, Преобра́ження Госпо́днє, Рі́здво, Стрі́тєння* тощо [10]. У третьому випуску словника – „Назви державних свят та пам’ятних дат” (Д. Добрусинець) описано 8 найменувань національних свят та знаменних днів, які відзначають в Україні: *Де́нь Конститу́ції Украї́ни, Де́нь мате́рі, Де́нь незале́жності Украї́ни, Де́нь пам’я́ті жерть голодомо́рів та політи́чних репресі́й, Де́нь Соборно́сті Украї́ни, Де́нь украї́нської писемно́сті та мови, Нови́й рік* та ін. [12]. Четвертий зошит „Астрономічні назви” (І. Процик, Г. Тимошик) уміщує 25 онімів: *Боро́на, Вели́кий Ві́з, Волосо́жар, Гонча́ки, Ді́вка з відра́ми, Земля́, Квочка́, Коза́, Коса́рі, Кри́ниця, Ма́лий Ві́з, Міся́ць, Со́нце, Стожа́ри, Хрест, Че́піги, Чу́мацький Шля́х* тощо [13]. П’ятий випуск словника – „Власні імена людей” (В. Кужелюк, Д. Якимович-Чапран) – містить 16 найуживаніших серед українців імен: *Андрі́й, Богда́н, Васи́ль, Володи́мир, Гали́на, Га́нна, Григо́рій, Іва́н, Кате́рина, Ма́рія, Микола́, Ната́лія, Окса́на, Оле́на, Петро́, Тара́с* [14]. У шостому зошитку – „Назви пам’яток природи” (І. Процик) – презентовано 33 одиниці на позначення заповідників і парків. Триває робота над опрацюванням тематичної групи „Архітектурні пам’ятки” (Б. Сокіл, З. Василько) (див.: [16]).

У кожному виданні є стислі наукові статті про певні тематичні групи онімів, а також окреслено особливості побудови словникової статті, пояснено систему спеціальних позначок, наведено список умовних скорочень. У власне словниковій частині поєднано лінгвістичну й культурологічну інформацію. Подано мінімальний граматичний коментар: частина мови (іменник або іменникове словосполучення), закінчення, форма родового відмінка однини, рід, наведено похідні утворення, наприклад: „**БАТУРИН**, -а, ч. * **Батури́нець** (ж. **Батури́на**), **батури́нці**, **батури́нський**. Місто Бахмацького району Чернігівської області, розташоване на ріці Сеймі. Населення – 3,9 тис. мешканців... За часів Богдана Хмельницького – містечко **сотні** (адміністративно-територіальна та військова одиниця) Стародубського полку. У 1666–1708 рр. – *резиденція* гетьманів Лівобережної України (Многogrішного, Самойловича, Мазепи). У 1663 р. тут було укладено **Батури́нські статті** (державний договір між Лівобережною Україною та Москвою, який підписали гетьман

Брюховецький і представник московського уряду в місті Батурині)”. Виокремлено сталий вислів *Батуринські статті*, вміщено ілюстрацію з тексту І. Драча: *Батурине, мій орле сивих сліз, Це з круч твоїх гетьманська Україна Пішла на чорторії під укіс*. Лексикографічний опис власних назв доповнено текстами для читання лінгвокраїнознавчої тематики, зміст яких пов’язаний із реєстровими одиницями. Для докладнішого опрацювання семантики названого оніма вміщено повний текст поезії І. Драча „Батурин” [10: 16].

Наповнення словникових статей у розглянутих мовокраїнознавчих словниках дає змогу використовувати їх у роботі з чужомовними студентами і як джерело граматичних відомостей, і як покажчики усталеної сполучуваності, на основі якої виникають типові означення, порівняння, а також фразеологізми, прислів’я, приказки, загадки тощо, і як матеріали для отримання культурологічної інформації, і як посібники з текстами для читання.

Вивчаючи назви родинних стосунків по прямій лінії першого ступеня (*батько, мати, син, дочка, сестра, брат*), і другого ступеня (*дід, баба, онук, онучка*) у темі „Моя сім’я”, активно послуговуємося лінгвокраїнознавчими працями, зокрема й матеріалами до другого тому словника „Україна в словах”. Зауважуємо, що в українській культурі було прийнято звертатися до батьків, діда і баби на „Ви” для підкреслення особливої поваги до них. Ці форми часто вживані у спілкуванні сільських жителів, а також подекуди – міських. В українській мові функціонують синонімічно-варіантні заміники найменувань: *тато, таточко, татусь; мама, матінка, матуся; синок, синочок; дочечка, донька, доня, донечка; дідусь, бабуся, внучок, внучечка* та ін. Пестливо-зменшені утворення передають прихильне ставлення до близьких людей. Можна запропонувати вправу, в якій на місці крапок потрібно поставити нейтральну або демінутивну форму. Наприклад: *Мій ... (тато, таточко, татусь) працює на заводі. Мого ... (тата, таточка, татуся) звати ... Мою ... (маму, матінку, матусю) звати... Я дуже люблю мою... (маму, матінку, матусю). Тато і мама люблять ... (сина, сінка, синочка) // ... (дочку, доню, донечку, дочечку). Я маю ... (діда, дідуся, бабу, бабусю). Дід і баба люблять ... (внука, внучка; внуку, внучечку).*

Зазначаємо, що слово *батько (тато)* має кілька значень: 1) „Чоловік стосовно до своїх дітей”; 2) (шанобливо) „Козацька старшина, отаман”; 3) (ввічливо у звертанні) „Чоловік похилого віку”. Перше значення виявляємо у такому прикладі: - *Гуси-гуси-гусенята, візьміть мене на крильця та понесіть мене до батенька, у батенька їсти й пити, ще й хороше походити* (Українська народна казка); *На роботу вже поїхав тато* (Наталя Забіла). Друге фіксуємо в історичних та козацьких піснях, думах, легендах, переказах, як-от: *Ой пане-отамане, батьку мій!* (Дума). Третє знаходимо в розмовному мовленні, казках і переказах: *Скажіть мені, батьку, куди веде ця дорога?* (Із розмови молодого чоловіка з незнайомим старшим чоловіком). Батька українці здавна шанують як голову родини, щоправда жартівливо кажуть: *Батько (чоловік) – голова, а мати (жінка) – шия, куди поверне, туди й вийде; Як тато скажуть, так мама послухає. І по-маминому вийде*. Його цінують як доброго господаря, хорошого чоловіка, тата своїх дітей. За звичаєвим правом, батьки ростять і виховують своїх дітей, а ті доглядають їх на старості. Типові означення ключової лексеми: *мій, добрий, працюючий, рідний, розумний* та інші. Батько входить до сталих словосполучень: *батько-мати* – „те саме, що батьки”; *весільний батько* – „чоловік, який виконує на весіллі роль батька нареченого або нареченої”; *названий батько* – „чоловік, який взяв на виховання, прийняв за свою чужу дитину”; *нерідний батько* – „вітчим; хрещений батько – „той чоловік, що хрестив дитину”; (перен.) *Дніпро-батько* – „найбільша ріка

України”. Відомі такі прислів’я: *Хто батька-матір зневажає, той добра не знає; Не навчив батько, не навчить і дядько; Без батька півсирота, а без матері й вся сирота*. Значення цих одиниць треба спеціально пояснювати.

Слово *мати* (*мама*) в українській мові реалізує значення: 1) „Жінка, яка має дітей”; 2) „Жінка стосовно дитини, яку вона народила”; 3) (ввічливо у звертанні) „Жінка похилого віку”. Наприклад: *Батько розуму навчає, Мати приголубить* (Богдан Лепкий); *Нічого кращого немає, Як тая мати молода з своїм дитяточком малим* (Тарас Шевченко); *Чи є в світі що дорожче, Як мама кохана, Що трудиться для дитини До ночі від ранку?* (Іванна Блажкевич); *Скажіть мені, мамо, як пройти до озера?* (Із розмови молодого чоловіка з незнайомою старшою жінкою). У нашій мові є багато пестливих звертань до матері: *матінко, ненько, голубко, зозулько, пташечко, зірко* тощо: *Ой матінко-зірко, Як в чужині зірко* (Українська народна пісня). Мати виховує своїх дітей, піклується про родину, готує їжу, пере, прибирає. Ненька навчає рідної мови, співає колискових пісень, передає кращі традиції та звичаї народу. Бути доброю матір’ю – відповідальний обов’язок. Українці шанують своїх матерів. У другу неділю травня відзначають спеціальне свято – День матері. Мам і бабусь вітають також 8 березня, у Міжнародний день жінки. Типові означення: *моя, добра, єдина, кохана, люба, мила, рідна* та інші, як-от: *Приходила моя матінка, Приходила моя рідная* (Українська народна пісня). Порівняння як *мати* означає: „рідна”, „добра”, „ласкава” тощо. Слово входить до низки сталих словосполучень: *Божа (Господня, Пречиста) Мати* – „Богородиця, Мати Христа”; *весільна мати* – „жінка, яка виконує на весіллі роль матері нареченого або нареченої”; *нерідна мати* – „мачуха”; *хрещена мати* – „та жінка, що хрестила дитину”; *мати-Україна* – (перен.) „рідна країна”. Виділяємо такі фразеологізми: *Всмоктувати з молоком матері* – „звикати до чогось, засвоювати щось з дитинства”; *Мати моя!* – вигук, яким виражають здивування, переляк і т.д.; *Як мати народила* – „зовсім голий”. На заняттях можна використати прислів’я і приказки на зразок: *Без матері й сонце не гріє; Кожна мати свою дитину хвалить; Не та мати, що народила, а та, що виростила; Пташка радіє весні, а дитя – матері; Сльози матері ніколи даремно не пропадають; У батька-матері не довіку; У дитини болить голова, а в матері серце; Що батько, то не мати*, пояснивши їх значення. Необхідно подати історичний коментар до прислів’я, відоме з козацьких часів: *Січ – мати, а Великий Луг – батько* (ідеться про Запорізьку Січ – місце розташування козаків, яке заміняло їм родину, а також придніпровські плавні з високим очеретом, що були природним захистом від ворогів).

Слово *син* означає: 1) „Особа чоловічої статі стосовно своїх батьків”; 2) (у звертанні) „Молодший чоловік, юнак, хлопчик”, наприклад: *Марія сина привела, Єдиную тую дитину!* (Тарас Шевченко); *Синочку, подай мені води* (У розмовному мовленні бабуся до внука). Українці вважають, що в сім’ї мають бути дочки і сини. Прийнято говорити, що син – батьків помічник, а донька – мамина помічниця. У минулому батьки на старість ніколи не були самотніми. Їх доглядав найстарший або наймолодший син, рідше – дочка. Це вважалося почесним обов’язком. Типові означення: *добрий, дорогий, єдиний, любий, мій, рідний* та інші. У нашій мові є низка сталих словосполучень з цією одиницею: *батьків син* – „син порядних батьків, спадкоємець батька”; *Божий Син* – „Ісус Христос”; *блудний син* – „людина, яка після довгих блукань повертається до своєї родини”; *мамин син (синок)* (ірон.) – „ропещений, винижений син”; *нерідний син* – „напівсирота”, „особа чоловічої статі стосовно до одного з нерідних батьків (вітчима чи мачухи)”; *хрещений син* – „похресник”. Відомі також фразеологізми на зразок: *бути за сина* – „заміщати комусь

сина”; *в сини годиться* – про когось, набагато молодшого за віком. Слово є компонентом багатьох прислів’їв: *Сини й дочки – з одного дерева листочки; Не збирай синові багатства, а збери йому розум; Від поганого сина батько сивіє; Син – утіха батька, а дочка – матері.*

Слово *дочка* реалізує кілька значень: 1) „Особа жіночої статі стосовно до своїх батьків”; 2) (у звертанні) „Молодша жінка або дівчина”, наприклад: *Ой не жалій, донечко, різних квіт, Тільки жалій, моя доню, своїх літ* (Українська народна пісня); *Принеси мені, дочко, окуляри* (Із розмови бабусі зі внучкою). Дочку батьки особливо доглядають у молодості. У минулі часи, якщо дівчина виходила заміж, то переїжджала в сім’ю чоловіка. Життя молодій жінці в чужій родині було нелегке, про що довідуємося з багатьох українських народних пісень. Зараз матері також навчають доньок усієї домашньої роботи. Дівчина – майбутня мама і господиня – повинна бути акуратною, вмілою, доброю. Типові означення: *дорога, люба, мила, моя, рідна* та інші. Слово може входити до сталих словосполучень: *мамина дочка (донечка)* (ірон.) – „роzpечена, виніжена дочка”; *нерідна дочка* – „напівсирота”, „особа жіночої статі стосовно до одного з нерідних батьків (вітчима чи мачухи)”; *хрещена дочка* – „похресниця”. Наводимо також прислів’я: *У сусіда дочок сім, та й доля всім; Співай, доню, тоненько у рідної неньки; Батьки бережуть дочку до вінця, а чоловік – до кінця.* Можна послугуватися такою загадкою: *Одного батька і однієї матері дитина, а нікому з них не син.*

Слово *брат* в українській мові має такі компоненти значення: 1) „Кожний із синів по відношенню до інших дітей того ж батька або матері”; 2) „Близька людина, однодумець”; 3) (у звертанні до хлопця, чоловіка) „Друг”. Для ілюстрування можна вдатися до таких цитат: *Ой брати мої, брати, Прошу вас до хати, Кісоньки розплітати* (Українська народна пісня); *Мій братику! Моя ти доле!* (Тарас Шевченко); *Брати по духу* (Сталий вислів); *Ой ти, брате мій, товаришу мій* (Українська народна пісня). Брати і сестри в українській родині зазвичай люблять і шанують один одного, допомагають у всьому. Колись брат виконував почесну роль на весіллі сестри: розплітав її косу, жартівливо „торгувався” з нареченим про викуп. Цей звичай подекуди зберігся до наших днів. Типові означення:

добрий, дорогий, любий, мій, рідний. Слово входить до сталих словосполучень, зміст яких потребує з’ясування: *двоюрідний брат* – „син дядька або тітки, брат у перших”; *троюрідний брат* – „син двоюрідного дядька або тітки, брат у других”; *молочний брат* – „син годувальниці по відношенню до чужих дітей, яких вона годує”; *названий (наречений) брат* – „хлопець або чоловік, з яким хто-небудь близький духом, тобто побратався”. Наводимо також кілька прислів’їв: *Брат – не батько, сестра – не мати; Брати – як коти, посваряться й помиряться; Добре тому, у кого брат або сестра добрі, а ще краще – як і сам не лихий; Поки брати малі, доти й рідні; У нашого брата всім одна хата.*

Слово *сестра* означає: 1) „Кожна з дочок стосовно до інших дітей того ж батька або матері”; 2) „Близька людина, однодумка”; 3) (у звертанні до дівчини, жінки) „Подруга”. Наприклад: *Дивлюсь, у темному садочку, Під вишнею у холодочку, Моя єдина сестра* (Тарас Шевченко); *Дві сестрички невеличкі Нерозлучні всюди – Де одна хоч на хвилинку, Там і друга буде* (Катерина Перелісна); *Вона моя посестра* (Леся Українка); *Допоможи, сестро, підняти пораненого* (Із розмовного мовлення). У родині українців прийнято, щоб сестри і брати жили дружно, допомагали одні одним та своїй мамі. Коли вони одружуються, то зазвичай підтримують дружні стосунки родинами. Народ засуджує, коли брати і сестри цураються одні одних. У народних

казках „сестричкою” називають лисицю, а „братиком” – вовка (*Лисичка-сестричка і вовчик-братик* або *вовк-панібрат*). Типові означення: *гарна, дорога, моя, рідна* та інші. Слово входить до багатьох сталих словосполучень: *двоюрідна сестра* – „донька дядька або тітки, сестра у перших”; *троюрідна сестра* – „донька двоюрідного дядька або тітки, сестра у других”; *зведена сестра* – „яка доводиться сестрою як дочка мачухи або вітчима”; *молочна сестра* – „донька годувальниці по відношенню до чужих дітей, яких вона годує”; *названа (наречена) сестра* – „дівчина чи жінка, з якою хто-небудь близький духом”. Сталій вислів *Живуть як сестра з братом (як брат з сестрою)* означає – „дружно живуть, як рідні”.

Слово *дід* має кілька значень: 1) „Батьків або материн батько”; 2) „Чоловік похилого віку”; 3) „Сторож (у садку, на баштані і т. ін.”; 4) „(тільки мн.) Люди минулих поколінь, предки”. Наприклад: *А у тата є татусь, Для Галюсі він – дідусь! І ще знайте, що Галюся – внучка діда і бабусі!* (Катерина Перелісна); *По вулиці йшов якийсь дід* (Із розмовного мовлення); *Дід стеріг садок із яблуками* (Із розмовного мовлення); *Наші діди полягли за волю України* (Із газети). В Україні здавна дітей привчають шанувати і поважати дідусів та бабусь, звертатися до них у формі пошанної множини (на „Ви”). Дідусі зазвичай люблять своїх онуків, доглядають їх, розповідають цікаві казки, разом майструють. „Дідом” можуть називати також старого чоловіка або сторожа, охоронця. Типові означення: *дорогий, любий, мій* та інші. Слово входить до низки прислів'їв: *Біда мені без діда, хлепчу борщик без хліба; Коли є дід, то є й обід, нема діда, нема й обіда; Який дід, такий його плід, який батько, такі й діти*.

Слово *баба* функціонує в кількох значеннях: 1) „Мати батька або матері”; 2) „Жінка похилого віку”; 3) (заст.) „Жінка, що приймала дітей під час пологів, повитуха”; 4) (заст.) „Ворожка, шептуха, знахарка”. Наприклад: *Жили-були дід і баба* (Українська народна казка); *У Галюсі є мамуся, У мамусі є матуся, А матусина матуся – То Галюсіна бабуся* (Катерина Перелісна); *Стара баба вже погано бачила* (Із розмовного мовлення); *Бабу-повитуху дуже шанували, давали їй гостинці* (Із переказу). Українці зазвичай виявляють велику повагу до бабусь як виховательок, мудрих порадиць. Батьки привчають дітей шанувати старших людей. У прислів'ї сказано: „*Поважай старих, бо й сам старим будеш*”. *Баба й дід* – улюблені персонажі українських народних казок. Типові означення: *моя, рідна, стара* та ін. Ця одиниця входить до таких прислів'їв: *Баба з кашею, а дід з ложкою; Старій бабці добре і в шатці*.

У процесі вивчення мови культурологічну інформацію про одиниці на позначення родинних стосунків і свояцтва поступово розширюємо, додаючи слова *тітка, дядько, племінник, племінниця, сирота, кум, кума* й інші (див. статті Д. Добрусинець [9; 10]). Подібно опрацьовуємо найменування з інших тематичних груп. Для кращого розуміння змісту наведених ключових лексем добираємо відповідні тексти з художньої літератури, фольклору.

Отже, лінгвокраїнознавчі словники дають змогу не лише зрозуміти основні значення лексем, про що чужоземні студенти можуть дізнатися із загальномовних лексикографічних праць, але й збагнути усю повноту семантичної структури мовної одиниці, мотивуючи її відомостями з культури та історії народу. Вони містять комплекс інформації про граматичні форми, сполучуваність, образні перенесення, фразеологічні одиниці – увесь національно-культурний фон, без якого неможливе глибоке опанування українською мовою як іноземною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Брагина А. А. Лексика языка и культура страны. Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте : пособ. для студ. / А.А. Брагина – М. : Рус. язык, 1981. – 176 с.
2. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова : пособ. для студ. / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. язык, 1980. – 320 с.
3. Воскресенская Л. Б. Лингвострановедческая паспортизация лексики : пособ. для студ. / Л. Б. Воскресенская. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1985. – 120 с.
4. Данилюк Н. О. Культурологічна лексика в сучасній українській мові та її лексикографічне опрацювання / Н. О. Данилюк // Наук. зап. НУ „Києво-Могилян. академія” : Філол. науки. – 2004. – Т. 34. – С. 3–6.
5. Данилюк Н. О. Лексика з національно-культурним змістом у сучасній українській мові / Н. О. Данилюк // Наук. вісн. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки : Філол. науки. – 2001. – № 9. – С. 14–17.
6. Добрусинець Д. Етнолінгвістичний аспект назв спорідненості / Дарія Добрусинець // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Вид-во Львівського національного університету імені Івана Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 81–91.
7. Добрусинець Д. Назви спорідненості : етнолінгвістичні студії // Дарія Добрусинець // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 3. – С. 160–162.
8. Жайворонок В. Знаки української етнокультури / Віталій Жайворонок : словник-довідник. – К. : Довіра, 2006. – 703 с.
9. Жайворонок В. Українська етнолінгвістика: нариси : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Віталій Жайворонок – К. : Довіра, 2007. – 262 с.
10. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 1. Географічні назви / уклад. : О. В. Кровицька, З. О. Мацюк, Н. І. Станкевич. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2005. – 90 с.
11. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 2. Назви релігійних свят / уклад. Л. Антонів. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – 67 с.
12. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 3. Назви державних свят і пам'ятних дат / уклад. Д. Добрусинець. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – 72 с.
13. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 4. Астрономічні назви / уклад. : І. Процик, Г. Тимошик. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – 140 с.
14. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 5. Імена людей / уклад. : В. Кужелюк, Д. Якимович-Чапран. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – 60 с.
15. Онкович Г. В. Українознавство і лінгводидактика / Г. В. Онкович. – К. : Логос, 1997. – 105 с.
16. Процик І. Основні аспекти укладання лінгвокраїнознавчого словника власних назв української мови / Ірина Процик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, – 2007. – Вип.2. – С.30–32.
17. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / ред. Ю. Е. Прохоров. – М. : АСТ-ПРЕСС-КНИГА, 2009. – 736 с.
18. Україна в словах : Мовоукраїнознавчий словник-довідник : навч. посіб. / [упор. і кер. авт. кол. Н. Данилюк]. – К. : ВЦ „Просвіта”, 2004. – 704 с.
19. Danylyuk N. Lingvokultura leksiko en la instruado de denaskaj kaj fremdaj lingvoj / Nina Danylyuk // Internacia Pedagogia Revuo. – 2005. – P. 9–13.

*Стаття надійшла до редакції 25.02.2014
доопрацьована 10.03.2014
прийнята до друку 15.03.2014*

THE USAGE OF LINGUISTIC AND COUNTRY STUDIES DICTIONARIES IN THE PROCESSES OF LEARNING UKRAINIAN AS A SECOND LANGUAGE

Nina Danylyuk

*Lesya Ukrainka Eastern European National University,
Department of Ukrainian language,
30a Vynnychenka Str., room 305, 43025 Lutsk, Ukraine
phone: 0332 24 84 12
e-mail: nina_daniljuk@ukr.net*

The article deals with the study of language together with an ethnic culture, with the options of the usage of a linguistic and country studies dictionary at the beginning of learning Ukrainian as a second language. A special attention has been paid to the work with thematic group of words "My Family".

Key words: Ukrainian as a second language, a linguistic and country studies dictionary, names of family kinship, semantics, word meaning, a typical definition, comparison, proverb, saying, phraseological unit.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО СЛОВАРЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Нина Данилюк

*Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки,
кафедра украинского языка,
ул. Винниченко, 30 а, комн. 305, 43025 Луцк, Украина
тел.: 0332 24 84 12
эл. почта: nina_daniljuk@ukr.net*

Рассмотрена проблема изучения языка в единстве с этнической культурой и возможности использования лингвострановедческого словаря на начальном этапе усвоения украинского языка как иностранного. Особенное внимание уделено работе с тематической группой слов „Моя семья”.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, лингвострановедческий словарь, названия родственных отношений, семантика, значение слова, типичное определение, сравнение, пословица, присказка, фразеологизм.

УДК 811.161.2+811.162.1'27'367.626-115:37.016

ЕТИКЕТНІ ВИСЛОВИ ПРИВІТАННЯ І ПОБАЖАННЯ ЯК ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧІ ОДИНИЦІ

Ніна Станкевич, Лариса Шмакова

Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79001 Львів, Україна
тел. : 032 239 43 55
ел. пошта : stankevych@ua.fm

Описано національно-культурну специфіку етикетних висловів привітання та побажання, яка виявляється у семантико-стилістичних особливостях та образно-символічному потенціалі цих мовних формул. Досліджено структуру привітання і побажання, вказано на можливості застосування етикетних висловів у навчанні української мови як іноземної.

Ключові слова: лінгвокраїнознавство, мовний та мовленнєвий етикет, етикетні вислови привітання та побажання, українська мова як іноземна.

Мовленнєвий етикет – це невід’ємна частина культури кожного народу. Він виробляється упродовж усієї культурної еволюції етносу під впливом багатьох чинників: психологічних, історичних, соціально-політичних, культурологічних та інших, відображає соціокультурний досвід, моральність і духовність народу.

Знання ознак, властивостей мовленнєвого етикету, ефективно використання етикетних формул дає змогу забезпечити повноту комунікативного процесу. Водночас мовленнєвий етикет – „це щось набагато ширше за механічний зв’язок між людьми, це – віддзеркалення свідомості людини, її культури, відображення належності людини до певного етносу” [7: 7]. Український мовленнєвий етикет відображає самобутній спосіб мислення, світосприйняття українців, їхній національний характер.

Науковий інтерес до мовленнєвого етикету зумовлений поглибленою увагою до соціальних, психологічних і мовних проблем спілкування, а також практичними потребами навчання української мови як іноземної. Жоден вид мовленнєвої діяльності не може обійтися без мовних формул етикету, вони є обов’язковими елементами усної чи писемної комунікації.

Узагальнимо теоретичні основи поняття *етикету*. Словник української мови тлумачить етикет як „установлені норми поведінки і правила ввічливості в якому-небудь товаристві” [6: 490]. Зауважимо, що сучасні науковці розрізняють три близькі, але не однакові за обсягом і змістом поняття: *мовний етикет*, *мовленнєвий етикет* і *спілкувальний (комунікативний) етикет* [4: 33]. *Мовний етикет* (або *лінгвоетикет*) – це „сукупність словесних форм ввічливості, прийнятих у певному колі людей, у певному суспільстві, у певній країні” [3: 12]. Це функціональна підсистема мови із своїм набором знаків (слів, стереотипних фраз) і граматикою (правилами поєднання знаків). *Мовленнєвий етикет* – це застосування мовного етикету в конкретних актах спілкування. Отже, якщо мовний етикет – це набір засобів вираження, то мовленнєвий етикет – вибір цих засобів, засоби в реалізації. *Спілкувальний етикет* становить

сукупність мовних і немовних засобів, якими послуговуються в різних комунікативних ситуаціях.

Мовленнєвий етикет – це соціально-лінгвістичне явище. Воно виконує в суспільстві такі функції: контактну (фатичну) функцію; функцію ввічливості (конотативну); регулювальну (регулятивну) функцію; функцію впливу (імперативну, волонтактивну); функцію звертальну (апелятивну); емоційно-експресивну (емотивну) функцію. Усі функції мовленнєвого етикету існують на основі комунікативної функції мови.

Відбір етикетних формул та їхнє використання підпорядковується тональності спілкування, що означає ступінь дотримання етичних норм. У європейському культурному ареалі науковці виділяють п'ять тональностей спілкування: високу, нейтральну, звичайну, фамільярну (дружню) і вульгарну [9: 115–116]. За ступенем ритуалізації мовленнєвий етикет поділяють на повсякденно-побутовий, святковий та оказіональний [1: 6].

У сфері спілкування побутує 15 видів мовленнєвого етикету, зокрема: вітання; звертання, привертання уваги; знайомство; запрошення; прохання, порада, пропозиція; погодження; вибачення; незгода, відмова; скарга; втішання; комплімент; несхвалення; поздоровлення; вдячність і прощання.

Український мовленнєвий етикет досліджувало багато вчених-мовознавців. Серед них Я. Радевич-Винницький, М. Білоус, С. Богдан, М. Стельмахович, М. Стахів, Г. Татаревич, В. Кононенко, С. Чак та ін. Вони вказували на його важливість у системі культури мови, розглядали загальні національно-культурні чи регіональні особливості, подавали рекомендації та поради щодо застосування етикетних висловів у різних сферах життя, наприклад, в офіційно-діловому стилі (С. В. Шевчук, І. М. Кочан, А. С. Токарська та ін.), приділяли увагу кожній групі мовленнєвих формул. Окремі праці мовознавці присвячували вивченню мовленнєвого етикету студентами, які навчаються української мови як іноземної (І. Стрілець).

Проте деякі різновиди етикетних висловів залишилися поза увагою науковців, особливо ті, які сьогодні, зберігаючи національно-культурну специфіку, активно поповнюються, розвиваються і збагачуються. До таких мовленнєвих висловів належить яскрава група етикетних формул, які позначають привітання (або поздоровлення) і побажання. Етикетні вислови привітань та побажань належать до святкових мовних формул та мають великий емоційно-оцінний потенціал.

Мета статті – виявити лексико-семантичні та структурні особливості цих національно-маркованих одиниць, що стане підґрунтям для їх успішного введення у навчальний процес з української мови як іноземної. Матеріалом слугують збірки привітань і побажань (уклад.: М. Дмитерко, Е. Зарембо та ін.), районні та обласні газети Рівненщини та Львівщини (через комерціалізацію видань останні сторінки у них рясніють адресними приватними та офіційними привітаннями), інформаційні інтернет-сайти. Предметом аналізу стало близько 300 привітань.

З'ясуємо комунікативно-етикетну сутність привітання та побажання як мовленнєвої дії.

Привітанням людина засвідчує своє приязне ставлення, вияв уваги до інших людей. Привітання – це один із тих засобів, які підтримують хороші взаємини між людьми та близькими. Привітання також не обходяться без побажань адресатові. Синонімом слова *привітання* є слово *поздоровлення*, яке, як зауважує Я. Радевич-Винницький, у сучасному мовленні вживається рідше. „Можливо, тому, що воно виглядає як калька російського слова *поздравление*, а може, через те, що у привітанні

бажають не тільки здоров'я, а й щастя, успіхів, здійснення задумів, душевного спокою, вічної молодості і т. ін." [4: 145]. Учений зазначає, що в Західній Україні у дворянські часи побутував європеїзм латинського походження *гратуляція* – „побажання з приводу радісної події в житті якоїсь особи” (лат. *gratulatio* – (спів) вияв радощів; привітання, віншування; урочисте оголошення подяки”) [Там само].

Словник синонімів української мови подає такий синонімічний ряд з домінантою *вітати* у значенні „говорити або писати приємні слова комусь з нагоди дня народження, ювілею, свята, приємної події; слати привіт”: „поздоровляти, уклонятися (вклонятися), здоровити *розм.*, гратулювати *кому, західне*, віншувати (перев. урочисто); салютувати (урочисто – пострілами)” [5: 1: 145]. Отже, у потрібному нам значенні вживаються лише слова *вітати, поздоровляти, здоровити, віншувати, гратулювати*.

Побажання теж жанр етикетного мовлення. „Комунікативно-етикетна суть побажання як мовленнєвої дії полягає у висловленні адресантом бажання про здійснення чогось для адресата.” [4: 145]. Ключовим словом побажань є дієслово *бажати*. Синонімічний ряд творять такі дієслова: „зичити, жадати, жичити *діал.*; хотіти (мати якісь побажання щодо когось)” [5: 1: 18].

Якщо сприймати ці етикетні формули як єдине ціле, то потрібно розрізняти у них лівий бік, тобто привітання, і правий бік – побажання. Притім ми можемо використовувати привітання без побажання, натомість побажання без привітання вживатись не може. Тому надалі будемо вживати для позначення цих етикетних формул лише назву *привітання*.

Специфіка привітань насамперед залежить від лексичного наповнення обох боків формули, а це, своєю чергою, – від нагоди привітання. Нагода, з якої вітають адресата, є основним критерієм, за яким можна класифікувати ці етикетні вислови. Передусім це подія небуденна. Вона стосується особистого та родинного життя, пов'язана з релігійними, національними і державними святами, соціально-політичними, історичними датами тощо. Виділяють дві групи привітань: **родинно-обрядові** та **привітання з нагоди**. У першій групі можна виокремити: весілля, уродини, хрестини, новосілля тощо. У другій – особисті дати, національні і державні свята, релігійні свята, професійні, соціально-пропагандистські свята, громадсько-політичні, культурні, наукові події.

Лексичне наповнення привітань, без сумніву, залежить і від того, особисте воно чи офіційне, тобто від сфери вживання, від стилю.

У давнину словом користувалися обережно – за потребою, вважалось, що воно має магічне значення. Ритуальне, обрядове значення мали і привітання та побажання. За доброзичливими побажаннями закріпилася функція прогнозування щасливої долі, багатства, здоров'я, врожаю. Сучасні етикетні формули засвідчують глибинний зв'язок з усною народною словесністю, особливо з тим, що у них збереглась ”доброзичлива магія слова”. Хоча М. Дмитренко зауважує, що в останнє століття багато втрачено з цього „поля добра”. „Людина в полоні сакрального знала святість, священність, таємничість, згодом із набуттям профанних характеристик магічне забувалося, вихолощувалось, натомість витворювались побутові артефакти, що відігравали здебільшого вже не обрядово-ритуальну функцію, а лише десакралізовану функцію спілкування, розваги, жарту” [2: 4].

Проаналізуємо докладніше лексику лівого і правого боку етикетних висловів привітання. У лівому боці, тобто у власне привітанні, вживається ключове слово *вітаю* найчастіше в 1-й особі однини. У множині це слово вживається тоді, коли адресантом є

дві або більше осіб. Слова-поширювачі додають позитивної оцінки привітанням і найчастіше є прислівниками. Наприклад: *щиро, сердечно, щиросердечно, гаряче, від усього серця (усієї душі), від щирого серця*. В офіційних вітаннях використовують більш урочисті вислови, подамо їх у міру спадання частотності: *щиро вітаю, від щирого серця, прийміть найщиріші вітання, сердечно вітаю вас, щиросердечно вітаємо, зі щирою душею і побажаннями*. Таким способом адресант висловлює свої щирі наміри, приязнь. „Формули привітання, – як зазначає Я. Радевич-Винницький, – як і інші етикетні фрази, мають свої комунікативно-стилістичні особливості, які впливають на вибір адекватної щодо адресата одиниці в мовленні. Скажімо, формулою *Дозвольте привітати Вас з...* вітають людину старшу, іншої статі, шановану в колективі, а не однокурсника чи однокласника” [4: 146].

У правому боці – побажання – вживають ключове слово *бажати* також найчастіше в 1-й особі однини і множини (*бажаю, бажаємо*). Його конкретизують аналогічно словом *щиро*, також висловлюються урочисто: *дозвольте побажати, прийміть найкращі, найщиріші побажання*.

Якщо вважати лівий бік стандартною формулою: *вітаю тебе (Вас) з (нагодою)*, то поширити позитивно-оцінною лексикою можна і особу-адресата, і саму нагоду, особливо коли ці привітання родинно-побутові. Називають особу зменшено-пестливо, наприклад, у звертанні: *матусю, татусю, бабусю, дідусю, сестричко, донечко, синочку* тощо. Часто додають до цих слів епітети: *люба, найкраща, кохана, улюблена, мила, наймиліша, дорога, єдина, любляча (мамо, дружино), любий дідусю, мій татусю рідний, моя найрідніша кохана людина* тощо. В офіційних привітаннях обов'язково вживають пошанні прикметники: *дорогі, шановні, вельмишановні, глибокошановні, вельми поважні* та ін. Саму нагоду також конкретизують; називають піднесено-урочисто: *з цією величною датою, найкращою датою, щасливою датою, веселим святом, у цей найкращий день, у це велике свято, у цей святковий, світлий день, у святковий цей час, у ці чудові дні, оповиті осіннім розмаєм, у цю знаменну дату в калиновім намисті літ* та ін. Ці добрі, урочисті слова сприяють позитивному налаштуванню і сприйняттю усього вітального висловлювання.

У правому боці етикетних висловів привітання панує добро, адже люди бажають іншим того, чого самі хочуть для себе, часто вони так і пишуть: *слова найкращі хочемо передати*. У цьому великому семантичному полі перебуває багато (210) лексем, які можна погрупувати у декілька синонімічних рядів (найчастіше це контекстуальні синоніми): *життя* – *дорога, путь, шлях, стежина*; *достаток* – *добробут, благополуччя, благо, гаразд, багатство, гроші, хліб-сіль*; *тепло* – *світло, сонце, промені*; *радість* – *веселість, бадьорість, настрій, усмішка, сміх, веселоці, оптимізм*; *мир* – *спокій, злагода, згода, затишок, порядок, лад, стабільність*; *любов* – *кохання, ласка, ніжність*; *щастя* – *доля*; *удача* – *успіх, зліт, досягнення*; *добро* – *доброта, людяність*; *вірність* – *чесність, правда*; *мрії* – *задумане, плани, віра, надії, бажання, сни*; *здоров'я* – *сила, енергія, наснага*; *літа* – *роки, довголіття, століття, вік, днина, хвилинка, година, мить*; *повага* – *шана, нагорода, слава, уклін, честь*; *молодість* – *краса, юність, цвіт*; *душа* – *серце* та ін. Усі лексеми, що входять до цих синонімічних рядів, відображають людські цінності і життєві потреби, усе найкраще, що є основою людських стосунків. Довжина синонімічних рядів не означає, що ці лексеми найпродуктивніші, наприклад, *здоров'я* трапляється набагато частіше, ніж *мрії*, а творить невеликий за обсягом синонімічний ряд. Пор.: *здоров'я – сила – енергія; мрії – задумане – плани – віра – надії – бажання – сни*. Окрім того, поза цими синонімічними рядами є окремі лексеми, які не творять рядів і вживаються рідше:

праця, друзі, музика, пісні, казка, зорі, квіти, ранки, мудрість та багато ін. Наведемо доміанти за порядком відповідно до продуктивності: *щастя* (264), *здоров'я* (255), *радість* (252), *добро* (247), *любов* (238), *тепло* (137), *мир* (125), *достаток* (123), *життя* (119), *душа* (119), *повага* (118), *мрії* (117), *успіх* (116), *молодість* (114), *вірність* (112). Деякі синонімічні ряди, зокрема з доміантами *життя*, *душа*, не стосуються суто побажання, а визначають і конкретизують сферу, в якій ці побажання будуть здійснюватися.

Указані лексеми супроводжують більшою чи меншою мірою епітети (художні означення). Вони свідчать про естетичне відчуття світу мовця чи адресанта, відображають його фантазію, емоційний потенціал. Наведемо приклади найчисленніших епітетів до лексем різних синонімічних рядів. *Дорога* – *світла, життєва, радісна, щаслива, гарна, сонячна, кришталева, чиста*; *літа* – *многії, благії, золоті, щасливі, прекрасні, довгі*; *небо* – *ясне, синьооке, чисте, голубе, сонячне, блакитне*; *життя* – *щасливе, довге, безтурботне, прекрасне, священне*; *радість* – *тиха, чиста, висока, світла, земна*; *серце* – *щире, людяне, молоде, любляче, добре*; *бажання* – *найкращі, найщиріші, сердечні, щирі, вічні*; *щастя* – *безмежне, людське, найбільше, рясне*; *здоров'я* – *міцне, добре, козацьке, щедре*; *вік* – *довгий, щасливий, радісний*; *роки* – *радісні, многії, довгі, щасливі*; *сонце* – *ласкаве, золоте, ясне, привітне*; *доля* – *світла, ласкава, щира*; *мрії* – *заповітні, найкращі*; *доброта* – *невичерпна, людська* та ін.

Найпродуктивніші до ключових лексем такі означення: *здоров'я міцне* – 35; *щастя безмежне* (33), *людське* (20); *літа многії* (32), *благії* (17); *вік довгий* (28); *роки довгі* (21), *радісні* (14); *мрії заповітні* (27); *дорога світла* (15), *життєва* (14), *доля світла* (14), *серце щире* (14) та ін. Передусім вони є своєрідними доміантами асоціативного поля та мають загальнокультурну цінність. Можна зробити висновок про деяку стандартність привітань і побажань. Ось як до цього ставиться мовознавець Я. Радевич-Винницький: „Людей, які добре володіють мовою, мають поетичну уяву, багатий внутрішній світ, стереотипні привітання і відповіді здебільшого не задовольняють. [...] Безперечно, ті самі фрази щороку повторювати тому самому адресатові не бажано. Але й не варто надто переживати з приводу стандартності привітань. Адже ні щастя, ні здоров'я, ні успіхи людині не завадять ніколи. Важливо, що саме цього їй хтось не забуває побажати” [4: 148].

Спробуємо у такому разі скласти листівку із зазначеними вище продуктивними, а отже, стандартними побажаннями:

... від щирого серця бажаємо на вашій життєвій дорозі міцного здоров'я, безмежного людського щастя, світлої радості, земних благ, міцного кохання на многії літа, світлої долі та здійснення найзаповітніших мрій!

Такі побажання вважаємо стереотипними, мовними штампами. Зазначимо при цьому, що, навчаючи студентів-іноземців практичного письма на початковому етапі, ми обмежуємося ще меншою кількістю лексики (напр.: *бажаємо здоров'я, щастя, радості*). Однак мусимо ствердити, що, попри певну стандартність, українські привітання й побажання залишаються індивідуальними творіннями. „Кожна людина у спілкуванні виявляє себе як особистість, – наголошує М. Стахів, – з властивим лише їй „комунікативно-етикетним паспортом”, зміст якого засвідчує рівень інтелекту, виховання, загального розвитку. культури” [7: 73].

Образний рівень побажань представлений передусім епітетами. Багато епітетів до слів-побажань мають народно-поетичну основу і є **постійними**, наприклад: *чисте небо, добре слово, щедра доля, зелені дерева, осінні листя, широкий шлях, щира любов*,

довгі літа, ясні дні та ін. Є й безліч образних висловів, які створює адресант, наприклад: *чарівні світанки, радісне відлуння, золоті дні, дбайлива доля, вічна музика, давнє і сучасне диво, найчарівніші квіти, рожеві світанки, квітучі роки, синьооке небо, добрий слід, широкі почуття, кришталева дорога, рясний шлях, веселкове світло, казкова надія*. Деякі з них мають національно марковану складову, як-от: *барвінковий цвіт, козацька відвага, Дніпрова сила*, а також символічне навантаження: молоді роки – це *цвіт – яблуневий, вишневий, весняний, світлий, яскравий*. Здебільшого такі словосполучення створюють своєрідне тематичне поле привітання, наприклад, свідчать про поважний вік адресата: *довгі роки, душевний спокій, земні блага* та ін.

Посилує образність побажань вживання порівнянь. Найчастіше вони відображають народні уявлення про навколишній світ: *чиста як вода; багата як земля; світла, наче сонечко; красива, як троянди цвіт; щастя, як криниця; ніжна, як берізка; вірна, як лебідка; життя, як світло; квітне, як калина в лузі, синочки міцні, як дубочки; молодий, як ясний сокіл; молода, як зірка; здорова, як вода з криниці* та ін.

Найбільш експресивною зі всіх образних мовних елементів привітань є метафора. Її часто утворюють звичайні сполучення „іменник у Н. в + іменник” (у непрямому відмінку), як-от: *перехрестя життя; море пристрастей; криниця доброти; намисто калини; краплі страждань; грами біди; подих любові*. Складнішими є метафори, що становлять речення: *летять роки, обминають негаразди, сміх дзвенить, летить життя, сміється сонце, озвалось минуле, весілля їде, скрипки окрилюються, літа відлітають, війнула в очі сивина, сміється травневими зливами, любов розтопила замети і льоди, щастя летіє через край; удача на крилі приносить радість, силу; квіти дарують весну; цвітуть волошками ранки; любов трояндою квітне* та ін.

Метафори групуються навколо ключових „побажальних” слів: *роки, доля, любов, щастя та ін*. В основі цих метафор найчастіше лежить уособлення: *щастя всміхається, біжить козацька кров, сміється сонце*. Часто ці метафори ускладнюються епітетами, іншими образними засобами і виростають до розгорнутих метафор, наприклад: *щастя квітне трояндами; літа відлітають лелеками у вирії*.

Як побажання можуть використовувати афористичні вислови, наприклад: *Здоров'я людини – найцінніше багатство всього суспільства; Цифрами віку лічити не варто; Її душа і сила – це родина; Праця – і лише праця – нас усіх порятує; Здоров'я не купиши за жодні гроші; Царство жінки – це царство ніжності, тонкості і терпіння; Усе найдорожче, що є у нашому житті – щастя, радість, надія, кохання – пов'язане з жінкою; Споконвіку жінка – найдосконаліший символ краси та любові* та ін. Ці думки часто спираються на народну мудрість – прислів'я, втілюють уявлення про найважливіші морально-етичні цінності.

Пронизує тексти побажань народна символіка. Символічні образи створюють слова: *чорні і червоні нитки, хліб, небо, вода, поле, весна, птахи (зозуля, соловей), калина, зірка, місяць, терен. Птах* кує довгі літа; *земля* символізує силу; *джерельна вода* – здоров'я; *сонце* – добро; *калина* – красу; *чисте, безхмарне небо* – мир на землі; *нитки чорні і червоні на рушнику життя* – добро і зло, яке трапляється на життєвому шляху; *терен на путі* – щось складне в житті; *хліб на столі, многії літа з калиною і хлібом, розлогі колосисті поля* – достаток; *золота весна* – молодість; *місяць, який знаходить зірку* – подружжя та ін.

Семантика побажань залежить від багатьох чинників. Передусім це вік адресата. Розглянемо вибірково вітання для різних за віком людей і визначимо ключові слова побажань. Молодим людям зазвичай бажають *любові, радості, сонця, наснаги,*

батьорості, цвіту, успіху, казки. Для людей старшого віку можуть бажати *здоров'я, щастя, батьорості, віри, надії, добра, спокою, миру, достатку, літ* тощо. Цікавим є гендерний аспект побажань, тобто семантика побажань дещо відрізняється залежно від статі адресата. Порівняймо: жінкам і чоловікам на 50-літній ювілей бажують однаково *здоров'я, щастя, добра, радості, довгих літ життя*, проте чоловікам більше згадують про *душу*, бажують, *щоб вона не старіла*, а жінкам – про *серце, сповнене ніжності і любові*. Чоловікам бажують мати менше *турбот і тривоги, більше достатку*, а жінкам – *кохання, затишку, тепла*.

Але найбільше семантика побажань залежить від тематичної групи привітань, тобто від нагоди привітання. Для прикладу проаналізуємо декілька різнопланових груп. Так, у **весільних** привітаннях і побажаннях найчастіше трапляється лексика, яка характеризує майбутнє життя новоствореної молоді сім'ї, яке спиратиметься на *любов, злагоду, спільну долю, щирі любов, океан любові, кохання назавжди, палкі взаємні почуття, щастя на двох, добробут*. Часто у таких побажаннях бачимо слова *доля, сім'я, родина, діти (діточки, дитячий сміх)*. А у привітаннях з нагоди **новосілля** панує *щастя, добро, прибуток, достаток, багатство, затишок, тепло, господарювання, мир у домі, злагода*. Особливо часто бажують матеріальних благ (*плодовитої худоби, багатства*). На **хрестини** привітання і побажання адресують дитині, яку будуть хрестити. Їй бажують на майбутнє: *здоров'я, щастя, доброго розуму, втіхи, щедрих многих літ*. На свято **Великодня** звертаються до *благодаті і милості Божої, Божої ласки*, згадують сам привід цього свята – *воскресіння Христа*, один одному люди зичать передусім *смачної паски, довгої ковбаски, смачного хрону, міцного самогону*, а тоді вже *щастя, миру у серці, здоров'я, многих літ господарю і всій його родині*. У переддень **Нового року** бажують *щастя, добра, здоров'я, любові, удачі, радості, добробуту, надії, енергії, ладу, спокою* – усього того, з чого має складатися наступний рік. У **День святого Валентина** закохані вітають один одного і бажують, звісно, *кохання, міцних стосунків, щастя, бажання, пристрасті, ласки, світла, краси, радощів*. Така пов'язаність лексики з конкретною темою-нагодою привітання робить її методично привабливою під час вивчення української мови як іноземної. Укладання таких тематичних груп збагачує лексичний запас іноземця, а спосіб використання – написання вітальних листівок – сприяє розвитку комунікативних умінь.

Особливістю українських побажань є те, що адресант висловлює, чого він **не хоче бажати**, тобто вживає антоніми до добрих побажань. Він *бажає, закликає, застерігає: щоб не знали ви..., хай ніколи ніщо не..., хай Господь захистить (береже, охороняє) від..., хай минають вас..., щоб не було й сліду..., нехай не стануть тобі в дорозі..., хай не буде..., хай не торкається тебе..., хай обходить ваш дім..., нехай згорять дотла..., хай ангели завжди оберігають тебе від... тощо*. Йдеться про такі побажання: *Нехай оминають вас незгоди і грози; хай руки втоми не знають; хай обминають тривоги, щоб смутку й сліду не було; ні крихточки біди; щоб горя не знали та ін.*

Проаналізувавши найпродуктивніші негативні лексеми цих побажань, ми виділили такі синонімічні ряди: *біда, горе, зло, незгоди, невдачі, нужда; хвороби, біль, страждання, утома; зима, сніг; грози, холоди, буревії; смуток, журба, сум, печаль, сльози, тривоги*. Є й поодинокі лексеми, які не творять синонімічних рядів, наприклад: *злі люди, лихе слово, зрада, свина* та ін. Найбільше не бажують людям пізнати *біди* (124), *хворіб* (122), *смутку* (120), символічної *зими* (64). Навіть у побажаннях ці негативні слова є абстрактними, українці бояться називати конкретні хвороби, причини

смутку, можливі біди. Вживаючи у побажаннях негативно оцінні лексеми, адресанти просять Бога не посилати їх тому, кого вони вітають.

У формах спілкування українського народу відбилась його релігійність та побожність. Дуже багато висловів українського мовленнєвого етикету гуртується навколо слова *Бог*. Деякі вислови, як зазначають науковці асемантизувалися. Але є й такі, в яких слово Бог не змінило свого значення: *дай, Боже, щастя; дякувати Богу; слава Богу; Боже помози; хвала Богу; Бог у поміч*. „Ці вислови з плином часу стандартизувалися, але, очевидно, на початку свого існування були свідченням того, що Бог в уяві українця, – це насамперед опікун, який оберігає та допомагає. У це слово вкладався особливий, надприродний, можливо, підсвідомий зміст. І, мабуть, річ не в тому, щоб демонструвати зовнішні ознаки побожності, а в наявності щирої віри в Бога та його науку” [8: 19].

Специфікою українських побажань у вітальних текстах також є звернення до Бога. Найчастіше такі звернення переважають у релігійних вітаннях, але й трапляються і в родинних: *хай Мати Пречиста стоїть на сторожі; Господь у щоденних ділах допоможе; Матір Божа хай охороняє; Господь здоров'я посилає; хай Бог пошле; щоб Ангел був з тобою; благослови Ісусе милий; хай Ісус благословить вас; хай Вас Господь оберігає; ми молимо Бога наповнити наші серця світлом та радістю; хай боронить Мати Божа; хай Бог береже усюди та ін.*

Часто українські побажання подають у парі. Для цього використовують лексичні і контекстуальні синоніми, сталі народно-поетичні побажання. Продуктивність стилістичного засобу свідчить про його традиційність у досліджуваних текстах: *щастя й добро; щастя й мир; щастя й радість; щастя й добробут; спокій і мир; радість і мир; злагода і втіха; тепло і повага; любов і шана; любов і мудрість; любов і світла доля; найкращі квіти і найпрекрасніші слова; здоров'я й добро; наснага й мудрість; калина і хліб; радість та сила; душа і сила; лагідність і доброта; затишок і тепло; сім'я і родина; діти і внуки; онуки й правнуки; труднощі і невдачі; горе і смуток; біди і хвороби*. Приклади антонімічних лексем: *цвіте, не в'яне; троянди й терен*. Зауважимо, що подібні парні сполуки можуть стати одним із ефективних способів навчання студентів-іноземців лексики української мови, зокрема абстрактної.

Побажання – невичерпне джерело народної мудрості. Його лексика вчить добра, відображає основні засади народної моралі, любові до ближнього. Пізнати його особливості – означає проникнути у глибину народної душі. Саме тому ці етикетні формули є лінгвоукраїнознавчим матеріалом.

Привітання і побажання є для студента-іноземця автентичними, оригінальними текстами, які він має сприйняти та зрозуміти у процесі читання чи аудіювання. Навчити студентів-іноземців вітати один одного на побутовому рівні, наприклад, із днем народження, іменинами, Новим роком тощо, означає допомогти набути їм мовної (зокрема стилістичної), соціокультурної і комунікативної компетенції. Пізніше їх варто ознайомити з лексикою і стильовими ознаками офіційних привітань та побажань, нагодою для створення яких є державні і релігійні свята. Це сприятиме пізнанню історії і культури країни, мову якої вони вивчають, тобто зумовить акультурацію іноземців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Байбурин А. К. У истоков этикета / А. К. Байбурин, А. Л. Топорков. – Л. : Наука. Ленингр. отд., 1990. – 165 с.

2. Дмитренко М. Привітання, побажання, тости / М. Дмитренко. – К., 2010. – 100 с.
3. Коваль А. П. Ділове спілкування : навч. посіб. / А. П. Коваль. – К. : Либідь, 1992. – 280 с.
4. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування / Я. Радевич-Винницький. – Львів : СПОЛОМ, 2001. – 223 с.
5. Словник синонімів української мови : у 2 т. / А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С. І. Головащук та ін. – К. : Наук. думка, 1999. – Т. 1. – 1040 с.
6. Словник української мови : в 11 т. – К., 1971–1980. – Т. 2.
7. Стахів М. Український комунікативний етикет : навч.-метод. посіб. / Марія Стахів. – К. : Знання, 2008. – 245 с.
8. Татаревич Г. Етикет і ментальність / Г. Татаревич // Дивослово. – 1998. – № 3. – С. 18–20.
9. Токарська А. С. Українська мова фахового спрямування для юристів / А. С. Токарська, І. М. Кочан. – К. : Знання, 2008. – 413 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2014
доопрацьована 15.02.2014
прийнята до друку 25.02.2014*

GREETINGS AND WISHES FORMULAS AS LINGUISTIC AND COUNTRY STUDIES OBJECT

Nina Stankiewich, Larysa Shmakova

*Ivan Franko National University of Lviv,
Department of the Ukrainian applied linguistics,
1, Universytetska Str., 79000, Lviv, Ukraine
phone: 032 239 43 55
e-mail: stankevych@ua.fm*

Described national and cultural specificity etiquette formulas of greeting and wishes. The structure of greetings and wishes are investigated. Indicated the and opportunity of using etiquette expressions in learning Ukrainian as a foreign language.

Key words: linguistic and country studies, language and speech etiquette, etiquette formulas greetings and wishes, Ukrainian as a foreign language.

ЭТИКЕТНЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ ПОЗДРАВЛЕНИЯ И ПОЖЕЛАНИЯ КАК ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ

Нина Станкевич, Лариса Шмакова

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79001 Львов, Украина
тел. : 032 239 43 55
эл. почта: stankevych@ua.fm*

Описана национально-культурная специфика этикетных выражений поздравления и пожелания, которая проявляется в семантико-стилистических особенностях и образно-символическом потенциале этих языковых формул. Исследована структура поздравления и пожелания, определены возможности применения этикетных выражений в изучении украинского языка как иностранного.

Ключевые слова: лингвострановедение, языковой и речевой этикет, этикетные выражения, поздравления и пожелания, украинский язык как иностранный.

V. ТЕКСТ ЯК НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ У КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

УДК 378.147:811.161.2'243

НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА „ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ В КУРСІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ” ТА ЇЇ МІСЦЕ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА-ФІЛОЛОГА

Ганна Швець

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Інститут філології,
кафедра української та російської мов як іноземних,
бульв. Тараса Шевченка, 14, кімн. 61, 01017 Київ, Україна
тел.: 044 239 34 39
ел. пошта: hannah@meta.ua*

Охарактеризовано структуру навчальної дисципліни „Лінгвостилістичний аналіз тексту в курсі викладання української мови як іноземної”. Окреслено мету, завдання, зміст дисципліни, методичний алгоритм навчання лінгводидактичного аналізу стильових особливостей тексту для роботи в іншомовній аудиторії.

Ключові слова: текст, лінгвостилістичний аналіз тексту, лінгводидактичний аналіз, текстова діяльність, українська мова як іноземна.

Фахова підготовка викладачів української мови як іноземної – нагальна потреба сьогодення. Вона зумовлена неузгодженістю між соціальним замовленням і практикою його реалізації: кількість іноземних студентів у вишах України збільшується, однак гостро стоїть проблема належного навчально-методичного забезпечення цього контингенту слухачів, розробки комплексної методики викладання української мови як іноземної та браку фахівців, підготовлених до викладання української мови як нерідної. З цього приводу Л. Новицька зауважує: „За справу викладання української мови як іноземної беруться зараз звичайні викладачі української мови. Як показав наш досвід, без володіння методикою викладання української мови як іноземної заняття не досягають мети і, що ще прикріше, призводять до нерозуміння і несприйняття матеріалу іноземними студентами” [21: 173]. Необхідність оволодіння філологами методикою викладання української мови як чужої (нерідної) або другої, що принципово відрізняється від методики навчання рідної мови, викликана також і специфікою національно-мовної ситуації в нашій державі. Так, дослідники проблеми викладання української мови в закладах із угорською мовою навчання (С. Барань, К. Маргітч, С. Черниченко та ін.) наголошують на необхідності створення посібника з методики навчання української мови у школах зазначеного типу та важливості забезпечення національних шкіл педагогічними кадрами, компетентними у викладанні української як нерідної (державної) [20; 26]. Спробою заповнити цю прогалину в методичній підготовці викладача української мови та літератури, спрямованій

насамперед на його підготовку як учителя рідної мови, є пропонуваній Г. Кузь спецкурс „Методика викладання української мови як іноземної” [19].

У середині 90-х років ХХ ст. відбувається становлення системи навчання методики викладання української мови як іноземної: для підготовки філологів, компетентних у викладанні української мови в аудиторії слухачів-інокомунікантів, у 1996 р. було відкрито спеціалізацію „Українська мова як іноземна” та внесено її в перелік спеціальності „Українська мова і література”. Сьогодні підготовка фахівців за цією спеціалізацією здійснюється на кафедрі української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка та кафедрі прикладного мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка. Концепцію підготовки фахівців для викладання української мови в іншомовній аудиторії обґрунтовано в розвідці Б. Сокола та З. Мацюк [25]; спеціалістами названих кафедр розроблено відповідні навчально-методичні матеріали.

Мета пропонованої статті – окреслити зміст і структуру навчальної дисципліни „Лінгвостилістичний аналіз тексту в курсі викладання української мови як іноземної” та визначити її місце у фаховій підготовці викладача української мови та літератури.

Дисципліна „Лінгвостилістичний аналіз тексту в курсі викладання української мови як іноземної” входить до навчального плану підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” спеціальності „Українська мова та література” спеціалізації „Українська мова як іноземна” в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Програму курсу побудовано з урахуванням того, що студенти мають відповідну підготовку за освітньо-кваліфікаційним рівнем „бакалавр” (у межах таких дисциплін за спеціалізацією: „Вступ до спеціалізації „Українська мова як іноземна”, „Методика викладання української мови як іноземної”, „Основи функціональної морфології української мови”, „Основи функціонального синтаксису української мови”, „Порівняльне дослідження мов у лінгвометодичному аспекті”, „Національно орієнтоване викладання української мови іноземцям”, „Навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі викладання української мови як іноземної” та ін.). Матеріал курсу також пов’язаний із іншою дисципліною навчального плану спеціалістів-філологів за названою спеціалізацією – „Принципи системно-структурного опису лексики української мови”.

Дисципліну викладають у першому семестрі в обсязі 34 аудиторних годин (16 лекцій та 18 практичних занять). Мета курсу – навчити студентів методики й техніки лінгвостилістичного аналізу тексту та методично доцільного й ефективного використання елементів цього аналізу при викладанні української мови в іншомовній аудиторії. Відповідно до цієї мети формулюємо такі завдання: поглибити й систематизувати знання студентів про текст, його структуру, текстові категорії та ознаки, специфіку текстів різних функціональних стилів; ознайомити спеціалістів-філологів з основними методами лінгвостилістичних досліджень; розвинути у студентів навички цілісного та різноаспектного часткового аналізу тексту, сформовані в результаті вивчення інших філологічних дисциплін; окреслити мету й завдання лінгвостилістичного аналізу тексту в курсі української мови як іноземної; схарактеризувати методику використання елементів лінгвостилістичного аналізу в іншомовній аудиторії під час роботи з текстами наукового, публіцистичного, офіційно-ділового та художнього стилів; навчити майбутніх викладачів української мови створювати ефективні завдання лінгвостилістичного характеру до текстів різних

стилів, спрямованих на формування й розвиток умінь, необхідних для успішної текстової діяльності інокомунікантів.

Лекційну частину курсу розпочинаємо з окреслення понять *лінгвістика тексту*, *лінгвостилістика*, *текст*, *лінгвістичний аналіз тексту*, *лінгвостилістичний аналіз тексту*. Науковці спостерігають термінологічну неузгодженість у самій назві навчальної дисципліни. Так, Т. Єщенко зауважує паралельне функціонування низки термінів на її означення: лінгвістика тексту, лінгвістичний аналіз тексту, лінгвістичний аналіз художнього тексту, лінгвістична інтерпретація художнього тексту, філологічний аналіз тексту [16: 5]. Нам близька точка зору Н. Болотнової щодо пов'язаності лінгвістичного та стилістичного аналізу. Вона вважає, що „...оскільки немає текстів без стилістичної маркованості, яка багато в чому визначає інші фактори текстотворення, лінгвістичний аналіз тексту повинен проводитися з урахуванням його стилістичних параметрів. Лінгвістичний аналіз, таким чином, можна розглядати як частину стилістичного аналізу, яка відображає мовні особливості тексту в їхньому конкретному жанрово-стилістичному втіленні” [6: 44].

Важливим є з'ясування загальнотеоретичних аспектів дисципліни: різні підходи до вивчення тексту (лінгвоцентричний, текстоцентричний, комунікативний, когнітивний, прагматичний, соціально-історичний тощо); визначення тексту в лінгвістичній науці; проблема текстових категорій. Говорячи про дискусійність останнього питання як у термінологічному плані (розмежування чи отождолення понять *ознаки тексту* й *категорії тексту*), так і в кількості виокремлених різними науковцями категорій, акцентуємо на інформативності, цілісності та зв'язності тексту. Усвідомлення сутності цих категорій та їхнє вираження є, на нашу думку, особливо важливим для викладача української мови як іноземної, оскільки формування умінь правильного декодування інформації текстів різної функціональної спрямованості та продукування власних текстів, що характеризуються цілісністю та зв'язністю, – передумова успішної іншомовної текстової діяльності. Приймаємо запропоноване дослідниками О. Євдокімовою і Т. Хомуленко визначення цього поняття: „Інтелектуально-мисленнєва активність, спрямована на створення, перетворення та відтворення текстів як складних знаків, що мають формальну і змістову структуру” [14].

Характеризуючи категорію інформативності, спираємося на запропоновану І. Гальперінін типологію видів інформації тексту [8], яка відповідає завданням лінгводидактики щодо організації роботи для досягнення розуміння тексту читачем-інофоном і знайомимо студентів з арсеналом завдань, спрямованих на розвиток умінь іноземних студентів сприймати та інтерпретувати фактуальну, концептуальну та підтекстову інформацію [30].

„Цілісність тексту, – як зазначають Л. Бабенко та Ю. Казарін, – орієнтована на план змісту, на смисл, вона більшою мірою психолінгвістична й зумовлена законами сприйняття тексту, прагненням читача, що декодує текст, поєднати всі компоненти тексту в одне ціле” [3: 41]. У категорію цілісності, що передбачає організацію і сприйняття тексту як єдиного системно-структурного утворення, вважаємо, можна об'єднати виокремлені І. Гальперінін категорії членованості, інтеграції, завершеності й модальності. Наголошуємо, що при створенні навчальних текстів з української мови як іноземної необхідно враховувати категорію членованості – здатність тексту членуватися на різні структурно-сміслові частини – і, залежно від рівня володіння мовою студентів, вдаватися до різних видів прагматичного текстового членування з метою полегшити сприйняття повідомлення (поділ на частини, розділи, абзаци). На розвиток навичок членування тексту, умінь орієнтуватися в його логічній структурі в

посібниках для іноземців пропонують завдання перетворити простий план тексту на складний чи навпаки, скласти план за опорними словами чи дібрати опорні слова до кожного пункту плану, дати назви пропущеним пунктам плану, поділити текст на частини тощо. Спеціальні форми роботи спрямовані також і на розвиток в іноземних студентів умінь орієнтуватися в таких формах контекстно-варіативного членування тексту, як розповідь, роздум, опис, невласне пряма мова.

Зв'язність тексту (когезія) виявляється на різних його рівнях, відповідно до чого виділяють лексичні засоби зв'язності, граматичні, логічні, образні, стилістичні, фонетичні. Навчити інокомуніканта правильного й доцільного добору засобів зв'язності тексту – мета відповідних завдань: спостереження над використанням засобів зв'язності, встановлення логічної послідовності речень у тексті, визначення доцільних у текстах різних стилів логічних засобів зв'язності та сполучників, редагування тексту з порушенням вищо-часової співвіднесеності речень, трансформація тексту з однотипними лексичними повторами через використання займенників, синонімів, слів однієї лексико-тематичної групи тощо.

Під час роботи в іноземній аудиторії важливо сформулювати розуміння текстових моделей, у яких характер компонентів схеми регламентованій [18: 57], і вміння продукувати тексти різних стилів із дотриманням вимог моделі. Це стосується актуальних для іноземних студентів жанрів наукового стилю (стаття, реферат, курсова робота), публіцистичного (інформаційне повідомлення), офіційно-ділового (заява, пояснювальна записка, звіт про проходження практики, резюме тощо).

Лекційний матеріал основної частини курсу, як і практичні заняття, спрямований на поглиблення й узагальнення знань філологів про специфіку текстів різних стилів мовлення, оскільки „лінгвостилістика зосереджує увагу на все функціонально-стильове розмаїття стилістичних явищ як вияв відображення концептуальної картини світу в національно-мовній” [4: 4], та аналіз їхніх стильових особливостей у лінгводидактичному аспекті. Систематизуючи знання студентів про композиційні та лінгвістичні особливості текстів різних стилів й характеризуючи їх місце в навчанні іноземців різного рівня володіння мовою, звертаємо особливу увагу на краєзнавчі тексти, публіцистичні та художні.

Необхідність залучення до навчальних матеріалів текстів краєзнавчої тематики викликана практичними потребами іншомовних студентів, які, перебуваючи в чужій країні, прагнуть дізнатися про її історію та культуру. Науково-популярні, науково-публіцистичні й історично-довідкові тексти краєзнавчого дискурсу стали основою низки посібників для іноземців [2; 11; 17; 27]. Попри варіативність лінгвостилістичних характеристик різних текстів краєзнавчого дискурсу, очевидно, що основна функція матеріалів такого типу – інформування широкого загалу читачів про історію й культуру краю – визначає спільні риси аналізованих текстів. Це фокусування на фактологічному краєзнавчому (історичному, географічному, культурознавчому, народознавчому, мистецтвознавчому тощо) матеріалі; популярний стиль викладу; емоційність; поєднання граматико-стилістичних особливостей книжного й розмовного стилів української мови. Під час роботи з краєзнавчими текстами варто зосереджувати увагу на притаманних йому типових лексико-граматичних конструкціях і таких рисах книжного мовлення, як використання віддіслівних іменників, зворотних дієслів, дієприкметникових і дієприслівникових конструкцій, дієслівної форми на *-но*, *-то*, складних речень тощо [28].

Звернення до текстів публіцистичного стилю в навчальному процесі з української мови як іноземної вмотивоване тим, що тексти такого типу переважають у

сучасних каналах поширення інформації, через які інокомунікант має можливість дізнаватися про життя українського суспільства, долучатися до української культури минулого й сьогодення. Крім того, як слушно зауважує М. Шевченко, „...використання сучасних публіцистичних текстів різних жанрів ... сприяє створенню диференційованих навчально-комунікативних ситуацій, які більш повно відображають стан української літературної мови і особливості її функціонування у сучасних умовах” [32: 320]. Цілісну систему з використання текстів засобів масової інформації в навчанні української мови як іноземної обґрунтовано в дисертаційній праці Г. Онкович [22]. Вона виокремлює два напрями наукових пошуків у цьому аспекті: лінгводидактичне опрацювання текстів відповідно до комунікативних потреб студентів і мовностилістичний аналіз – виявлення специфіки побудови текстів різних видів і жанрів, визначення мовних засобів.

Оскільки тексти художньої літератури є складником навчальної текстотеки з побутової, навчальної та суспільної сфер (для іноземних студентів-філологів і професійної сфери) [29], постає проблема організації ефективної роботи з художнім текстом в курсі української мови як іноземної, зокрема створення системи завдань, спрямованих на формування й розвиток в іноземних студентів навичок лінгвостилістичного аналізу тексту. Залежно від рівня володіння мовою та спеціалізації (філологи / нефілологи) в роботі з іноземцями можливе використання часткового чи повного лінгвостилістичного аналізу. Так, для студентів рівнів А2 – В1 пропонуємо завдання на опрацювання окремих засобів художньої образності, доступних і необхідних для осмислення в іншомовній аудиторії (метафор, порівнянь, епітетів), акцентуючи на тих елементах стилю письменника, які є особливо значущими для розкриття ідеї твору (образи-символи, пейзаж тощо) [31]. Іноземних студентів-філологів старших курсів навчаємо принципів, методів і прийомів цілісного лінгвостилістичного аналізу художнього тексту.

Лінгвометодичні дослідження навчальних текстів різних стилів та мовленнєвих жанрів – один із актуальних напрямів наукових пошуків у сучасній методиці навчання іноземних мов. Про посилений інтерес до цієї проблематики й усвідомлення важливості розвитку текстуально-стильової компетентності студентів-інофонів свідчить досить активна практика укладання збірників текстів різних стилів та підстилів для вивчення української мови як іноземної: 1) наукового [7; 10; 12; 23; 24 та ін.]; 2) науково-популярного [5]; 3) публіцистичного [1; 9 та ін.]; 4) художнього [13; 15; 31 та ін.]. Аналіз структури таких посібників і системи завдань до текстів – важливий елемент практичних занять із курсу, присвячених лінгвометодичному опрацюванню текстів певних стилів мовлення.

Специфікою методичного алгоритму навчання спеціалістів-філологів лінгводидактичного аналізу стильових особливостей тексту є обмежене використання методу інформаційно-репродуктивної лекції, поєднання методів проблемної лекції й евристичної бесіди, залучення форм роботи, що наближають студентів до реалій майбутньої спеціальності (аналіз навчальних програм, посібників з української мови як іноземної, збірників текстів різних стилів для іншомовних читачів; відвідання занять з практичного курсу української мови; складання навчальних текстів для інокомунікантів певного рівня володіння мовою та їх лінгвостилістичний аналіз; створення системи завдань до текстів, спрямованих на розвиток текстуально-стильової компетентності іноземців). Практичні заняття із презентацією розроблених студентами матеріалів обов’язково завершуються колективним обговоренням, аналізом переваг та

недоліків, коригуванням створених завдань та спільним пошуком оптимальних форм і методів роботи.

Отже, теоретичний матеріал дисципліни „Лінгвостилістичний аналіз тексту в курсі викладання української мови як іноземної” та форми організації роботи студентів на лекційних і практичних заняттях спрямовані на формування спеціаліста, здатного добирати автентичні та створювати навчальні тексти різних стилів мовлення для іноземних студентів різних рівнів володіння мовою; здійснювати лінгводидактичний аналіз стилевих особливостей тексту; доцільно використовувати елементи лінгвостилістичного аналізу тексту в курсі української мови як іноземної; створювати систему завдань до текстів, спрямовану на формування текстуально-стильової компетентності та забезпечення ефективної текстової діяльності іноземних студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Адаменко С. Л. Мандри : Матеріали до вивчення курсу сучасної української мови як іноземної : навч. посіб. / С. Л. Адаменко. – Львів : ПАІС, 2008. – 111 с.
2. Антонів О. Мій Львів : навч. посіб. з української мови як іноземної / О. Антонів, О. Туркевич та ін. – Львів : Дон Боско, 2013. – 80 с.
3. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста : Теория и практика : учебник; практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – 6-е изд. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 496 с.
4. Богдан С. К. Методи й методика лінгвостилістичних досліджень : методичні рекомендації для керівників і слухачів секції української мови / С. К. Богдан. – Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2011. – 28 с.
5. Бойко Г. Наука і техніка в сучасному світі : зб. науково-популярних текстів та навчальних завдань для студентів-іноземців технічних вишів / Г. Бойко, І. Васишин, Т. Гроховська та ін. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2012. – 180 с.
6. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособ. / Н. С. Болотнова. – 4-е изд. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 520 с.
7. Вовк П. С. Українська мова : на матеріалі економічних текстів / П. С. Вовк, В. В. Радченко, Т. М. Крик. – К. : Вища школа, 2007. – 215 с.
8. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
9. Дідківська Л. П. Час. Події. Люди : Публіцистичні тексти та завдання / Л. П. Дідківська, В. О. Любчевська-Сокур, Н. С. Ніколаєва. – К. : Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет”, 2003. – 163 с.
10. Дем'янюк А. А. Розвиток навичок наукового мовлення : для іноземних студентів-філологів / А. А. Дем'янюк. – К. : Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет”, 2009. – 120 с.
11. Дерба С. Знайомство з Україною : навч. посіб. з української мови для іноземних студентів / С. Дерба. – К. : Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет”, 2011. – 98 с.
12. Дерба С. М. Українська мова для іноземних студентів : Наукові тексти та завдання до них / С. М. Дерба, В. О. Любчевська-Сокур. – Вінниця : Мерк'юрі-Поділля, 2012. – 188 с.
13. Дяченко С. І. Українська література для іноземних студентів : навч. посіб. / С. І. Дяченко, О. В. П'ятецька. – К. : Академія, 2010. – 321 с.
14. Євдокімова О. О. Психологія іншомовної текстової діяльності / О. О. Євдокімова, Т. Б. Хомуленко. – Х. : ПП Видавництво „Нове слово”, 2004. – 154 с.
15. Єлісова М. О. Коментоване читання художніх творів : навч. посіб. для іноземних студентів / М. О. Єлісова. – К. : ТОВ „НВП „ІНТЕРСЕРВІС”, 2010. – 119 с.

16. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту / Т. А. Єщенко. – К. : Академія, 2009. – 264 с.
17. Ключковська І. Мандрівка Україною: навч. посіб. з української мови як іноземної (рівень В2) / Ірина Ключковська, Оксана Туркевич, Богдан Сиванич, Галина Шміло. – Львів : Дон Боско, 2012. – 152 с.
18. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. / І. М. Кочан. – К. : Знання, 2008. – 423 с.
19. Кузь Г. Спецкурс „Методика викладання української мови як іноземної” у системі комплексної навчально-методичної підготовки викладача української мови / Г. Кузь // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. — Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2011. – Вип. 6. – С. 57–63.
20. Маргітич К. Навчання української мови в початкових класах угорськомовних загальноосвітніх навчальних закладів Закарпаття / К. Маргітич // Українська мова у світі : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 8–9 листопада 2012 р.). – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2012. – С. 132–139.
21. Новицька Л. Проблеми викладання української мови як іноземної / Л. Новицька // Українська мова у світі : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 8–9 листопада 2012 р.). – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2012. – С. 173–178.
22. Онкович Г. В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / Г. В. Онкович. – К., 1995. – 45 с.
23. Сокіл Б. Книга для читання з української мови для студентів-іноземців / Б. Сокіл. – Кн. 1. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 195 с.; Кн. 2. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 203 с.
24. Сокіл Б. Науковий стиль мовлення : навч. посіб. для студентів-іноземців першого курсу навчання / Б. Сокіл, М. Гончарова. – Львів : Сплайн, 2013. – 249 с.
25. Сокіл Б. Концепція підготовки фахівців для викладання української мови в іншомовній аудиторії / Б. Сокіл, З. Мацюк // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – Вип. 8. – С. 6–12.
26. Черниченко С. Вивчення української мови у школах з угорською мовою навчання / С. Черниченко, Є. Барань // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2013. – Вип. 8. – С. 72–78.
27. Швець Г. Знайомтеся: Київ : навч. посіб. з української мови для студентів-іноземців / Г. Швець. – К. : Видавець Федоров О. М., 2011. – 240 с.
28. Швець Г. Нехудожні тексти краєзнавчої тематики у практиці викладання української мови як іноземної // Українська мова у світі : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 8–9 листопада 2012 р.). – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2012. – С. 311–319.
29. Швець Г. Структура навчальної текстотеки з української мови як іноземної / Г. Швець // Наукові записки. Серія „Філологічна”. – Острог : Вид-во Національного університету „Острозька академія”, 2013. – Вип. 40. – С. 254–258.
30. Швець Г. Текстова категорія інформативності у лінгводидактичному аспекті / Г. Швець // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2013. – Вип. 1. – С. 194–208.
31. Швець Г. Д. Читаймо українською : навч. посіб. з української мови для іноземних студентів / Г. Д. Швець, Ю. О. Торчинська, А. О. Літвінчук / за ред. Г. Д. Швець. – К. : Фенікс, 2012. – 112 с.
32. Шевченко М. Розмовна лексика в публіцистичному мовленні та її місце у викладанні української мови як іноземної / М. Шевченко // Українська мова у світі : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 8–9 листопада 2012 р.). – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2012. – С. 320–328.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2014
доопрацьована 11.02.2014
прийнята до друку 22.02.2014*

THE DISCIPLINE „LINGUOSTYLISTIC ANALYSIS OF THE TEXT IN A COURSE OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE” AND ITS PLACE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A TEACHER-PHILOLOGIST

Hanna Shvets

*Taras Shevchenko Kyiv National University,
Institute of Philology,
Chair of Ukrainian and Russian language as foreign
14 Taras Shevchenko Ave., rooms. 61, 01017 Kyiv, Ukraine
phone: 044 239 34 39
e-mail: hannash@meta.ua*

The article describes the structure of the course „Linguostylistic analysis of a text in a course of teaching Ukrainian as a foreign language”. It determines the goal, tasks, content of the discipline, methodology algorithm for teaching the linguodidactic analysis of stylistic peculiarities of a text to work in a foreign language audience.

Key words: text, linguostylistic analysis of a text, linguodidactic analysis, textual activity, Ukrainian as a foreign language.

УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА „ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА В КУРСЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО” И ЕЕ МЕСТО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА

Анна Швець

*Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко,
Институт филологии,
кафедра украинского и русского языков как иностранных,
бульв. Тараса Шевченко, 14, комн. 61, 01017 Киев, Украина
тел.: 044 239 34 39
эл. почта: hannash@meta.ua*

Охарактеризована структура учебной дисциплины „Лингвостилистический анализ текста в курсе преподавания украинского языка как иностранного”. Очерчены цель, задачи, содержание дисциплины, методический алгоритм обучения лингводидактическому анализу стиливых особенностей текста для работы в иноязычной аудитории.

Ключевые слова: текст, лингвостилистический анализ текста, лингводидактический анализ, текстовая деятельность, украинский язык как иностранный.

УДК 811.161.2'243'26 (У77)

ВІД „РУКАВИЧКИ” ДО „ГМО”: ВИБІР ТЕКСТІВ НА ЗАНЯТТЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМЦІВ

Світлана Романюк, Марта Саневська

*Варшавський університет,
кафедра україністики,
вул. Штурмова, 4, кімн. 417, Варшава, Республіка Польща
тел.: +48 22 55 34 252
ел. пошта: s.romaniuk@uw.edu.pl, m.saniewska@uw.edu.pl*

Розглянуто принципи добору текстів для студентів факультету україністики від першого до третього курсів (перший рівень навчання), а також першого і другого курсів магістерських студій. Описано типи і зразки матеріалів для вивчення української мови як іноземної.

Ключові слова: українська мова як іноземна, текст, завдання, вправа.

Добір вдалого, цікавого, актуального тексту на заняття з іноземної мови – завдання непросте. Адже йдеться не тільки про те, щоб підібрати тематично відповідний текст, але передусім такий, за допомогою якого вдасться розкрити найхарактерніші ознаки мови. Наприклад, такі як: синонімічне багатство, можливість добору антонімів, приклади функціонування граматичних форм, синтаксичного порядку, стилістичної відповідності, а також орфографічної і пунктуаційної грамотності. Крім того, текст повинен бути таким, що дасть змогу на його основі скласти різні завдання, які б перевіряли знання певних рівнів мови – лексичного, граматичного, синтаксичного й з урахуванням усіх (або більшості) мовних компетенцій – читання, писання, говоріння, аудіювання. Зрозуміло, що „наповненість” тексту є різною залежно від ступеня вивчення мови, тому тексти, які опрацьовують студенти-початківці, суттєво відрізняються від тих, з якими працюють студенти старших курсів.

На заняттях ми використовуємо найрізноманітніші зразки текстів: казки, вірші, уривки з преси, пізніше – повні версії публіцистичних статей, художні тексти, інформаційні брошури, інші матеріали, доступні в інтернеті. Кожен текст має реалізовувати передусім дидактичну мету. Додатково цьому слугують завдання і вправи до текстів.

Мета статті – описати й охарактеризувати типи текстів, які вибирають викладачі української як іноземної у польськомовній аудиторії, а також описати зразки завдань, які при цьому вдається укласти. Ми пропонуємо короткий огляд типових текстів і вправ до них, з якими працюємо на кафедрі україністики Варшавського університету, починаючи з першого курсу („нульового” рівня знань української) і завершуючи останнім (другим курсом магістерських студій) із урахуванням вимог до перебігу навчання. Вимоги, згадані далі, описані в програмі навчання окремо для кожного семестру, проте викладач має змогу модифікувати їх відповідно до своєї індивідуальної програми. Ми спираємося на власні плани занять, які реалізуємо, а описані тексти і завдання – це той матеріал, з яким працюють наші студенти.

Під час першого етапу здобування вищої освіти, а саме трьох років вивчення української мови, студенти повинні опанувати мову на рівні С1 відповідно до Загальноєвропейської шкали мовних знань. Протягом цього етапу навчання здійснюється за вимогами, які далі опишемо поетапно.

Спочатку заняття відбуваються польською мовою, пізніше – тільки українською. У них передбачені лексичні і граматичні вправи. Зміст має враховувати пізнавальні і комунікативні потреби студентів. Ми беремо до уваги їхню потребу здобуття майбутньої професії та життя у країні, мову якої вони вивчають, також необхідно врахувати зацікавлення студентів. Практичні заняття – це цикл уроків, які стосуються основних ситуацій, за допомогою яких студенти засвоюють основну лексику та граматичні правила. Мета занять – розвиток таких мовних компетенцій:

- 1) слухання – короткі і довгі тексти, спочатку адаптовані, підібрані до підручників, пізніше радіо- і телепередачі;
- 2) говоріння – уміння відповідати на запитання, висловлювати думку, почуття. На початковому етапі – правильно артикулювати звуки, ставити наголоси;
- 3) засвоєння лексики, пов'язаної з різними сферами життя, через читання різноманітних текстів – насамперед із преси, а також художніх творів, формування вмінь знаходити інформацію з різних джерел;
- 4) писання – самостійно творити тексти різного типу з урахуванням норм правопису.

Головною метою занять є розвиток у студентів вміння спілкуватися вільно і спонтанно в усіх комунікаційних ситуаціях: уміння описувати події та ставлення до них, пояснювати причини, наміри, погляди, брати участь у дискусіях. Щоб зреалізувати заявлені на цьому рівні цілі науки, ми пропонуємо своїм студентам способи роботи і тексти, які опишемо далі.

Перший курс – це базовий рівень вивчення мови, найчастіше його слухачами є студенти, які ніколи раніше не вивчали жодної мови з іншим алфавітом. Отже, початки навчання для них іноді дуже складні. Вони, зазвичай, хочуть дуже швидко побачити результати своєї праці, напр., у тому, що через 5–6 місяців після початку навчання вони зможуть порозмовляти коротко в повсякденних ситуаціях, зробити покупки, запитати про дорогу, „похизуватися” мовою перед друзями. Ці бажання впливають на викладача щодо підбору текстів. Ми починаємо з коротких, адаптованих текстів, часто – на основі підручників¹. Тексти присвячені таким темам: *знайомство, сім'я, вік, професія, робочий день, відпочинок, захоплення, покупки, житло, характеристика людини, кольори і форми, навчання* тощо. Причому лексика є досить обмеженою, не охоплює всього, так, щоб студенти могли швидко вивчити основні слова та конструкції. Пропоновані тексти досить короткі, максимально 10–15 речень, і певною мірою схематичні. Ми не проведемо дискусії на їхній основі, зате студенти зможуть засвоїти основи, після яких можна рухатися далі. На початковому етапі більше уваги приділяємо граматиці, яку треба вивчити докладніше.

Вибираючи тексти, ми звертаємо увагу на те, чи існує можливість їх прослухати. Це допомагає запам'ятати вимову, правильне наголошування, що особливо важливо для польських студентів, і прискорює процес науки читання / говоріння.

¹ Напр.: О. Палінська, О. Туркевич, „Крок-1. Підручник української мови для іноземців” (Львів, 2011); В. Zinkiewicz-Tomanek, О. Baraniwska, „Język ukraiński dla początkujących” (Kraków, 2012); В. Zinkiewicz-Tomanek, О. Baraniwska, „Język ukraiński dla średniozaawansowanych” (Kraków, 2012).

Зазвичай, кожне заняття присвячене одній комунікаційній темі (напр., професія). Спершу студенти слухають текст, маючи його перед собою, далі самостійно читають, а викладач пояснює нові слова і конструкції. Після цього викладач ставить короткі запитання до тексту, просить студентів на його основі, але самостійно приготувати коротку доповідь, діалог, щоб відразу використати нову лексику і краще її запам'ятати. Важливо, щоб всі студенти могли скласти хоча б одне-два речення. Далі викладач обговорює граматичні питання, передбачені планом (напр., І відміна іменників, відмінювання числівників, наказовий спосіб дієслова). Представлений граматичний матеріал закріплюється за допомогою вправ, у яких слід поставити слова у відповідній формі, відмінювати, знаходити правильний варіант відповіді тощо. На першому етапі навчання важливо граматичні вправи виконувати разом (записувати на дошці) або перевіряти, оскільки на цьому етапі дуже часто трапляються помилки.

Домашнє завдання – це зазвичай письмова робота на основі опрацьованого тексту, іноді – підготовка усної розповіді. Це допомагає студентам практично оволодіти знаннями. Для закріплення лексики пропонуємо вправи, в яких треба вставити відповідне за змістом слово, або короткий переклад. Якщо йдеться про вправи на переклад, то це питання дискусійне, проте окремі сучасні дослідники вважають, що їх не можна залишати поза увагою, хоча роль перекладу не повинна бути стрижневою, але такі завдання „бажано використовувати поряд із іншими дидактичними методами” [3: 17]. О. Баранівська, викладач Ягеллонського університету, спираючись на слова своїх студентів зазначає, що „усі студенти (без винятку) вважають, що роль перекладу є вагомим. Без нього неможливо добре оволодіти іноземною мовою” [3: 20].

Крім текстів із підручника, на першому курсі ми використовуємо також тексти віршів і пісень. Зокрема, народні і сучасні пісні користуються популярністю серед студентів, які після перших „неофіційних” контактів із друзями з України дуже хочуть навчитися співати. Музика не тільки допомагає почути мелодію мови, ритм та наголос, але також це – важливий елемент у розвитку знання про культуру, менталітет, історію українців, про це, зокрема, пише й О. Антонів [3: 202-211]. Це також хороша нагода показати красу й багатство української мови. Натомість короткі дитячі вірші (напр., „Їжачок”), скоромовки, прислів'я допомагають запам'ятати вимову, наголоси.

На першому курсі студенти слухають довші казки, напр., „Колобок”, „Солом'яний бичок”, „Рукавичка”, „Коза-дереза” тощо, які доступні у формі аудіозаписів. Вони допомагають засвоїти правильну вимову, наголошування, читати чітко і швидко, а також поширюють лексику. На думку учених-методистів, казки дають викладачеві багато можливостей: за допомогою казок можна „актуалізувати лексичні, граматичні вміння і навички [...], можна попросити студентів-іноземців самим скласти казку або записати українською мовою якусь із національних казок самих студентів” [2: 10]. Водночас це своєрідна підготовка до занять із фольклору та літератури.

У другому семестрі, крім вправ, запропонованих вище, можна також ввести підготовку довшої усної розповіді на основі тексту. Тоді студенти розширюють свій словниковий запас, на заняттях більше працюємо з вправами на синонімію, омонімію, фразеологію. Тоді вже не потрібно детально пояснювати теоретичні питання з граматики, можна зосередитися на різноманітних комунікативних вправах. Студенти також багато пишуть.

У доборі текстів, звичайно, більше можливостей. На заняттях ми користуємося підручниками², але, крім того, викладач сам добирає тексти з літератури, часто з молодіжної преси, з різного типу довідників, підручників для українських студентів тощо. Знайдені тексти відповідно опрацьовуємо, звертаючи увагу на правильність форм, на те, чи використана в тексті лексика відповідає рівню знань студентів і чи зміст тексту відповідає принципам навчання, тобто чи немає там елементів, які могли б образити учнів, їхні почуття, бути прикрими або невідповідними тощо.

На другому курсі ми повторюємо деякі теми з першого, причому обсяг лексики значно зростає, ніж раніше. Наприклад, обговорюючи тему *сім'я*, ми називаємо також далеких родичів, а крім того, розмовляємо про всиновлення дітей, про сімейні проблеми й ін. Коли розмовляємо про людину, детально обговорюємо риси та поведінку, звертаємо увагу на здоров'я, взаємини, звички, уподобання. На другому курсі читаємо довгі тексти про традиції, свята, туризм, культуру, мистецтво, життя у місті та селі, працевлаштування, безробіття тощо. Вибираючи тексти, намагаємося, щоб вони були актуальними, описували ситуацію в Україні, щоб, крім мови, студенти розширили також свої знання про країну. Тексти іноді бувають суперечливими, неоднозначними – насамперед для того, щоб спровокувати студентів до дискусії. Після тексту завжди є запитання, які перевіряють розуміння прочитаного, а також мають заохотити до висловлення своєї думки, самостійно знайти вирішення проблем, узагальнити. Матеріали, з якими ми працюємо, часто мають одночасно розвивати кілька вмінь, напр., студенти працюють із новою лексикою та роблять граматичні чи орфографічні вправи, вписуючи правильну форму слова, або пояснюючи причини саме такого правопису, пригадують правила пунктуації, вставляючи коми й інші знаки.

На другому, як і на третьому курсах, важливими є вправи для закріплення лексики, наведеної у тексті. Серед них – вправи для пояснювання слів, знаходження у тексті лексем відповідно до пояснень, пошук синонімів та антонімів, переклад.

На цьому етапі студентам треба більше працювати самостійно, для цього майже після кожного тексту є завдання написати роботу, використовуючи нову лексику. Залежно від теми це може бути, наприклад, рецензія, якщо йдеться про захоплення, мистецтво тощо, порада, своє ставлення тощо. Тут є вимоги, щоб студентські роботи були більшими і серйознішими, ніж на першому курсі. На цьому етапі студенти починають складати ділові документи: резюме, заяви, мотиваційні листи.

Третій курс завершує навчання на першому етапі. Після нього студенти мають володіти мовою на рівні С1. На цьому етапі ми працюємо з неадаптованими текстами преси, наукових і літературних джерел. Крім читання, студенти багато слухають, передусім радіопередачі на різні теми. Тематика на третьому курсі – дуже широка, ми розмовляємо про політику, соціальні проблеми (бідність, злочинність), екологію, загрози сучасного світу. Тексти, з якими працюємо, – великі. Зазвичай, над ними працюємо не тільки під час занять, але й вдома зі словниками, адже на заняттях пояснюємо найскладніше. Вправи до текстів – подібні до тих, які пропонуємо на другому курсі, причому, крім вже описаних, часто використовуємо завдання, в яких

² Напр.: О. Антонів, Л. Паучок, „Українська мова для іноземців” (Львів, 2012); І. Ключковська, О. Палінська, О. Пташник, О. Туркевич, Б. Сиванич, Г. Шміло, „Мандрівка Україною” (Львів, 2012); S. Delura, U. Drobiszewska, I. Kononenko, I. Mytnik, S. Romaniuk, M. Saniewska, E. Wasiak, M. Zambrzycka, „Z ukraińskim na ty”, cz. 1 (Warszawa, 2013).

маємо вписати слово відповідно до змісту. На цьому етапі треба вміти передати зміст прочитаного своїми словами, пояснити слова й конструкції, а на основі тексту студенти повинні вміти написати довшу (~220 слів) роботу.

Як ми вже згадували, велику увагу присвячуємо вправам для слухання неадаптованих текстів. На цьому етапі викладач має можливість працювати з найактуальнішими текстами, напр., телепрограмами чи статтями, завдяки чому студенти не тільки розвивають вміння, але й знають, що відбувається в Україні. Звичайно, це вимагає від викладача постійної підготовки, однак досвід засвідчує, що молодь охоче вчиться, якщо їй пропонують „гарячі” теми.

Під час другого етапу здобування вищої освіти, а саме двох років вивчення української мови, студенти повинні опанувати мову на рівні С2 відповідно до Загальноєвропейської шкали мовних знань. Протягом цього етапу навчання студенти мають оволодіти мовою на рівні, що дасть їм змогу порозумітися в різних сферах щоденного життя, враховуючи також культурознавчий, соціокультурний, історичний аспекти. Отож, вони повинні:

- 1) вільно і правильно послуговуватися українською у різних площинах комунікації, уміти вести розмови на різні теми, висловлювати власну думку; спілкуватися в типових суспільних ситуаціях; розуміти співрозмовника і вміти реагувати у певних ситуаціях;
- 2) досконало розуміти письмові й усні тексти високого рівня складності;
- 3) розуміти розмовне мовлення, уміти послуговуватися ним у відповідних ситуаціях;
- 4) будувати письмову й усну відповіді на різні теми, порушені на заняттях, при цьому максимально враховуючи правила їхнього оформлення;
- 5) перекладати і редагувати тексти з української мови на польську і навпаки, писати роботи українською – різні за стилем і функціями, тематикою.

Знання граматичних правил передбачає: вміння будувати граматично і стилістично правильні висловлювання та передавати їх на письмі; вміння систематично й інтенсивно засвоювати граматичні правила і зразки конструкцій; дбати про культуру мови, а також стежити за грамотністю власних висловлювань. Розвиток мовних компетенцій передбачає систематизацію і вдосконалення здобутих умінь і навичок. Особливо треба враховувати постійну потребу розширювати словниковий запас, використовувати лексеми для побудови складних усних і письмових висловлювань, опрацьовувати тематично, лексично і стилістично різномірні тексти, систематизувати отримані знання.

На другому рівні навчання (магістерському) програма вивчення української мови передбачає таку тематику:

- на першому курсі: законодавство, порушення прав, торгівля (гуртова та роздрібна) і маркетинг, економіка держави, промисловість, банківська справа, біржа (цінних паперів і праці), бізнес (податки, доходи, банкрутство), міжнародні торговельно-економічні відносини, проблеми навколишнього середовища (природа, екологія, забруднення, охорона тварин і рослин), наркоманія, алкоголізм, ВІЛ і СНІД.

- на другому курсі: проблеми сучасного світу (загрози, хвороби), екологічна і жа, здоров'я і спорт, „складні теми” (трансплантація, донорство, евтаназія, аборт, безплідність, запліднення *in vitro*, клонування, статус сексуальних меншин), виховання дітей, поведінка людей, суспільство (фемінізм, гендер, багаті й бідні, секти), злочини й покарання (смертна кара), гуманітарна допомога, волонтерат,

безробіття, еміграція, демократія і диктаторські уряди, українська влада, внутрішня і зовнішня політика України, війни і тероризм.

Щоб зреалізувати заявлені цілі науки на цьому рівні, своїм студентам ми пропонуємо головні тексти публіцистичного та науково-популярного стилів, рідше – художнього. Джерела пошуку і добору текстів – це насамперед сучасні ЗМІ та інтернет-видання: „Український тиждень”, „Дзеркало тижня”, „День”, „Високий замок”, „Україна молода”, „Експрес”, інтернет-джерела: www.pravda.com.ua, <http://www.telekritika.ua/>, <http://zik.ua/> й ін. На сьогодні немає проблеми з тим, щоб знайти цікавий, актуальний і написаний правильною українською мовою текст, хоча іноді доводиться докласти зусиль, якщо йдеться про певну тематику. Вибір відповідних джерел зумовлений їхньою спрямованістю, краще, якщо вони охоплюють більший масштаб подій та явищ політичного, культурного й економічного життя країни. Важливим чинником є також загальний доступ до газет, насамперед в інтернеті.

Наведемо приклади назв текстів, які ми використовуємо у роботі зі студентами: *Відлуння мовного питання: „гнилі компроміси” та короткотермінова вигода; Дилеми гільйотини; Трансатлантичне шпигування; Законопроект про заборону „пропаганди гомосексуалізму” викликав протилежні оцінки у Верховній Раді; „Чужі” атакують. Правила детоксикаційного харчування; ГМО – шанс чи прокляття українського села?; Чи варто „переучувати” інтроверта?; Вихована, зручна, слухняна; Шукайте серце; В Україні діє напівкорумпована машина абортів; Свобода (від) хамства. Як вирішують проблему хамства та нецензурної лайки в коментарях різні онлайн-редакції в Україні та Польщі; Навіть Білорусь нарощує військові м’язи активніше, ніж Україна; Правда і нічого, крім правди; Жертви кризи; Молодь голосує ногами?; Евтаназія: гідна смерть чи вбивство?; Тестостерон – рецепт дозволиття?; Біжи, доларе, біжи. Ухилення корпорацій від сплати податків перетворилося на великий бізнес; Сміття – проблема планетарного масштабу.*

До тем мистецтва, культури ми також звертаємося на заняттях зі старшокурсниками, проте набагато рідше, але їм, наприклад, подобаються тексти про виконавців, художників, фестивалі, туризм, як-от, *Міф Квітки. Як американська співачка стала „голосом України”*, або твори сучасної літератури, особливо ті, які доступні в аудіовиданнях: С. Жадана, Ю. Андруховича чи братів Капранових.

Типи завдань, які обираємо до текстів, – це передусім такі, які збагачують словниковий запас, включають фахову лексику, розвивають мовлення (спонукають до формулювання власних поглядів і думок, дискусії, суперечок). Наприклад: *До підкреслених слів доберіть синоніми / антоніми; Вставте пропущені слова (за змістом); Поєднайте словосполучення. Перевірте в тексті; Вставте пропущені прийменники; Вставте, де потрібно, пропущені літери; Числівники запишіть словами у відповідній формі; Випишіть назви військової техніки (терміни, пов’язані з банківською сферою), перекладіть польською; Поставте пропущені розділові знаки; виправте помилки. Перевірте у тексті; Вставте речення у текст; Встановіть черговість абзаців; Встановіть послідовність речень; Перекладіть польською / українською конструкції і тексти; На основі відповідей укладіть запитання; Висловіть власне ставлення до проблеми. Аргументуйте; Напишіть твір-роздум про причини й наслідки еміграції (безробіття, пенсійну реформу).* Часто у другій частині лекції студентам пропонуємо схожий за тематикою текст польською мовою, з яким можна працювати на основі інформації з українського джерела, – це вправи для перекладу, переказу, підготовки до дискусії, опису, аргументації і письмових робіт.

Отож, намагаємося урізноманітнити тексти, з якими працюють студенти, поширити добір різних типів завдань. Наші студенти можуть не тільки навчатися мови, але й стежити за актуальними подіями в Україні, розвивати свої знання про державу і людей, українські традиції, історію і культуру. Прагнемо через тексти і завдання показати якнайповніший вимір мови, якої навчаємо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонів О. Вивчаймо мову співаючи / Олександра Антонів // Teka komisji polsko-ukraińskich związków kulturowych. – Lublin, 2010. – Vol. V. – С. 202–211.
2. Антонів О. „Жили-були...”, або казка в навчанні української мови як іноземної / Олександра Антонів // Teka komisji polsko-ukraińskich związków kulturowych. – Lublin, 2012. – Vol. VII. – С. 7–12.
3. Баранівська О. Роль перекладу в навчанні української мови як іноземної [Текст] / Оксана Баранівська // Studia Ucrainica Posnaniensia. – Poznań, 2013, – Zeszyt 1. – С. 17–23.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2014
доопрацьована 10.02.2014
прийнята до друку 12.02.2014*

FROM „RUKAVYCHKA” TO „GMO”: THE CRITERIA OF CHOOSING TEXTS FOR UKRAINIAN LANGUAGE COURSES FOR FOREIGNERS

Svitlana Romaniuk, Marta Saniewska

*University of Warsaw,
Department of Ukrainian Studies,
4 Szturmowa Str., room 417, Warsaw, Poland
phone: +48 22 55 34 252
e-mail: s.romaniuk@uw.edu.pl, m.saniewska@uw.edu.pl*

The article deals with the principles of choice of texts for students of the Department of Ukrainian Studies from the very beginning (the first year) to the last year of BA studies (level C1), as well as for students of the MA studies. It shows types of texts and exercises.

Key words: Ukrainian language for foreigners, text, exercise.

ОТ „РУКАВИЧКИ” ДО „ГМО”: ВЫБОР ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

Светлана Романюк, Марта Саневска

*Варшавский университет,
кафедра украинистики,
ул. Штурмова, 4, комн. 417, Варшава, Республика Польша
тел.: +48 22 55 34 252
эл. почта: s.romaniuk@uw.edu.pl, m.saniewska@uw.edu.pl*

Рассмотрены принципы подбора текстов для студентов факультета украинистики, начиная с первого курса и заканчивая третьим (первый уровень учёбы), а также первого и второго курса магистерских студий. Описаны типы и образцы материалов для изучения украинского языка как иностранного.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, текст, задание, упражнение.

УДК 811.161.2'243'42:004

КРЕОЛІЗОВАНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ТЕКСТ В ЕЛЕКТРОННОМУ НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Лариса Селіверстова, Тетяна Лагута

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
кафедра української та російської мов як іноземних,
пл. Свободи, 4, кімн. 571, 61022 Харків, Україна
тел.: 057 707 51 03
ел. пошта: opotac@mail.ru laguta_t@mail.ru*

Розглянуто креолізований навчальний текст (КНТ) у системі електронного навчання української мови як іноземної. Визначено типологічні характеристики КНТ як основної комунікативної, когерентної та змістової одиниці в навчанні мови іноземцями за допомогою сучасних інформаційно-технічних засобів навчання.

Ключові слова: українська мова як іноземна, креолізований навчальний текст, вербальні та невербальні компоненти, когерентність, електронне навчання, інформаційно-технічні засоби навчання.

Сьогодні триває модернізація освіти шляхом використання інформаційно-комп'ютерних технологій. Упровадження інформаційних технологій в освіту суттєво вплинуло на систему засобів навчання, на співвідношення та взаємодію окремих компонентів цієї системи. Рівень дидактичних можливостей сучасних інформаційних технологій та комп'ютеризації студентів і навчальних закладів свідчить про наявність об'єктивних умов для широкого застосування електронного навчання. Сучасний студент не тільки оволодіває певним обсягом знань, умінь і навичок, а й вчиться самостійно отримувати знання, працювати з великими обсягами інформації, застосовувати отримані знання, вміння, навички у практичній діяльності, формуючи необхідні загальнокультурні та професійні компетенції. Використання мультимедії, аудіо- і відеокomпонентів підвищує наочність подання матеріалу, а також допомагає навчатися людям, які мають різні патології (порушення слуху, зору тощо). Електронне навчання пропонує різні форми роботи: самостійне вивчення теми, уроку, курсу, лекції, лабораторні заняття, практичні заняття, семінарські заняття, дискусії, індивідуальні заняття, консультації, практики, вебінари, тестові / контрольні заходи. Фахівці-мовознавці постійно перебувають у пошуку нової форми і змісту подання навчального матеріалу. Одним із центральних елементів електронного навчання як для розробників курсу, так і для студентів, є креолізований навчальний текст (КНТ) [7].

Оскільки креолізований текст становить складний багатогранний феномен, деякі аспекти цього явища потребують подальшого вивчення й опрацювання.

Запропоноване дослідження присвячене характеристиці креолізованих навчальних текстів (КНТ) в електронному навчанні української мови іноземних студентів.

Актуальність нашого дослідження зумовлена важливістю вирішення проблем текстової типології, специфікою наукового, навчального дискурсу, потребою подальшого вивчення КНТ як оригінального семіотично неоднорідного утворення в електрон-

ному навчанні, необхідністю поглиблення уявлень про феномен КНТ в методиці викладання української мови іноземцям.

Мета статті полягає в дослідженні типологічних характеристик креолізованих навчальних текстів як основної комунікативної, когерентної та змістової одиниці в навчанні української мови іноземців за допомогою сучасних інформаційно-технічних засобів в електронному навчанні.

Щоб досягти визначеної мети, з'ясуємо поняття тексту, креолізованого тексту, проаналізуємо основні характеристики креолізованих навчальних текстів в електронному навчанні української мови іноземних студентів.

Лінгвістичні та психологічні дослідження останніх років засвідчують, що **текст** має статус основної комунікативної одиниці, якою людина користується в мовленнєвій діяльності. Пильна увага до тексту зумовлюється його функціями в навчальному процесі, серед яких потрібно особливо виділити функцію розширення, поповнення мовних знань студента, переважно лексичних, і функцію тренування мовного та мовленнєвого матеріалу [8; 9].

Дослідники тексту взагалі та навчального тексту, зокрема, зазначають, що ця одиниця навчання текстової діяльності становить цілісну систему, організовану відповідно до дидактичних настанов у смисловому, змістовому, мовному та композиційному аспектах. Текст є частиною сукупної інформації підручника, забезпечує студента системою знань із певної дисципліни, на його основі формуються вміння та навички студента певної вікової, національної та ін. групи на конкретному етапі навчання [3: 130]. За допомогою текстів студент не тільки отримує знання, а й долучається до загальнолюдської системи цінностей і норм, до знань, накопичених людством упродовж своєї практичної та теоретичної діяльності. Такі знання є корисними й мають велике значення для участі студента в соціальній діяльності, для взаємодії його з іншими людьми, а також для формування індивідуальної картини світу.

А. Р. Габідулліна [6: 160] розрізняє в навчальному тексті такі різновиди інформації, як когнітивна (онтологічна), гносеологічна (методологічна) та прагматична. Онтологічний (предметний) аспект знання співвідноситься з результатом пізнавальної діяльності, тобто зі знанням, що розглядається в його логіко-семантичній онтології як даність, коли можна виявити налагоджені зв'язки між елементами. Онтологічне знання представлене переважно у формі понять, виражених терміносистемою навчальної дисципліни. Гносеологічний (методологічний) аспект знання науковці трактують як спосіб формування нових понять, обґрунтування та інтерпретації основних та уточнювальних понять, тобто спосіб установаження логіко-семантичних відношень між ними.

Якщо онтологічний аспект пов'язаний зі знаннями про світ, то зміст методологічного аспекту полягає у знаннях про знання. У навчальному тексті наявна прагматична інформація. За її допомогою автор „вбудовує” у змістовий план мовлення різноманітні за своїм характером і сферою дії прагматичні знання.

Навчальний текст розглядаємо як особливий вид вторинного тексту, специфіка якого визначається його неоднозначними відношеннями з первинним науковим текстом, на ґрунті якого він переважно створюється. Навчально-науковий текст, на думку науковців, покликаний утілити логіку програми навчання, яка, своє чергою, відповідає тій науці, що викладають. Цей текст має бути адаптований до змісту навчання з метою його розуміння. Навчально-науковому тексту притаманне послідовне розгортання контексту від відомого до невідомого, від простого до складного, від

часткового до загального, а також йому властива повнота та глибина розгляду матеріалу, опису питання, що вивчають. Читання такого тексту супроводжується питаннями для засвоєння та закріплення отриманих знань. Для навчально-наукового тексту характерна надлишковість, оскільки він містить емоційно-впливові елементи, наприклад, порівняння, метафори, гіперболи тощо.

Навчальний текст як продукт мовленнєвої діяльності автора є основною формою передачі знань студентам. Саме тому він є змістовою одиницею навчання. Найважливіша характеристика навчального тексту – це наявність у ньому освітнього, культурологічного, виховного й розвивального потенціалу. Отже, призначення навчального тексту – засвоєння інформації студентами, а під час її передачі – вплив на свідомість студентів, мотивування їх на роботу з навчальним матеріалом, сприяння розвитку креативних якостей. Породження студентами нових текстів-дискурсів на ґрунті засвоєного навчального тексту дає їм змогу демонструвати інтелект, формувати світогляд, реалізувати творчі здібності. Саме через це навчальний текст має втілювати цілісну систему діяльності студента, а також містити компоненти, що забезпечують сприйняття наявної в ньому інформації. Він має містити засоби, завдяки яким діяльність студента стимулюється, мотивується, програмується й реалізується, веде до досягнення цілей, окреслених під час вивчення предмета.

Особливість навчального тексту полягає в тому, що він обмежений „навчальною мовою”, тобто мовою, певною мірою відібраною та мінімізованою відповідно до цільової настанови, звільненою від малосуттєвих і другорядних рис для визначених цілей навчання.

Більшість навчальних текстів у електронному навчанні становлять **креолізовані тексти**. Ці тексти мають складну організацію, їм властива багаторівневість і багатоплановість. Вони сформовані внаслідок поєднання елементів, що належать до різних семіотичних систем – вербальної та невербальної. Іконічний компонент становлять ілюстрації (фотографії та малюнки), різні за характером – художньо-образні, декоративні, пізнавальні тощо, а також схеми, таблиці, формули, символічні зображення та ін.

Зауважимо, що на позначення подібних текстів науковці ще не виробили загального терміна. Найвідоміший і найпоширеніший метафоричний термін „креолізований текст” належить Ю. О. Сорокіну та Є. Ф. Тарасову (1990). Також відомі інші терміни: наприклад, полікодовий текст (Ейгер, Юхт), ізовербальний комплекс (Бернацька), лінгвовізуальний комплекс (Большіянова), ізоверб (Міхєєв), семіотично ускладнений текст (Протченко), відеовербальний текст (Пойманова). За останні роки у слов'янській лінгвістиці з'явилася значна кількість наукових досліджень, присвячених вивченню креолізованих текстів (Сорокін, Тарасов 1998; Анісімова 2003; Бернацька 2000; Сонін 2005, Вашуніна 2006, 2008, 2009 та інші) [5]. Найбільша увага була присвячена креолізованим текстам у галузях реклами, публіцистики, кіномистецтва, меншою мірою – у науковій та навчальній галузях [1; 2; 4].

Дослідження засвідчують, що вербальна й невербальна частини креолізованого тексту поєднані на різних рівнях – на змістовому, змістово-композиційному та змістово-мовному. Звернення автора тексту до тих чи тих засобів зумовлене комунікативною настановою, характером і функціональним призначенням тексту.

Креолізовані тексти розподіляють на тексти з частковою та повною креолізацією. У креолізованих текстах із частковою креолізацією вербальні й невербальні компоненти перебувають в автосемантичних відношеннях, тобто словесна частина є головною, домінантною, відносно автономною, а зображальна частина –

факультативна. Найчастіше до таких текстів належать публіцистичні, науково-популярні та художні тексти.

Синсемантичні відношення між компонентами притаманні текстам із повною креолізацією: словесний текст повною мірою залежить від ряду зображень, він тісно пов'язаний, злитий з ним, а зображення є облігаторним, тобто обов'язковим компонентом тексту. Подібна спаяність, залежність елементів спостерігається в наукових, особливо науково-технічних, та у рекламних текстах, зокрема плакатах, карикатурах, оголошеннях тощо.

Найбільш автономними стосовно вербального тексту виявляються ілюстрації до художнього тексту, оскільки майстерно виконане художником зображення може суттєво впливати на сприйняття вербального тексту, емоційно передавати головну думку літературного твору, образно, наочно тлумачити його. В ілюстрації може відобразитися суб'єктивне сприйняття художника, його бачення предмета зображення. Намальовані образи здатні сильніше, гостріше впливати на читача, запам'ятовуватися та сприяти глибшому і точнішому розумінню прочитаного. Подібні ілюстрації стали відомими й автономними, тобто існують досить самостійно як мистецькі твори, наприклад, художньо-образні ілюстрації М. Врубеля до творів Л. М. Толстого, М. Ю. Лермонтова та ін. [4].

У наукових, особливо науково-технічних, текстах зображення мають інше призначення – пізнавальне. Без зображень такі тексти можуть втрачати свою текстуальність, оскільки формули, символічні зображення, графіки, таблиці, технічні малюнки, геометричні фігури та інші зображальні елементи містять основний зміст тексту, є його смисловими елементами. У таких випадках словесний текст лише поєднує ці зображення, оформлює їх, становить певне обрамлення.

Креолізований навчальний текст (КНТ) – це зазвичай полікодовий текст, у якому вербальні й невербальні елементи спрямовані на активізацію мозкової діяльності реципієнта. Окрім вербальних знаків, у тексті використовують піктографічні зображення, зміну кольору, шрифтове виділення тощо з метою збудження різних видів пам'яті.

Для викладача текст є певним орієнтиром діяльності, для студента – певним джерелом інформації, об'єктом вивчення й розуміння. Для викладача текст є засобом навчання, а для студента – об'єктом. Відповідно, своєрідність навчального тексту з погляду його стосунку до навчального процесу полягає в тому, що він одночасно є і об'єктом вивчення, і засобом навчання.

Методика навчання мови як іноземної передбачає оволодіння мовленнєвою компетенцією через засвоєння аспектів мови – фонетичного, граматичного, лексичного. Так що структурно навчальний текст у методиці викладання мови як іноземної може бути представлений у різних форматах під час вивчення лексики, словосполучення, речення. Як відомо, на практичних заняттях з вивчення української мови як іноземної має бути застосовано такі обов'язкові види мовленнєвої діяльності, як говоріння, письмо, читання та слухання. Створення креолізованого навчального тексту (КНТ) належить до структурної організації мовленнєвої діяльності.

За А. Н. Леонтьєвим, розрізняють мотиваційно-спонукальну, аналітико-синтетичну та виконавчу фази мовленнєвої діяльності [11]. КНТ одночасно є змістом мовленнєвої діяльності за умови забезпечення авторами-розробниками влучної теми, висловлювання, ситуації. Результатом мовленнєвої діяльності має бути розуміння іноземцем смислового змісту тексту і згодом – говоріння. За допомогою КНТ можна передати вербальні та невербальні реакції на різні вислови шляхом залучення до

текстового коментаря відеофайлів із епізодами певних ситуацій. Фонетичне опрацювання лексики супроводжується аудіофайлами, де записаний лексичний матеріал із первинним промовлянням, потім вторинним промовлянням, наприклад, зі зміною закінчення іменника або прикметника у непрямому відмінку як елемента фрази. Як відомо, мовленнєвий механізм складається зі спонукання до мовлення, внутрішнього і зовнішнього оформлення мовленнєвого висловлювання та зворотного зв'язку.

Отже, за допомогою КНТ треба мотивувати студентів до мовлення. За допомогою сучасних інформаційно-технічних засобів з'явилася можливість втілити найрізноманітніші вербальні та невербальні елементи до навчання. Наприклад, під час вивчення прикметників у знахідному відмінку ефективним засобом може стати ситуація вибору предметів за кольором. Застосовують відеоепізод відвідування супермаркету, де представлене різноманіття модного верхнього одягу. Головним героям пропонують обрати будь-який одяг після нетривалого обговорення. Текст подають у формі діалогу. Текстовий супровід після відео: словосполучення – прикметник + іменник у називному відмінку зі світліною. Наступний елемент – зміна закінчень у знахідному відмінку. Ефект підсилить тло текстового оформлення, зміна кольору закінчень прикметників, застосування символів, розміру, шрифту, виділення, часткової або повної анімації.

Основною мотивацією до мовленнєвої діяльності залишається вибір вдалої тематичної ситуації. Вона може залежати від віку студента, гендерної особливості, культурних, традиційних уподобань тощо. Бажано застосовувати не один епізод, а декілька різних ситуацій, об'єднаних граматичною темою, тому що заздалегідь не можна передбачити, який навчальний відеофайл обере студент за мотиваційний. Тільки в цьому разі навчання стає особистісно-орієнтованим. Таким чином, КНТ стає регулятором мотиваційно-спонукальної фази мовленнєвої діяльності.

Рецептивні види мовленнєвої діяльності студента – читання, слухання – ефективніше розвиваються за допомогою невербальних елементів КНТ. Так, розглядаючи можливості інформаційно-технічного забезпечення, зазначимо, що в КНТ діють одразу кілька подразників мозкової діяльності студента: зоровий – малюнок, світлина, анімація, фільм; слуховий – озвучування буквеного знака, слова, словосполучення, різного типу речень; емоційно-чуттєвий – тематичний вибір об'єктів. Треба враховувати, що, крім зовнішніх подразників, існують внутрішні, пов'язані з особистісними характеристиками іноземця. Студенти запам'ятовують навчальний матеріал по-різному. Представники наочно-образного типу пам'яті найкраще запам'ятовують малюнок, предмети, звуки, барви, рухи. Представники словесно-логічного типу пам'яті краще запам'ятовують думки і словесні формулювання, поняття.

Переважну більшість досліджень щодо ролі нерелевантних стимулів в активності мозку людини традиційно проводили лише для зорових та слухових подразників [10; 13]. Тому велике значення в подальших дослідженнях КНТ має розкриття механізмів неусвідомленої обробки стимульної інформації в межах інших сенсорних систем.

Під час створення КНТ особливу увагу потрібно приділити вербальним і невербальним засобам, що викликають емоції. Емоції – це суб'єктивний стан людини, що виникає у відповідь на дію внутрішніх чи зовнішніх подразників і виявляється у формі переживань. Емоції поділяють на позитивні (радість, задоволення, любов та ін.) і негативні (гнів, страх, жах та ін.). Позитивні емоції підвищують силу життєвих процесів, від них минає втома. Виявом позитивних емоцій є посмішка, сміх. Це

позитивно впливає на увагу, пам'ять, засвоєння нових знань. Емоції супроводжуються активізацією нервової системи і появою в крові біологічно активних речовин, що стимулюють діяльність головного мозку.

Фізіологічно можна пояснити дієвість КНТ, розглянувши ланцюг перетворення сигналів. За І. П. Павловим, відомі дві сигнальні системи дійсності, які властиві людині, перша – сукупність безпосередніх сигналів (звуків, кольорів, запахів і т. ін.), друга – словесні подразники. Під час засвоєння чужої мови в мозку людини відбуваються дії, схожі з діями у вищій нервовій діяльності дітей молодшого шкільного віку, де переважає перша сигнальна система, яка зумовлює конкретний, наочно-образний характер їхнього мислення. Але і друга сигнальна система розвивається з усе більшою швидкістю за мірою навчання [11; 12]. Це виявляється насамперед в утворенні тонших і міцніших зв'язків, що формуються на основі єдності емоційно-чуттєвих вражень і слова, яке відіграє для іноземця дедалі більшу роль.

Відомо, що пізнання складається з двох ступенів – чуттєвого й логічного, або раціонального. До чуттєвого пізнання належать відчуття, сприймання, уявлення; до логічного – поняття, судження, умовиводи. Послідовність етапів чуттєвого й логічного ступенів пізнання можна подати схематично: відчуття → сприймання → уявлення → поняття → судження → умовиводи. Відчуття, за І. П. Павловим, – це процес відображення в мозку людини окремих властивостей, якостей предметів і явищ об'єктивної дійсності внаслідок їхнього безпосереднього впливу на органи чуття. Завдяки корективам оптимізується процес введення інформації, регулюється рівень чутливості до подразників. У відчутті відбиваються загальні властивості подразників того чи іншого виду й особливі вияви цих властивостей у конкретному предметі.

Під час формування невербальних засобів КНТ потрібно враховувати, що визначальною рисою людського сприймання є те, що воно не зводиться до пошуку й переробки інформації лише на основі індивідуального досвіду. Сприймання людини суспільно зумовлене. Сприймаючи конкретний предмет, наприклад, чужої для нього культури, іноземець звичайно усвідомлює його як вияв загального і відносить до певної категорії об'єктів. Будь-яке сприймання є включенням сприйнятого змісту в певну систему понять, що є продуктом суспільно-історичного досвіду людства.

КНТ тісно пов'язаний із фізіологічними ознаками людини – увагою, пам'яттю. Під час організації навчально-виховного процесу в реальному часі викладач мусить врахувати особливості уваги іноземних студентів: від цього залежатиме варіант добору завдань за ступенем їхньої складності, їхня різноманітність, темп і тривалість роботи, а також вибір оптимального способу подання навчального матеріалу. Електронне навчання за допомогою КНТ дає змогу самому студенту обирати зручний темп навчання, враховуючи особисті якості – увагу, різні види пам'яті (емоційна, образна, рухова, словесно-логічна, сенсорна, короткотривала, довготривала, мимовільна).

Електронне навчання іноземців – засвоєння знань, набування вмінь і навичок мовленнєвої діяльності – спираються на мнемічні дії, що виконуються за допомогою мнемічних операцій. Основними такими операціями є: 1) включення матеріалу в систему досвіду студента; 2) пошук і виділення способу організації матеріалу для його наступного відтворення; 3) створення одиниць відтворення на основі встановлення просторово-часових зв'язків між елементами матеріалу. Відомо декілька мнемічних засобів запам'ятовування: 1) утворення смислових фраз із початкових букв інформації, що запам'ятовується; 2) інформація розміщується в порядку букв алфавіту; 3) ритмізація – переведення інформації у вірші, пісні, в рядки, пов'язані певним ритмом; 4) римуння – інформація впорядковується за допомогою рими;

5) ранжування – інформація впорядковується згідно з визначеною шкалою оцінок;
6) групування – інформація впорядковується за певними ознаками. Усі названі вище мнемічні операції належать до невербальних засобів КНТ. Вони покликані до запобігання смислової надмірності та впорядкованості навчального матеріалу.

ГраMATико-синтаксичне оформлення думки (у механізмі внутрішнього оформлення висловлювання) студент набуває внаслідок різного виду вправ, де актуалізують лексику, формують питання, поєднують слова у словосполучення і речення. Наприклад, подають світліну чи малюнок. Завдання студента: скласти щонайбільше питань, написати назву предметів чи їхню ознаку, дібрати синоніми чи антоніми. Обов'язкова вимога до розробників курсу – подати ключ до завдань.

Зворотний зв'язок здійснюється в мовленнєвій діяльності студента (письмовій чи усній) за підтримки викладача на уроці або тьютора у чаті, на форумі.

Зазначимо, що, попри великі можливості інформаційно-технічної системи, в розробці КНТ фахівці мають враховувати доцільність циклічності чергування в навчанні видів мовленнєвої діяльності. Це означає, що КНТ має бути спрямований на читання, слухання, говоріння й письмо іноземного студента в певних дозах.

Під час відбору і складання КНТ велику увагу приділяють їхньому змісту. КНТ мають бути передусім цікавими для студентів, мати певну новизну. Зміст КНТ має сприяти виникненню дискусій, а викладач, виступаючи організатором цих дискусій, повинен керувати діяльністю студентів. Потрібно відмовитися від репродуктивної діяльності студентів та подання готової інформації. Важливо, щоб текст стимулював виникнення питань, бажання висловитися, тим самим активізував мовлення. Адже поліпшити мовлення краще за допомогою мовних ситуацій, запропонованих у тексті.

Зміст КНТ для іноземців, на наш погляд, має відповідати таким екстралінгвістичним вимогам: 1) країнознавча правдивість / достовірність; 2) сучасність, адекватність; 3) типовість змісту навчального матеріалу; 4) актуальність відображених історичних відомостей (як загальновідомих, так і актуальних для носіїв мови).

Однією з важливих типологічних характеристик КНТ є когерентність. Поняття когерентності розглядаємо як глобальну організацію КНТ, що стосується як змістового (логіко-семантичного, граматичного, стилістичного), так і компонентного (вербального й невербального) аспектів, що забезпечують цілісність КНТ. Наголосимо, що особливе значення для КНТ в електронному навчанні має комунікативна ситуація та набір знань розробників і реципієнта. Виділимо такі засоби когерентності КНТ в електронному навчанні української мови іноземців:

1) лексичні засоби, які займають центральне місце серед засобів зв'язку (синоніми, антоніми, спільнокореневі слова, спільнотематичні слова); 2) синтаксичні засоби; 3) дейктичні засоби; 4) формальні і графічні засоби. Дуже важлива ієрархія заголовків і підзаголовків, додатково використовують десяткову або буквену системи класифікації та інші спеціальні знаки, що позначають перелік, екземпліфікацію (риски, зірочки тощо). Графічне оформлення тексту (розділові знаки) відіграє суттєву роль в його когерентності; 5) стилістичні засоби (ними можна вважати однакоє оформлення частин тексту (початку, кінця), а також різні стилістичні фігури); 6) засоби інтернет-ресурсів.

Створення КНТ для електронного навчання української мови іноземців – це досить складна справа, адже КНТ становить сукупність графічної, анімаційної, текстової, цифрової, мовленнєвої, музичної, відео-, фото- та іншої інформації, а також друкованої документації користувача. Щоб створити такий КНТ, автор повинен

раціонально поєднати всі можливості сучасних інформаційно-технічних систем – графіку, відео, звук, гіпертекст, анімацію, комунікаційні ресурси Інтернету тощо.

Отже, КНТ, по-перше, є однією з головних змістових одиниць навчання, оскільки виконує досить важливі освітні, виховні та розвивальні завдання, і водночас організатором процесу засвоєння цього змісту. По-друге, є важливою складовою електронного навчального дискурсу, оскільки в ньому два учасники – іноземний студент і КНТ. Важливим завданням КНТ і, відповідно, його автора є керування процесом навчання слухання, читання, говоріння й письма іноземця; можливість передбачити труднощі у сприйнятті і розумінні. КНТ має відповідати вимогам нового міжнародного освітнього стандарту.

У статті ми дослідили основні ознаки навчального тексту, креолізованого тексту, врахували можливості найпопулярнішого електронного виду навчання української мови іноземців. На основі цього розглянули типологічні ознаки креолізованого навчального тексту (КНТ), найважливішою з яких виділили когерентність, визначили перевагу функціонування КНТ в електронному навчанні завдяки фізіологічним властивостям реципієнта. Можемо зробити висновки, що вдало розроблений КНТ повністю забезпечує набуття комунікативної компетенції іноземців під час вивчення української мови у рецептивних (слухання та читання) і продуктивних (говоріння й письмо) видах мовленнєвої діяльності. Вважаємо, що з удосконаленням інформаційно-технічних засобів, завдяки індивідуальним здібностям філологів-розробників КНТ змінюється зміст і форма КНТ, що сприяє поліпшенню вивчення української мови іноземцями шляхом електронного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексеев Ю. Г. Вербальный и иконический компоненты креолизованного текста в интракультурной и интеркультурной коммуникации : автореф. дис. канд. филол. наук : 10.02.19 / Ю. Г. Алексеев. – Ульяновск, 2002. – 21 с.
2. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация / Е. Е. Анисимова. – М. : Академия, 2003. – 128 с.
3. Бабайлова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / А. Э. Бабайлова. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 151 с.
4. Вашунина И. В. Взаимовлияние вербальных и невербальных (иконических) составляющих при восприятии креолизованного текста : автореф. дис. д-ра филол. наук : 10.02.19 / И. В. Вашунина. – М., 2009. – 42 с.
5. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения / М. Б. Ворошилова // Политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2006. – Вып. 20. – С. 180–189 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.philology.ru/linguistics2/voroshilova-06.htm>
6. Габидуллина А. Р. Учебно-педагогический дискурс / А. Р. Габидуллина. – Горловка : ГГПИИЯ, 2009. – 290с.
7. Дистанционное обучение в СНГ: тренды развития в 2010–2013 гг. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.all-webinars.com/analys/distancionnoe-obuchenie-v-sng-trendy-razvitiya-v-2010-2013-gg>
8. Завельский А. А. Текст и его интерпретация / А. А. Завельский, Д. А. Завельская, С. И. Платонов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://textology.ru/interpr.html>
9. Зими́на О. В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика / О. В. Зими́на. – М. : МЭИ, 2008. – 267 с.
10. Кубрякова Е. Г. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. Г. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

11. Леонтьев А. А. Психолінгвістическіє єдності і порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : КомКнига, 2005. – 312 с.
12. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
13. Сонин А. Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов : автореф. дис. д-ра филол. наук : 10.02.19 / А. Г. Сонин. – М., 2006. – 42 с.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2014

доопрацьована 10.03.2014

прийнята до друку 12.03.2014

CREOLIZED STUDY TEXT IN E-LEARNING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Larysa Seliverstova, Tetiana Laguta

*V. N. Karazin Kharkiv National University
Chair of Ukrainian and Russian as a foreign language
Svobody Sq., 4, R. 571, 61022 Kharkiv, Ukraine
phone: 057 707 51 03,
email : onomac@mail.ru laguta_t@mail.ru*

Considered creolized study text (CST) in the e-learning Ukrainian as a foreign language (ULF). Defined typological characteristics of CST as the main communicative, coherence and content units of teaching language foreigners using modern information-technical means of training.

Key words: Ukrainian as a foreign language, creolized academic text, verbal and nonverbal components, coherence, e-learning, information-technical means of training.

КРЕОЛИЗОВАННЫЙ УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ В ЭЛЕКТРОННОМ ОБУЧЕНИИ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Лариса Селиверстова, Татьяна Лагута

*Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина,
кафедра украинского и русского языков как иностранных,
пл. Свободы, 4, комн. 571, 61022 Харьков, Украина
тел.: 057 707 51 03
эл. почта: onomac@mail.ru laguta_t@mail.ru*

Рассмотрены креолизованный учебный текст (КУТ) в системе электронного обучения украинскому языку как иностранному. Определены типологические характеристики КУТ как основной коммуникативной, когерентной и содержательной единицы в обучении языку иностранцев с помощью современных информационно-технических средств.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, креолизованный учебный текст, вербальные и невербальные компоненты, когерентность, электронное обучение, информационно-технические средства обучения.

УДК 81'42: [378.091.214.18:811.161.2'243(075.8)]

ДИСКУРС-АНАЛІЗ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДґРУНТЯ ДЛЯ РОЗРОБКИ ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Олена Синчак

*Український католицький університет,
кафедра суспільних, природничих і філологічних дисциплін,
вул. Свенціцького, 17, кімн. 430, 79000 Львів, Україна
тел.: 032 240 99 40
ел. пошта: o_synchak@ucu.edu.ua*

Розглянуто перспективи застосування дискурс-аналізу до розробки навчально-методичного комплексу з української мови як іноземної (УМІ). Окреслено базові принципи, переваги та способи впровадження цього методу в лінгводидактичні матеріали з УМІ.

Ключові слова: українська мова як іноземна, дискурс-аналіз, види іншомовної компетенції (мовна, комунікативна, соціокультурна, риторична, дискурсивна), індукція, дедукція, мовленнєвий акт, мовленнєвий жанр, інтертекстуальна чутливість.

Дискурс-аналіз без перебільшень можна назвати одним із найперспективніших напрямів сучасної лінгвістики, що відтіснив структурну лінгвістику через її неспроможу пояснити, як учасники комунікації видобувають у ній смисли. Нині цей метод дослідження мови як соціальної взаємодії поступово проникає в прикладне мовознавство, і саме в теорії та практиці викладання іноземних мов він оприявнює себе найдужче [10: 433; 5]. Прикметно, що дослідники трактують дискурс-аналіз і як метод лінгвістичних досліджень, і як новий підхід до вивчення чужоземної мови, засвідчуючи цим ще одну грань перетину теоретичної лінгвістики та методики викладання мови [10: 440].

Згідно з лінгводидактичним дискурс-аналізом, рідну і чужу мову варто вивчати дискурсивно, тобто за посередництвом власне тих дискурсів, які б відповідали комунікативним потребам студентства. Такої думки, зокрема, дотримуються Гай Кук, Міхаель МакКарсі та Рональд Картер [10; 11]. Дослідники зазначають, що студент чи студентка зможуть долучитись, чи то пак залучитись, до чужомовного дискурсу, тільки занурюючись у нього і створюючи його [11: 134]. Позаяк не існує іншого способу оволодіти дієвою формою мови, аніж безпосередньо використовувати її в комунікативній взаємодії, то викладацьким колективам, що прагнуть розробити ефективні навчальні матеріали з української мови для чужомовної аудиторії, неухильно доводиться самотужки опановувати ще й основні навички аналізу дискурсу. До прикладу, обираючи автентичні тексти або створюючи власні, викладач чи викладачка змушені аналізувати зв'язок між мовною формою, її змістом, функцією та ситуацією спілкування, щоб розробити відповідний комплекс лексико-граматичних та комунікативних вправ, прийнятних для розвитку в студентів водночас і належної мовної, і ширшої соціокультурної компетенції. Така дослідницько-методична робота, зорієнтована на створення сучасних ангажувальних лінгводидактичних матеріалів, власне і пролягає в царині аналізу дискурсу.

У цій розвідці спробую окреслити засадничі принципи дискурсивного підходу в лінгводидактиці, а відтак, поділюсь досвідом викладацького колективу Школи української мови та культури Українського католицького університету (Наталія Бартків, Мар'яна Бурак, Олена Синчак), який вдався до дискурс-аналізу для розробки комплексу навчальних підручників з УМІ базового (A2–B1), середнього (B1–B2) та вищого (C1–C2) рівнів (відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [3]).

На підставі сучасних досліджень [5; 8; 9; 11] можна виділити такі визначальні принципи дискурсивного підходу до вивчення іноземної мови:

1. Навчальні цілі зосереджені на розвитку *дискурсивної компетенції* як майстерності створювати чи інтерпретувати тексти завдяки вибору належних лексико-граматичних засобів, когнітивних сценаріїв та комунікативних стратегій. Така вправність, відповідно, підпорядковує собі мовну, соціокультурну та риторичну компетенції, а відтак, постає важливою складовою іншомовної комунікативної діяльності.

2. Щоб залучити іноземне студентство до цілеспрямованого і водночас автентичного мовлення, навчальні завдання розробляють на підставі кропіткого аналізу реальних соціокультурних контекстів вживання мови. Виявлені граматичні та синтаксичні засоби покликані допомогти студентам реалізувати власні прагматичні цілі в перебігу усного чи писемного спілкування.

3. Не лише викладач і викладачка активно досліджують дискурси, але й частково студентство. Змінюються їхні ролі: викладач чи викладачка не стільки навчає, як супроводжує та спрямовує процес пізнання студентства, натомість останнє активно пізнає мову через „вчування” та „вживання” в її дискурси.

4. Студентство має використовувати мову продуктивно і рецептивно в різних несподіваних контекстах. Позаяк мова є творчою здатністю людини, то викладати її варто завдяки активації творчо-інтерпретативних здібностей студентської аудиторії.

Тож які переваги засвідчує такий підхід до вивчення української мови як іноземної?

1. Насамперед лінгводидактичний дискурс-аналіз передбачає значно більше, аніж опанування статичних формальних знань про іноземну мову, але має також розвивати здатність видобувати і створювати смисли в комунікації. Відтак, окрім опанування *мовної форми* та осмислення її *функції*, у межах дискурсивного підходу намагаються розвинути в студентській аудиторії ще й усвідомлення *соціокультурних значень та смислів*. І тільки таке знання вважають свідченням мовної обізнаності студентства [11: 134]. Перефразовуючи Патріка Серіо [7: 36], можна сказати, що якщо досі лінгводидактику цікавило, *які правила роблять можливим будь-яке висловлювання*, то дискурсивне вивчення іноземної мови переймається насамперед тим, *що означає конкретне висловлювання*.

До прикладу, неможливо навчити студента чи студентку правильно використовувати в українській мові особові займенники „*ти*” і пошанний „*Ви*” без пояснення соціальних контекстів їхнього вживання. Зокрема, заслуговує на увагу розрізнення того, коли з пошанним „*Ви*” треба вживати присудок у формі множини (*Ви працювали; Ви працюєте; Ви розумні*), а коли – у формі однини (*Ви розумна; Ви чемний*). При цьому критеріями слугують формальний (дієслово-присудок вживаємо у формі множини: *Ви працювали*; а іменний присудок може мати і форму однини: *Ви розумна*, і форму множини: *Ви розумні*) та стилістичний (форма однини в таких

поєднаннях надає висловлюванню інтимності, приязні, фамільярності, а форма множини – ввічливості та офіційності). Власне таке знання стилістичних нюансів і забезпечує правильне вживання лексико-граматичних форм у перебігу спілкування.

Крім того, значення є непостійними, вони змінюються з огляду на контекст, мету та аудиторію, тому ті самі мовні форми можуть виражати різні смисли в різних контекстах. Як зазначив Мішель Пешьо, те саме висловлювання може бути небезпечною зброєю або комедією, залежно від ставлення мовця чи мовчині до того, про що мовиться [6: 315]. Відтак, без „занурення” в комунікативні події радше неможливо розвинути такі гнучкі і динамічні лексичні вміння.

2. У межах дискурсивного підходу саму мовну компетенцію розглядають як необхідну, хоча і не достатню умову комунікативної здатності [11: 134]. Адже іноземне студентство має розуміти мету комунікації, розвиваючи власне усвідомлення, яка є мета комунікативного акту і як досягти її за допомогою мовних засобів [9: 223]. З огляду на це, ані лексику, ані граматику, ані комунікативні навички і стратегії, ані соціокультурну компетенцію не вважають такими, що можна опанувати відмежовано від дискурсу [11: 199].

Отже, лінгводидактичний дискурс-аналіз пропонує розглядати мову цілісно. Ідею такої цілісності пошукуємо в розвідці Тойна ван Дейка „Аналіз новин як дискурсу”, у якій дослідник зазначає, що кожен тип дискурсу характеризується типовими для нього лексичними та граматичними структурами [1: 124, 134]. Останні, відповідно, підпорядковуються глобальним структурам – мовленнєвим актам і жанрам, стратегіям і тактикам. Своєю чергою, опрацювання тексту відбувається на цих двох рівнях: і на рівні значення слова, фрази, речення (локальний рівень), і на глобальнішому рівні макроструктур (топіки, загальний смисл, основний зміст) [2: 41].

Беручи до уваги засновки дискурс-аналізу, у своїх навчальних підручниках ми намагалися вибудувувати модулі на основі мовленнєвої цілісності та доцільності. У результаті кожен модуль – це одна комунікативна тема, яка пронизує лексичний і граматичний рівні, а також рівень мовленнєвих актів і жанрів (рис. 1).

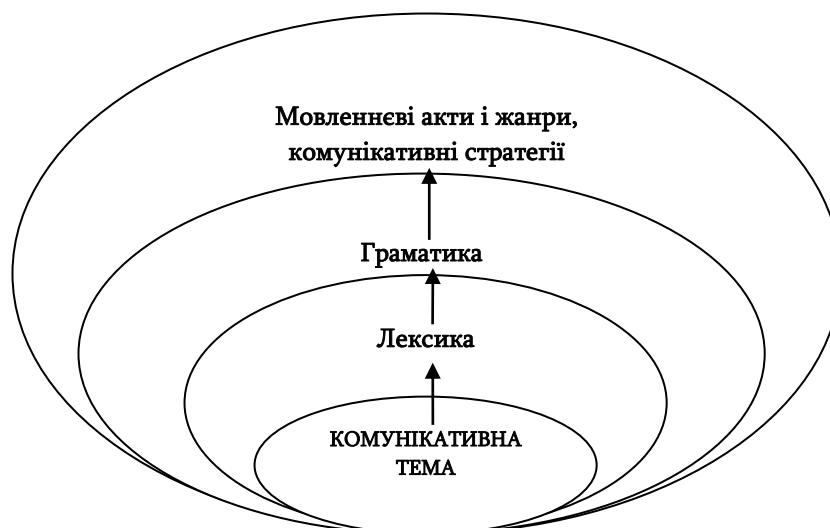


Рис. 1. Цілісне подання навчального матеріалу в межах кожного модуля.

Найбільшими викликами для втілення цієї концепції стали, по-перше, потреба винаходити нові способи розгортання лексичного і граматичного матеріалу в межах обраної комунікативної теми, а по-друге, пошук відповідних мовленнєвих актів і жанрів, для яких саме така лексика і граматики були б автентичними. Очевидно, що не всі ланки комунікативного подання граматики і лексики випрацьовані в українській лінгводидактиці. У результаті укладачам чи укладачкам підручників з УМІ доводиться і пошукувати актуальні комунікативні теми, і винаходити нові способи розгортання в їхньому обсязі лексико-граматичних структур. У своєму комплексі підручників ми спробували дослідити та представити такі знахідки (рис.2), однак зрозуміло, що потенціал дослідницьких пошуків у цьому керунку не вичерпано.

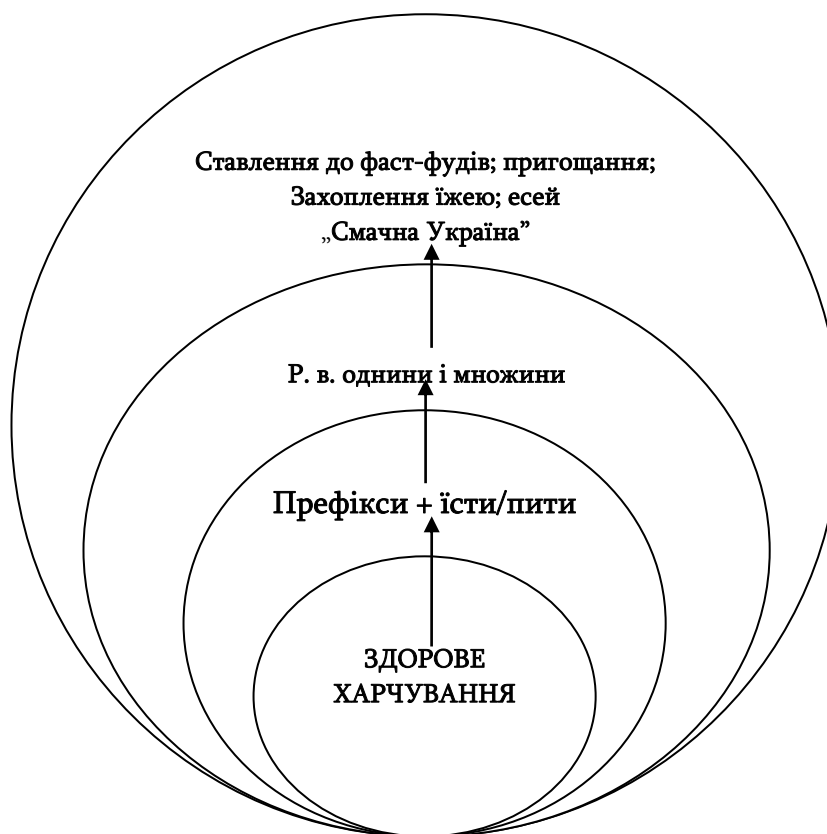


Рис. 2. Розгортання комунікативної теми „Здорове харчування” у підручнику вищого рівня.

3. Чи не найважливіша перевага, яку засвідчує дискурсивний підхід до вивчення української мови як іноземної, полягає в тому, що він дає змогу завважити ті аспекти мовної системи, які важче або неможливо помітити крізь призму граматики-перекладного методу чи іншого структурного підходу. Зокрема, саме завдяки дискурс-аналізу нам вдалося відстежити особливість заперечення в умовному способі, про яку підручники з УМІ досі не згадували. Йдеться про речення

на кшталт: **Що б не траплялось у житті, я завжди залишалась оптимісткою; Куди б ти не пішов у Львові, всюди знайдеш смачну каву** – у яких заперечна частка **не**, замість заперечувати, – підсилює, що часто заводять іноземне студентство на манівці розуміння.

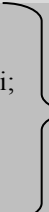
Крім того, дискурс-аналіз дав змогу відкрити нові способи розгортання граматичного матеріалу. До прикладу, у межах комунікативної теми „Українська мова на карті світу” (підручник вищого рівня) вдалося представити знахідний та орудний відмінки в їхньому зіставленні, тоді як досі було прийнято вивчати їх окремо. В уроці, присвяченому місту, ступені порівняння прикметників було поєднано з родовим відмінком (як у реченні: *Львів – один із найбільших туристичних центрів України*). В уроці про спорт завважено злагоженість дієприкметника і дієслівних форм на -но, -то.

Низка методологічних знахідок стосується і пласту лексики, який доцільно викладати на кожному рівні. На вищому рівні виявилось доцільним подати моделі утворення префіксальних дієслів від основ *їсти* та *пити* (**їсти** – *з’їсти, поїсти, попоїсти, недоїсти, переїсти, наїстись, об’їстись*; **пити** – *випити, попити, недопити, перепити, обпитись*); навчити правильно вживати вервички дієслів *вчити – вчитись – вивчати – навчати, вживати – використовувати – застосовувати – послуговуватись*; розрізняти значення іменників, пов’язаних з успіхом (*удача, щастя, зобуток, щасливий збіг обставин, звершення, тріумф, рекорд, досягнення*), та пов’язаних із пам’яттю і спогадами дієслів (*пригадувати, згадувати, нагадувати, вигадувати; пам’ятати, запам’ятовувати; забувати, призабути*) – усі ці групи лексики традиційно викликають труднощі в іншомовній аудиторії.

Не прагнучи перелічити всі ланки, які нам вдалося налагодити між комунікативними темами та лексико-граматичним матеріалом, вважаю за необхідне наголосити, що це стало можливим насамперед завдяки кропіткому дискурсивному аналізу засягу текстів різних мовленнєвих актів та жанрів для кожного рівня володіння УМІ. Саме такий аналіз спорядив нас цілою низкою раніше не завважуваних мовленнєвих функцій, які виявились істотними для розвитку належної комунікативної компетенції на кожному рівні. Зокрема, на вищому рівні до них належать такі, як:

- описати зміни, що відбуваються в житті;
- висловити своє ставлення до закладів швидкого харчування;
- висловити захоплення їжею;
- порівняти міста;
- домовитись про оренду житла по телефону;
- висловити впевненість і сумнів;
- описати молодіжні субкультури;
- описати легендарні постаті української політики;
- розповісти про непередбачувані обставини;
- розповісти про мовні пригоди;
- аргументовано довести свою думку в дискусії;
- презентувати результати статистичного дослідження;
- виступити із презентацією;
- скласти публічний виступ і презентувати його;
- провести просвітницьку кампанію для захисту довкілля.

УСНЕ
МОВЛЕННЯ

<ul style="list-style-type: none"> - провести співбесіду під час прийому на роботу; - поскаржитись і розрадити в дружньому листі; - написати офіційний лист-скаргу; - написати офіційний лист із запрошенням до співпраці; - написати есей на задану тему; - написати публіцистичну статтю з цитатами; - написати рецензію на фільм; - написати репортаж із мистецької події. 		ПИСЕМНЕ МОВЛЕННЯ
---	---	-----------------------------

Як упроваджувати цей метод у лінгводидактичні матеріали?

По-перше, міра застосування дискурс-аналізу в цілях лінгводидактики залежить від етапу навчання. Як зазначає Дженіс Ялден [цит. за: 11: 173], загалом навчальні матеріали варто розробляти настільки пропорційно, щоб знання про систему мови чергувались із комунікативними навичками. Водночас останні мають поступово переважити власне мовну компетенцію у міру того, як студентство, попередньо опанувавши початковий рівень, вдосконалюватиме своє володіння мовою на подальших етапах навчання.

З цього огляду, власний комплекс навчальних підручників ми намагались угрунтувати на головних підходах до вивчення мови: *граматико-перекладний метод* (Г-П) поступово поєднано з *комунікативним* (К) та власне *дискурсивним* (Д). Безумовно, обсяг застосування кожного методу залежить від рівня мовної обізнаності студентства: якщо на початковому переважає граматико-перекладний із залученням комунікативного та окремих елементів дискурсивного, а на середньому обшир застосування двох останніх збільшується, то на вищому рівні два останні суттєво переважають (рис. 3).

ВИЩИЙ СЕРЕДНІЙ ПОЧАТКОВИЙ	Г-П	К	Д	
	Г-П	К	Д	
	Г-П	К	Д	

Рис. 3. Співвідношення методів навчання відповідно до рівнів володіння мовою.

По-друге, послуговування дискурсивним підходом під час розробки лінгводидактичних матеріалів передбачає перехід від дедуктивних правил до викладання мови на основі *індукції*. Як показує наш викладацький досвід, на відміну від українського студентства, іноземне часто виявляється не готовим запам'ятовувати десятки правил та сотні винятків. Щоб забезпечити студентству активнішу роль у навчальному процесі, ми вирішили в перебігу викладу граматики рідше формулювати правила, натомість частіше давати змогу студентам і студенткам самим виводити правила чи певні граматичні закономірності на підставі аналізу мовного матеріалу. Водночас було розроблено спеціальні інтерактивні завдання та ігри для того, щоб студентська аудиторія могла активно навчатися безпосередньо в процесі взаємодії.

По-третє, дискурс-аналіз у лінгводидактиці може бути використаний і як структурний інструмент для аналізу текстової організації різних мовленнєвих жанрів, і як етнографічний інструмент для глибшого розуміння культури [8]. У першому випадку йдеться насамперед про розвиток вміння продукувати зв'язні усні та писемні висловлювання, які були б належно структурованими і водночас риторично

вправними (уміння іноземною мовою структуровано та переконливо доводити свою думку). У другому – навчання зосереджується на розвитку соціокультурної компетенції завдяки залученню в підручник то окремих прикладів територіальних і соціальних діалектів (можливо, навіть лайки), то етнічно маркованих мовленнєвих жанрів „Гост”, „Частування”, „Запрошення”, „Побажання”, „Анекдот”, то прислів'їв і приказок як „готових формул” культури, то яскравих взірців сучасної художньої літератури, музики та кінематографа. Дослідники відзначають, що в останньому випадку в студентів виформовується *інтертекстуальна чутливість*, яку визначають як здатність розпізнавати і відтворювати значущі алюзії та разом творити культурні ремінісценції [5; 11]. Саме задля такої здібності впізнавати помежів'я текстів та різних стилістичних варіантів української мови в підручнику вищого рівня було введено розділ „Мова і культура”.

Зважаючи на зазначене, головним завданням, яке пронизує наш навчальний комплекс, стало навчити іноземне студентство продукувати українською мовою зв'язні тексти різних мовленнєвих жанрів із певною мірою соціокультурної значущості. При цьому ми керувалися думкою Юрія Лотмана, що „текст є не пасивним вмістилищем, носієм зовні вкладеного змісту, а генератором. Суть процесу генерації – не тільки у розгортанні, а й значною мірою у взаємодії структур. Їхня взаємодія у замкненому світі тексту – активний чинник культури як семіотичної системи, що працює” [2: 14]. Такий підхід дав нам змогу розгорнути перед студентством частку творчого потенціалу української мови, а відтак, запросити до його відтворення чи співтворення, залежно від рівня володіння мовою.

Отже, дискурс-аналіз постає провідним принципом комунікативного вивчення мови, що покликаний розвивати здатність видобувати і створювати смисли в комунікації. Знаменно, що сьогодні він поступово витісняє граматико-перекладний метод у лінгводидактиці, подібно до того, як комунікативно-дискурсивна парадигма заступила на зміну колись панівній у мовознавстві структурній. Завдяки дискурсивному підходу до викладання УМІ намагаємося подавати навчальний матеріал більш цілісно, за посередництвом автентичних взірців навчання зосереджується на цілеспрямованому та дієвому вживанні української мови в наближених до реальних ситуаціях взаємодії. Водночас пробуємо сягнути найвищого рівня опрацювання та продукування дискурсу – інтертекстуального.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ван Дейк Т. Анализ новостей как дискурса / Теун Ван Дейк // Язык. Познание. Коммуникация : сб. работ. – М. : Прогресс, 1989. – С. 111–160.
2. Ван Дейк Т., Клинич В. Макростратегии / Теун Ван Дейк, Вальтер Клинич // Язык. Познание. Коммуникация : сб. работ. – М. : Прогресс, 1989. – С. 41–66.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Лотман Ю. Внутри мыслящих миров. Человек – Текст – Семiosфера / Юрий Лотман. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 464 с.
5. Маслова Т.. Елементи дискурс-аналізу у розробці матеріалів для навчання іноземної мови професійного спрямування / Тетяна Маслова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kamts1.kpi.ua/ru/node/918/від 1.02.1014>.
6. Пешё М. Контент-анализ и теория дискурса / Мишель Пешё // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. – М. : Прогресс, 1999. – С. 302–336.

7. Серіо П. Как читают тексты во Франции / Патрик Серіо // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. – М. : Прогресс, 1999. – С. 12–53.
8. Соколова І. Дискурс-аналіз в аспекті викладання іноземної мови спеціального вжитку / Ірина Соколова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. № 13 (200). – Ч. II. – С. 17–28.
9. Brown D. Communicative Competence / Douglas Brown // Principles of Language Learning and Teaching. – N.Y. : Pearson Education/Longman, 2006. – P. 218–244.
10. Cook G. Discourse Analysis / Guy Cook // The Routledge Handbook of Applied Linguistics / Ed. by James Simpson. – London-N.Y: Routledge, 2011. – P. 431–444.
11. McCarthy M. Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching / Michael McCarthy, Ronald Carter. – London-N.Y : Longman, 1994. – 230 p.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2014
доопрацьована 15.02.2014
прийнята до друку 22.02.2014*

DISCOURSE ANALYSIS AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR THE CREATION OF UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOK FOR FOREIGN STUDENTS

Olena Synchak

*Ukrainian Catholic University,
Department of Social, Natural, and Philological Discipline,
17, Svetsitskoho Str., 79000 Lviv, Ukraine
phone: 032 240 99 40
e-mail: o_synchak@ucu.edu.ua*

This article deals with the advantages, main principles and possible applications of discourse analysis the process of creation of Ukrainian language textbook for foreign students.

Key words: Ukrainian language for foreigners, discourse analysis, foreign language competences (linguistic, communicative, socio-cultural, rhetorical, discursive), induction, deduction, speech act, speech genre, intertextual sensitivity.

ДИСКУРС-АНАЛИЗ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА ДЛЯ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНИКА ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Елена Сынчак

*Украинский католический университет,
кафедра общественных, естественных и филологических дисциплин,
ул. Свенцицкого, 17, 79000 Львов, Украина
тел.: 032 240 99 40
эл. почта: o_synchak@ucu.edu.ua*

В статье рассматриваются преимущества применения дискурс-анализа к разработки учебно-методического комплекса по украинскому языку как иностранному (УМИ). Очерчены главные принципы и возможные способы внедрения этого метода в лингводидактические материалы.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, дискурс-анализ, виды иноязычной компетентности (языковая, коммуникативная, социокультурная, риторическая, дискурсивная), индукция, дедукция, речевой акт, речевой жанр, интертекстуальная чувствительность.

VI. УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА КОРДОНОМ

УДК 811.161.2'243:378.4 (430)

НА УКРАЇНІКУМ ДО ГРАЙФСВАЛЬДА!

Віра Маковська

*Університет Ернста Морітца Арндта,
Інститут славістики,
Домитрассе, 9/10, 17489 Грайфсвальд, Німеччина
тел.: 49 383 486 36 39
ел. пошта: makovska@uni-greifswald.de*

Окреслено основні напрями роботи кафедри україністики у Німеччині, описано історію створення цієї кафедри, спеціальності та кваліфікації, які можна здобути, навчаючись на славістичному відділенні Університету ім. Ернста Морітца Арндта у Грайфсвальді.

Ключові слова: україністика у Німеччині, сертифікаційна програма „Українікум”, Колегіум Альфреда Круппа.

Грайфсвальдський університет ім. Ернста Морітца Арндта – улюблене місце навчання для багатьох студентів північно-східного регіону Німеччини. Заснований у 1456 році, цей університет вважають не лише одним із найдавніших німецьких університетів, але й першим шведським університетом.

Не менш унікальною є історія грайфсвальдської україністики, вона має свою давню традицію і залишається на сьогодні єдиним місцем у Німеччині, де можна здобути кваліфікаційний рівень бакалавра та магістра за фахом „українська філологія”.

З 1994 до 2005 року кафедру україністики очолював професор Валерій Мокієнко, який доклав чималих зусиль для популяризації цієї дисципліни в країні. З його відходом відбулася реструктуризація кафедри й україністика переживала не найкращі часи. Тепер вона є частиною кафедри західно- та східнослов'янської філології, завідувачем якої з 2009 року став професор д-р Александер Вьольль.

За останні роки кількість студентів, які обрали українську спеціалізацію, помітно зросла. Ці зміни відбулися завдяки запровадженій додатковій сертифікаційній програмі „Українікум” – тепер додаткову спеціалізацію з україністики можуть отримати студенти інших спеціальностей, як-от: юристи, історики, географи, мистецтвознавці. Саме така на перший погляд екзотична спеціалізація підвищує в майбутньому шанси німецьких студентів на ринку праці.

Незважаючи на байдужість Української держави до україністики за кордоном і бездіяльність у цьому напрямі її структур, інтерес до України зростає. Революційні події на Майдані стали новим мотиваційним імпульсом до вивчення цієї молодій країні та її давньої культури. Буквально після подій на Майдані кілька студентів вирішили змінити свою спеціалізацію на користь україністики, багато з них були солідарними з Майданом і свою солідарність засвідчували присутністю на демонстраціях як у Німеччині, так і в Києві. Грайфсвальдські україністи були залучені до різних перекладацьких проєктів, поширювали інформацію про політичну

ситуацію у німецькомовному середовищі, влаштували акції на підтримку демократії в Україні. Серед останніх заходів, присвячених подіям на Майдані, – відкрита університетська дискусія на тему розвитку демократичного суспільства в Україні за участю українського журналіста та перекладача Юрія Дуркота, яку зініціював фонд Фрідріха Науманна спільно із Грайфсвальдським інститутом славістики.

Грайфсвальд залишається тим місцем, де успішно реалізуються й інші україністичні проекти. Одним із них є наша літня школа-академія „Українікум”, яка вже впродовж 16 років збирає українців з усього світу для участі в наукових дискусіях та обміну досвідом. Українікум – спільний проект наукового Колегіуму імені Альфреда Круппа та Грайфсвальдського університету, який став візитною картою не лише Грайфсвальда, а й усього регіону. На час проведення літньої академії наше місто перетворюється у маленьку україномовну колонію, де на кожному кроці чути українську мову, а на вечірках і концертах лунає українська музика.

До літнього Українікуму у Грайфсвальді готуються весь рік. Тема України звучить під час політичних дискусій і доповідей, які виголошують з кафедр університету, і, звичайно, у відкритих доповідях Колегіуму Альфреда Круппа, який своїми стипендіями уможливує річне перебування у Грайфсвальді найкращих науковців світу. Саме тут вони мають нагоду реалізовувати наукові проекти, що сприяє науковому обміну між стипендіатами та науковцями Грайфсвальдського університету.

У 2013 році у програму Українікуму вдалося інтегрувати кінофестиваль, на якому було представлено фільми про Україну як українських, так і західних режисерів. Саме завдяки Українікуму зародилася ідея представити в Німеччині роботи молодих українських режисерів, які знімають альтернативне кіно. Щоб уможливити німецькій публіці доступ до цих фільмів, студенти україністики створили субтитри німецькою мовою. Цей проект був дуже вдалим експериментом на семінарах з української мови, бо такий метод інтенсивної роботи із живим мовним матеріалом став уже традиційним у викладанні української мови як іноземної. Такі проекти особливо цінні завдяки практичному застосуванню: студенти змогли використати ці роботи для майбутніх мовних портфоліо, українські режисери отримали переклади своїх фільмів німецькою мовою, а німецька публіка – доступ до найновішого мистецького продукту з України.

Організаторами, гостями та учасниками Українікуму свого часу були професор д-р Джордж Грабович, Андрій Курков, Сергій Жадан, Оксана Забужко, Тарас Чубай, Юрій Андрухович, Тамара Гундорова, Юрко Прохасько. Дослідникам української літератури Українікум 2013 запропонував цікавий літературознавчий семінар сучасного поета Остапа Сливинського. Тема його семінару „Музей загублених речей: сучасна українська проза між історією та автобіографією” була присвячена актуальним літературним процесам та їх місцю в контексті інших літератур. Семінар „Ukraine between Central Europe and the Russian world” на тему сучасної політичної ситуації в Україні та її історичних передумов провів відомий український історик Андрій Портнов. Третій двотижневий семінар літньої академії було присвячено політичним перипетіям між українським урядом та Європейським Союзом: глибокий політологічний аналіз ситуації запропонував німецький фахівець-політолог Вільфред Шнайдер-Детерс.

Що очікує наших учасників на Українікумі 2014?

Цьогорічна академія триватиме з 11-го до 23-го серпня. Свої доповіді, курси та семінари запропонують відомі науковці світового рівня. Майдан та сучасна політична ситуація стануть лейтмотивом нашої літньої академії. Семінар на тему політичного розвитку пострадянської України проведе стипендіат Наукової Колегії Альфреда Круппа, викладач Києво-Могилянської Академії Михайло Мінаков. Літературний аспект україністичних проблем буде висвітлено у семінарі Ришарда Купідурі, науковця Познанського університету. На час літньої школи заплановані доповіді науковців з Європи та США, читання, дискусії, форуми, кінопокази та просто обмін інформацією й досвідом.

Для учасників літньої школи передбачено стипендії від Колегіуму Альфреда Круппа. Усю потрібну інформацію можна знайти на сторінці фундації:

<http://www.wiko-greifswald.de/de/veranstaltung/article/internationale-sommerakademie.html>

Ласкаво просимо на Українікум 2014 до Грайфсвальда!

ON UKRAINICUM TO GREIFSWALD!

Vira Makovska

*Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald,
Institut für Slawistik,
Domstr. 9/10, 17487 Greifswald
phone: 49 383 486 36 39
e-mail: makovska@uni-greifswald.de*

The article deals with a history of Ukrainian Studies at Ernst-Moritz-Arndt University in Greifswald (Germany). University's department of Slavic Philology in Greifswald offers Ukrainian language courses toward the B.A. and the M.A.

Alfried Krupp Wissenschaftkolleg and department of Slavic Philology offer also an annual summer program, usually in August, titled Greifswalder Ukrainicum.

Key words: Ukrainian Studies at Ernst-Moritz-Arndt University, Greifswalder Ukrainicum, Alfried Krupp Wissenschaftkolleg.

НА УКРАИНИКУМ В ГРАЙФСВАЛЬД!

Вира Маковска

*Университет Эрнста Моритца Арндта,
Институт славистики,
Домитрассе, 9/10, 17489 Грайфсвальд, Германия
тел.: 49 383 486 36 39
эл. почта: makovska@uni-greifswald.de*

Статья посвящена актуальной проблеме изучения украинского языка в Германии. В тексте представлена краткая история украинистики в Грайфсвальдском университете им. Эрнста Моритца Арндта и основные направления научно-педагогической работы кафедры восточно- и западнославянской филологии Института славистики.

Ключевые слова: украинистика в Германии, сертификационная программа „Украинicum”, Коллегиум Альфреда Круппа.

УДК 811.161.2'243'26 (У77)

**УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА
В КИТАЙСЬКІЙ АУДИТОРІЇ:
АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Наталія Цісар

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
підготовче відділення для іноземних громадян,
Центр міжнародної освіти,
вул. Пасічна, 62 В, Львів, Україна
тел.: 032 251 34 38*

*Шанхайський університет іноземних мов,
кафедра української мови та літератури,
550 Da Lian Road (W), Shanghai 200083, P.R. China
тел: 0086 21 353 72 616
ел. пошта: ntsisar@gmail.com*

Розглянуто проблеми міжкультурної комунікації в китайській аудиторії в немовному середовищі у трьох аспектах: когнітивному, культурному та лінгвістичному.

Ключові слова: українська мова як іноземна, міжкультурна комунікація; когнітивний, культурний та лінгвістичний аспекти.

„Якщо держава має кордони, то мова їх не має” [3: 166]. Розширення географії мови відбувається через збільшення кількості її носіїв незалежно від територіальної або національної належності, соціальних типів, а також форми засвоєння – рідна, друга чи іноземна мова. Кількість носіїв української мови збільшується із кожним роком існування незалежної України та розширення її міжнародних зв'язків, зокрема, стан стабільної співпраці між Україною та Китаєм зумовив виникнення носіїв української мови серед китайського населення. З точки зору наукових досліджень питання міжкультурної комунікації між цими двома народами – представниками різних культурних регіонів: західного та східного – потребує різностороннього вивчення через недовгу історію існування такого явища й початок формування цієї традиції. Єдиним джерелом підготовки українців Китаю є Шанхайський університет іноземних мов, у якому 2007 року було відкрито кафедру української мови та літератури. Навчання української мови як іноземної навіть у немовному середовищі є вихованням нових носіїв цієї мови. З часів романтизму усталася думка про нероздільність мови та культури, відтак вивчення іноземної мови – це і формування особистості певного культурного регіону.

Студіювання іноземної мови, безумовно, має міжкультурний характер. Коли ми вчимо іноземної мови, то відкриваємо студентам інший культурний простір, відмінний від їхнього. Фактично, викладач іноземної мови одночасно є й викладачем основ міжкультурної комунікації, а за умов викладання у нерідномовному середовищі й учасником міжкультурної комунікації.

Викладаючи іноземну мову в немовному середовищі, викладач повинен мати бажання та здібності швидко адаптуватися до іншого культурного простору, вміти об'єктивно оцінити іншу культуру, зрозуміти культурний контекст й побачити власний

іншими очима, представляти власну культуру крізь призму основних принципів іноземного культурного середовища. Міжкультурний досвід часто спричинює зміни у ставленні до власної та чужої культур, переоцінку цінностей, поглядів, самоідентифікації.

Ліес Серку серед вимог до знань викладача іноземної мови називає: 1) знання культурної специфіки та загальні знання з культурології; 2) знання себе та інших; 3) вміння взаємодіяти: індивідуально та в колективі; 4) розуміння шляхів впливу культури на мову та комунікацію. Серед умінь автор виділяє такі: 1) інтерпретувати та аналізувати; 2) здатність до відкриттів та взаємодії; 3) сприймати нову інформацію, оперувати нею реально в комунікативній ситуації або взаємодії; 4) застосовувати метакогнітивні стратегії у процесі власного навчання [5: 3].

Ці знання та вміння викладача іноземної мови необхідні, щоб допомогти студентам порівняти власну культуру з культурою мовного регіону, увійти в культурне середовище, мову якого вони вивчають, якомога максимально, зрозуміти світогляд носіїв мови, яку пізнають, а також модифікувати та пристосувати навчальні матеріали, щоб не виникало культурних непорозумінь чи непередбачуваних дискусій. Значно сприяють вивченню та розумінню іншої культури заняття не тільки з мови, а й з літератури та історії [4: 39].

Окрім компетентності викладача, на навчання впливають різні чинники: властивості нервової системи, особливості мисленнєвої діяльності та інтелекту, рівень загальної підготовки студентів, їхній попередній досвід, світогляд, ставлення до культурного регіону, мову якого вивчають, релігійні погляди тощо. Якщо на ці чинники можна впливати, то на деякі практично неможливо, наприклад, національно-психологічні особливості студентів, зумовлені звичаями та традиціями, культурою та побутом їхньої країни. У такій ситуації знання викладача культурних особливостей регіону, де він викладає, й розуміння їх, вміння аналізувати та пристосовувати до навчальних матеріалів сприяють створенню позитивної атмосфери в аудиторії та швидшому засвоєнню навчального матеріалу.

В основі системи освіти Китаю лежить давня конфуціанська система, яка базується на авторитарності, ієрархії, запам'ятовуванні цитат із праць давніх філософів та вчених. Традиційно будь-які емоційні виявлення були забороненими, тому в китайській аудиторії цінують здатність до навчання без висловлювання почуттів та переживань. Емоції та навчання в китайській аудиторії – речі несумісні, що спричинює парадоксальну ситуацію, адже на сьогодні доведено, що емоції: 1) впливають на позитивне фізичне самопочуття; 2) постачають у мозок хімічні речовини; 3) впливають на вивчення та пам'ять [2: 19].

Традиційно китайські уроки з іноземної мови орієнтовані на виконання лексико-граматичних вправ, читання та переклад, тому комунікативно-орієнтовані уроки в китайській аудиторії сприймаються як щось зовсім нове та на початках незрозуміле для них. Формулювання власної думки чи власного висловлювання іноземною мовою без заучування мовних кліше вимагає від них багато зусиль.

Процес навчання у давній китайській традиції був певним чином особливим ритуалом, центральне місце у якому посідав викладач. Тому в сучасному Китаї цінують такі якості викладача, як працьовитість, доброта, дисциплінованість, делікатність у висловлюваннях та дипломатичність у критичних зауваженнях, вимогливість, особиста зразковість. Тонус уроку загалом має бути позитивним, без надмірного підвищення голосу чи перепадів інтонації.

Досвід викладання в китайській аудиторії засвідчив, що основні проблеми, пов'язані з міжкультурною комунікацією, можна проаналізувати у трьох аспектах: когнітивному, культурологічному та лінгвістичному. При цьому зазначимо, що їх поділено умовно, адже кожен із них зумовлює один одного і впливає один на одного.

Когнітивний аспект.

Щоб зрозуміти, як проходить процес навчання в кожній особистості, треба розпочати із розуміння того, як працює її мозок. Щоб покращити міжкультурну комунікацію, варто знати, чим вирізняється мислення певної нації.

Основною причиною різниці в навчанні китайських студентів є цілком відмінна структура мислення, сформована з раннього дитинства, через заучування китайського ієрогліфічного письма, що зумовлює найбільший розвиток візуальної пам'яті. Відомо, що спосіб мислення носіїв ієрогліфічних мов відрізняється від носіїв мови з алфавітним письмом.

Мозково-орієнтоване навчання – це природний, мотиваційний та позитивний спосіб оптимізувати навчання та викладання [2: 1]. Доведено, що в китайців більш розвинута права півкуля мозку, яка відповідає за інтонаційне сприйняття мови, а також через візуальне сприйняття ієрогліфічного письма та його відображення на письмі. Права півкуля краще працює із сприйняттям візуальних деталей та образів, графічних зображень, просторової інформації [2: 7], у той час як ліва півкуля мозку має справу із логічними структурами. У носіїв алфавітних мов більш розвинута ліва півкуля, оскільки процес сприйняття слів та речень відбувається поступово. Оброблення інформації у китайців відбувається миттєво, через це процес читання найшвидший у світі [1: 115].

Головне питання, яке варто ставити перед собою викладачеві іноземної мови: не як я можу найкраще навчити, а як студенти можуть найкраще вивчати іноземну мову та, за посередництвом мови, культуру відповідно до структури їхнього мозку та особливостей їхнього менталітету. Через відмінності у процесах мислення найважче навчити китайців мислити по-українськи засобами української мови.

Культурний аспект.

Культурний контекст сприяє швидкому засвоєнню культури певного регіону. Ми вивчаємо набагато швидше, коли наш мозок конструює зв'язки між попереднім досвідом та новим, уже звичним для нас, життям. Завданням викладача є якомога краще зрозуміти культурне середовище групи, в якій він викладає, й відобразити максимально культуру мовного регіону, яку він представляє.

Китай із понад п'ятитисячною історією існування характеризується багатими традиціями та звичаями й причетністю носіїв цієї культури до них.

Передусім китайська культура відзначається інтроспективністю: усе переживають у собі, посилена увага до власного мікросвіту. Давня китайська мудрість є тому підтвердженням: „перша пташка, що заспіває, загине”. Міміка та жестикуляція практично відсутні, що є суттєвою різницею від західної традиції, через це оцінити емоційний стан студентів створює найбільше труднощів. У китайському суспільстві не прийнято висловлювати думки прямо, особливо показувати незадоволення чимось, варто це робити завуальовано, лише вміло натякаючи.

На думку Лінь Ї, для китайців більш характерний колективізм, ніж тяжіння до індивідуальності. У них дуже розвинуте почуття колективної відповідальності. Звідси близькі стосунки у сім'ї, трудовому колективі, соціальній групі тощо, поцінування колективної праці та особистої скромності [6: 33]. Особливо почуття групової

відповідальності посилюється й закріплюється у китайській традиції після культурної революції XX ст.

Під впливом конфуціанства в китайському суспільстві ієрархія є пріоритетом у різних соціальних структурах: у професійній сфері – це строге дотримання правил етикету із вищими посадовцями, громадянами, причетними до влади та багатства; у родинних та дружніх зв'язках, громадських місцях – це жертвовність дітей стосовно батьків та особливі почесні й повага до старшого покоління.

Щодо гендерних особливостей, то, безумовно, значно переважає маскуліність, особливо у важливих суспільних та владних структурах, що зумовлено довгою історичною традицією: бажання батьків народити сина, особливі почесні для синів і т. д. Навіть кількісно сьогодні в Китаї переважає чоловіче населення над жіночим. Китайське суспільство загалом патріархальне, проте сучасні тенденції засвідчують, що все більше і більше жіночого населення становить конкуренцію чоловічому.

Історично культура Піднебесної сформована на базі ієрогліфічної структури мови, таким чином є ієрогліфічно-центристською. Чимало існує забобонів, пов'язаних із негативними елементами ієрогліфів. Наприклад, не можна дарувати годинник або парасольку, оскільки годинник „zhōng” звучить так само, як „кінець, фініш”, а парасолька „sǎn” як „розлучатися” [1: 118].

Лінгвістичний аспект.

Китайська та українська мови – це мови різних мовних сімей: китайська належить до сино-тибетської, а українська – до індоєвропейської. Типологічно ці мови відрізняються практично на всіх мовних рівнях, починаючи від письма до принципів новотворів. Часто важко будувати логічні паралелі між мовами у поясненні нового матеріалу. Наприклад, у китайській мові відсутня відмінкова парадигма, часові форми дієслів, поняття граматичного роду тощо, натомість для китайської мови важливий сталий порядок слів у реченні, а також система мовних тонів відмінна від правил наголошування української мови.

Делікатність у висловлюваннях, що бере початок із давнього Китаю, сприяє ефемістичному мовленню. Наприклад, китайці не вживають прислівника *погано*, а використовують заперечну частку 好不好 „hǎo bù hǎo” – дослівний переклад „добре не добре?”.

Номінативні процеси характеризуються принципами, пов'язаними з ієрогліфічною структурою мови, і базуються часто на метафорі. Їхні імена надзвичайно образні та символічні. Наприклад, імена дівчат: 飘飘 „piāo piāo” означає дослівно „плавати в повітрі”, хоча відповідник українською мовою мав би звучати „літати в хмарах”; 夏菁 „xià jīng” – „літня квітка”; 益丹 „yì dān” – „корисні ліки” або омонім „корисна квітка лотосу”; 梦 „mèng” – „сон, мрія”; 佳辰 „jiā chén” – „прекрасна зірка” тощо. Система прізвищ у китайській традиції повторювана, у них є певний набір прізвищ, у той час як у західній традиції прізвища різні, а власні імена часто повторювані. Назви вулиць мають поетичне звучання й символізують естетичність номінації: вулиця солодкого кохання 甜爱 „tián ài”; вулиця центральної гори 中山 „zhōng shān”.

Родинні зв'язки мають велике значення в китайській культурі ще з часів конфуціанства, відтак мова відображає важливість кожного члена родини окремою назвою: 姐姐 „jiějie” – старша сестра, 妹妹 „mèimei” – молодша сестра, 哥哥 „gēge” – старший брат, 弟弟 „dìdì” – молодший брат, 奶奶 „nǎinai” – бабуся з родини батька, 爷爷 „yéye” – дідусь з родини батька, 外公 „wàigōng” – дідусь з родини матері, 外婆

„wàiró” – бабуся з родини матері тощо. Ієрогліфи на позначення семи ‘з родини матері’ мають спільний елемент – іноземний, оскільки одружитися з китайським чоловіком означає одружитися з його родиною.

Сучасні реалії життя відображають новотвори в китайській мові, які часто є складеними найменуваннями, що позначають те чи те явище в китайській культурі та виражають одне поняття, й відрізняються від неологізмів в українській мові. Наприклад, для укладання шлюбних зв’язків ідеальним чоловіком може бути 高富帅 „gāo fú shuài” – високий, багатий, привабливий, а ідеальною дружиною – 白富美 „bái fú měi” – білошкіра, багата, красуня.

Буквальний переклад із китайської українською і навпаки неможливий через зовсім різні принципи побудови висловлювань, наприклад: 你是哪国人? „Nǐ shì nǎ guó rén?” – Звідки ти приїхав? – дослівно „Ти якої країни людина?”; 你身体有没有问题? „Nǐ shēntǐ yǒu méi yǒu wèntí?” – Що вас турбує? – дослівно „Ваше тіло має чи не має питань?”.

Отже, входження в інше культурне середовище з метою поширення власної культури вимагає від викладача іноземної мови знань міжкультурної комунікації. Поєднання когнітивного, культурологічного та лінгвістичного аспектів міжкультурної комунікації сприяє ґрунтовному вивченню цього питання та розвитку компетентності викладача іноземної мови, його швидкій адаптації до нового культурного та мовного простору, уникненню культурних непорозумінь та швидшому засвоєнню знань студентами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Рубец М. В. Влияние китайского языка на мышление и культуру его носителей / М. В. Рубец // История философии. – М. : ИФРАН, 2009. – № 14 – С. 111–122.
2. Politano C. Brain-Based Learning with Class / Collin Politano, Joy Paquin. – Portage and Main Press (Peguis Publishers) – Winnipeg, Canada, 2000. – 154 p.
3. Risager K. Language and Culture Pedagogy. From National to a Transnational Paradigm / Karen Risager. – Multilingual Matters LTD, Clevedon-Buffalo-Toronto, 2005. – 266 p.
4. Ryan Ph. Familiarity and Contacts with Foreign Cultures / Phyllis Ryan, Lies Sercu // Foreign Language Teachers and Intercultural Competence, 2005. Great Britain. Cromwell Press Ltd., 2005. – P. 39–49.
5. Sercu L. Teaching Foreign Languages in an Intercultural World / Lies Sercu // Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. Great Britain. Cromwell Press Ltd., 2005. – P. 1–19.
6. Yi Lin. Chinese International Student’s Intercultural Communication Competence and Intercultural Communication Apprehension in the USA. East Tennessee State University. 2012. / Lin Yi // Electronic Theses and Dissertation. <http://ds.etsu.edu/etd/1516>

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2014
доопрацьована 10.02.2014
прийнята до друку 12.02.2014*

UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHINESE CLASS: ASPECTS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Nataliya Tsisar

*Ivan Franko Lviv National University,
Institute of Continuing Education and Pre-university preparation,
Center for International Education,
Preparatory Department for foreign citizens,
16 Sichovi Striltsi Str., 79000 Lviv, Ukraine
phone: 032 271 25 07*

*Shanghai University of Foreign Languages,
Chair of Ukrainian language and literature,
550 Da Lian Road (W), Shanghai 200083, P.R. China
phone: 0086 21 353 72 616
e-mail: ntsisar@gmail.com*

The paper deals with the problems of intercultural communication in Chinese class in a non-language environment through the following aspects: cognitive, cultural, and linguistic.

Key words: Ukrainian as a foreign language, intercultural communication; cognitive, cultural, and linguistic aspects.

УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ: АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Наталья Цисар

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
подготовительное отделение для иностранных граждан,
Центр международного образования,
ул. Пасична, 62 В, Львов, Украина
тел.: 032 251 34 38*

*Шанхайский университет иностранных языков,
кафедра украинского языка и литературы,
550 Da Lian Road (W), Shanghai 200083, P.R. China
тел.: 0086 21 353 72 616
эл. почта: ntsisar@gmail.com*

Рассмотрены проблемы межкультурной коммуникации в китайской аудитории в неязыковой среде в таких аспектах: когнитивном, культурном и лингвистическом.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, межкультурная коммуникация; когнитивный, культурный и лингвистический аспекты.

З М І С Т

**I. НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ
У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ**

<i>Данута Мазурик. Про концепцію мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України.....</i>	3
<i>Пшемислав Юзвікевич. Сучасні технології та процес вивчення іноземної мови: позитиви й негативи.....</i>	8
<i>Тамара Кудіна, Анатолій Кудін. Новітні технології у викладанні української мови як іноземної в мережевій мовній лабораторії.....</i>	17
<i>Алла Недашківська. Інфокомунікаційні технології у вивченні та викладанні ділової української мови як іноземної.....</i>	26
<i>Аліна Гадамська (Ісаєнко). Освітня технологія „Портфоліо рекламного тексту”.....</i>	36
<i>Надія Мірзоян. Поєднання інтерактивних методів і сучасних інформаційних технологій при комунікативному підході до вивчення української мови як іноземної.....</i>	44
<i>Лана Морозова, Олеся Морозова. Дистанційне навчання на сучасному етапі, новітні технології викладання мовних та природничих дисциплін у вищих.....</i>	52
<i>Галина Темник. Інтерактивний курс онлайн та посібник з української мови як іноземної „Крок-1”: ефективна взаємодія.....</i>	60
<i>Олеся Палінська. Управління часом і його застосування у практиці викладання іноземних мов.....</i>	71

**II. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СЛОВОТВОРУ,
ЛЕКСИКИ І ГРАМАТИКИ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

<i>Надія Дзеньдзюра. Словник словотвірних гнізд як один із засобів вивчення української мови як іноземної.....</i>	79
<i>Оксана Богуш. Українська астрономічна термінологія та її вивчення на заняттях з української мови як чужої.....</i>	85
<i>Діна Григор'єва. Вивчення військової термінології на заняттях з української мови як іноземної.....</i>	91
<i>Марія Вус. Опрацювання біологічної лексики в іншомовній аудиторії.....</i>	99
<i>Галина Тимошик. Лексика бджільництва в лінгводидактичному аспекті (на матеріалі номена „тругень”).....</i>	106
<i>Олена Бурковська. Термінологія та номенклатура лісівництва в курсі української мови як іноземної.....</i>	113
<i>Олена Ачилова, Римма Монастирська. Методика викладання дієслівної категорії виду іноземним студентам.....</i>	121

III. УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В АСПЕКТІ НАВЧАННЯ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

<i>Ганна Звягіна.</i> Використання різних видів мовленнєвої діяльності на заняттях з української мови для студентів з базовим знанням англійської мови.....	129
<i>Галина Іванишин.</i> Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей вищих навчальних закладів: лінгводидактична модель.....	136

IV. ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

<i>Ірина Кметь.</i> Етнолексика як джерело лінгвокультурологічних студій.....	144
<i>Дарія Якимович-Чапран.</i> Конотативна семантика демономенів <i>дідько, сатана, диявол</i> як джерело лінгвокультурної інформації (на матеріалі українських фразем і паремій).....	149
<i>Ніна Данилюк.</i> Використання лінгвокраїнознавчого словника у процесі вивчення української мови як іноземної.....	160
<i>Ніна Станкевич, Лариса Шмакова.</i> Етикетні вислови привітання і побажання як лінгвокраїнознавчі одиниці.....	170

V. ТЕКСТ ЯК НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ У КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

<i>Ганна Швець.</i> Навчальна дисципліна „Лінгвостилістичний аналіз тексту в курсі викладання української мови як іноземної” та її місце в системі фахової підготовки викладача-філолога.....	179
<i>Світлана Романюк, Марта Саневська.</i> Від „Рукавички” до „ГМО”: вибір текстів на заняття з української мови для іноземців.....	187
<i>Лариса Селіверстова, Тетяна Лагута.</i> Креолізований навчальний текст в електронному навчанні української мови як іноземної.....	194
<i>Олена Синчак.</i> Дискурс-аналіз як методологічне підґрунтя для розробки підручника з української мови як іноземної.....	203

VI. УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА КОРДОНОМ

<i>Віра Маковська.</i> На Українікум до Грайфсвальда!.....	211
<i>Наталія Цісар.</i> Українська мова як іноземна в китайській аудиторії: аспекти міжкультурної комунікації.....	214

CONTENT
**I. NEW TECHNOLOGIES AND INTERACTIVE METHODS
IN TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE
IN A FOREIGN LANGUAGE AUDIENCE**

<i>Danuta Mazuryk</i> . Content about conception of foreign students' language training at Ukrainian high school institutions.....	3
<i>Przemyslaw Jozwikiewicz</i> . Modern technology and the process of learning a foreign language. Positives and negatives.....	8
<i>Tamara Kudina, Anatolii Kudin</i> . New learning technologies for Ukrainian as foreign in network language laboratory.....	17
<i>Alla Nedashkivska</i> . Information and communication technologies in the learning and teaching of business Ukrainian as L2	26
<i>Alina Hadowska (Isayenko)</i> . Educational technology „Portfolio of advertising text”.....	36
<i>Nadija Mirzoyan</i> . The application of interactive methods and modern informational technologies within the communicative approach while studying Ukrainian as a foreign language.....	44
<i>Lana Morozova, Olesya Morozova</i> . Distance education at the present stage, advanced technologies in teaching language and natural sciences in universities	52
<i>Halyna Temnyk</i> . An interactive online course and manual of Ukrainian as a foreign language „Krok-1”: effective interaction.....	60
<i>Olesya Palinska</i> . Time management and its using in the teaching of foreign languages.....	71

**II. METHODOLOGY OF TEACHING DERIVATION, LEXICA AND GRAMMAR
OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

<i>Nadiya Dzendzyura</i> . The dictionary of the word formation nests in the Ukrainian language as foreign one.....	79
<i>Oksana Bohush</i> . Ukrainian astronomical terminology and studying during lessons of Ukrainian as a foreign language.....	85
<i>Dina Grygorjewa</i> . Teaching of military terminology during lectures of Ukrainian as a foreign language.....	91
<i>Maria Vus</i> . Working on biological vocabulary in a foreign language audience.....	99
<i>Halyna Tymoshyk</i> . Lexicon of beekeeping in the linguodidactic aspects (on the materials of the words „dogbee”).....	106
<i>Olena Burkovska</i> . Forestry terminology and nomenclature in the course of Ukrainian as a foreign language.....	113
<i>Olena Achylova, Rymma Monastyrska</i> . Methods of teaching aspect as a verbal category to foreign students.....	121

III. UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN ASPECTS OF LEARNING SPEECH ACTIVITY TYPES

<i>Anna Zvjagina</i> . Different types of speech activity using in the Ukrainian language classes for English form learning students.....	129
<i>Galina Ivanishin</i> . Teaching of professionally oriented dialogue speech of foreign students at medical universities: lingvodidactic model.....	136

IV. LINGUISTIC AND COUNTRY STUDIES IN PROCESS OF STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Iryna Kmet'</i> . Ethnolinguistics (the lexica of ethno-cultural studies) as a source of lingo-culturological studies.....	144
<i>Daria Yakymovych-Chapran</i> . The connotative semantics of the demonic denominations <i>дідько, сатана, диявол</i> as a source of the linguistic and cultural information (based on the Ukrainian idioms, proverbs and sayings).....	149
<i>Nina Danylyuk</i> . The usage of linguistic and country studies dictionaries in the processes of learning Ukrainian as a second language.....	160
<i>Nina Stankiewicz, Larysa Shmakova</i> . Greetings and wishes formulas as linguistic and country studies object	170

V. TEXT AS TEACHING MATERIAL IN THE COURSE OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Hanna Shvets</i> . The discipline „linguostylistic analysis of the text in a course of teaching Ukrainian as a foreign language” and its place in the professional training of a teacher-philologist.....	179
<i>Svitlana Romaniuk, Marta Saniewska</i> . From „Rukavychka” to „GMO”: the criteria of choosing texts for Ukrainian language courses for foreigners.....	187
<i>Larysa Seliverstova, Tetiana Laguta</i> . Creolized study text in e-learning Ukrainian as a foreign language.....	194
<i>Olena Synchak</i> . Discourse analysis as a methodological basis for the creation of Ukrainian language textbook for foreign students.....	203

VI. UKRAINIAN LANGUAGE ABROAD

<i>Vira Makovska</i> . On Ukrainicum to Greifswald!.....	211
<i>Nataliya Tsisar</i> . Ukrainian as a foreign language in Chinese class: aspects of intercultural communication.....	214