**міністерство освіти і науки України**

**Сумський державний університет**

**Кафедра мовної підготовки іноземних громадян**

**Науково-дослідний центр історичного краєзнавства**

**мова, історія, культура**

**у лінгвокомунікативному просторі**

**Збірник наукових праць**

**Випуск 2**



**суми**

**Сумський державний університет**

**2015**

УДК 069.015:027.7:378.4(477.74)+069.12+93:37

ББК 63.4(4Укр);79.1+63.3(4Укр)

М74

*Рекомендовано до друку кафедрою мовної підготовки іноземних громадян (протокол № 2 від 11.09.2015) та Науково-дослідним центром історичного краєзнавства (протокол № 2 від 27.09.2015)*

*Сумського державного університету*

|  |  |
| --- | --- |
| М74 | **Мова**, історія, культура у лінгвокомунікативному просторі : збірник наукових праць / [упор. Л. В. Біденко]. – Суми : Сумський державний університет, 2015. – Вип. 2. – 202 с. |

**Редакційна колегія:**

*Л. В. Біденко* – канд. пед. наук, доц.; *О. М*. *Волкова* – канд. філол. наук, доц.; *С. І*. *Дегтярьов* – д-р іст. наук, доц.; *Т. О. Дегтярьова –* канд. філол. наук, доц.; *М. С*. *Казанджиєва* – канд. пед. наук, доц.; *М. М*. *Набок* – канд. філол. наук; *В. А*. *Нестеренко* – канд. іст. наук, доц.; *Н. А. Німенко –*викладач; *А. В*. *Шевцова* – канд. філол. наук, доц.

Другий випуск збірника наукових праць «**Мова, історія, культура у лінгвокомунікативному просторі»** містить статті, розвідки та повідомлення, присвячені різноманітним актуальним питанням гуманітарних дисциплін.

Серед авторів – науковці, викладачі, співробітники та студенти з різних вузів України та близького зарубіжжя.

Для науковців, викладачів, учителів, молодих дослідників і студентів.

**УДК 069.015:027.7:378.4(477.74)+069.12+93:37**

**ББК 63.4(4Укр);79.1+63.3(4Укр)**

© Сумський державний університет, 2015

**І. ИННОВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ (УКРАИНСКОМУ) ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**Л. В. БИДЕНКО, А. И. КИСЕЛЕВА**

**УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ**

Преподавание русского языка как иностранного (далее РКИ) было предметом научных исследований и методических поисков в течение нескольких десятилетий, благодаря чему теория и практика обучения РКИ в настоящее время располагает тщательно разработанной методикой.

Анализ научно-методической литературы, в центре изучения которой является функционирование научного стиля речи и особенности языка специальности, позволяет выделить разновидности научного стиля в зависимости от научного знания, профиля, специальности (Л. П. Клубкова, Н. А. Метс, Е. И. Мотина, Т. Б. Одинцова и др.). Учеными-методистами детально описаны виды речевой деятельности и представлена методика работы с ними (И. А. Зимняя, Н. А. Метс, В. И. Стативка и др.). Структура и особенности научных текстов стали основой научных изысканий Ю. А. Городецкого, М. Н. Кожиной, Ю. Е. Прохорова. Дидакты разработали типологию научных текстов и теорию их функционально-коммуникативных блоков (Т. А. Вишнякова, Н. В. Пиротти).

Ведущими методистами (А. Р. Арутюнов, Г. И. Володина, А. Г. Ипполитов, Л. С. Муравьева, М. Н. Нейфельд и др.) были созданы учебники для студентов-нефилологов, однако анализ коммуникативных потребностей указанного контингента студентов показал, что актуальным для него являются учебно-профессиональная, социально-культурная сферы общения. В связи с этим возникла необходимость создания учебных пособий, благодаря которым можно углубить знания о языке и сформировать умения использовать эти знания в своей профессиональной деятельности, т.е. выработать «язык специальности».

В методической литературе, говоря о языке специальности, используются две формулировки «учебно-научный» и «профессиональный» язык. Это обусловлено выделением двух аспектов коммуникации: академического и делового. Академический аспект представлен языком учебно-научной сферы. Участниками ситуации учебного общения являются преподаватель и студенты. В рамках данного аспекта коммуникации вводится научный стиль речи. Деловое общение реализуется между специалистами с помощью средств официально-делового стиля. Студенты, получающие высшее образование на иностранном языке в медицинском вузе, изучают не просто научный стиль речи, а язык специальности. Ученые [2, 4] считают, что язык специальности – это практическая реализация научного и официально-делового стиля речи в системе потребностей определенного профиля знаний и конкретной специальности. В методическом плане это аспект преподавания иностранного языка, который обеспечивает учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке [2, с. 406].

По мнению Б. А. Глухова, А. Н. Щукина, язык специальности является «подсистемой языка, обслуживающего сферу профессионального общения и характеризующегося широким использованием терминологии, преимущественным употреблением слов в их прямых, конкретных значениях, тенденцией к специфическим синтаксическим построениям» [2, с. 27]. Комарова А.И. пишет, что язык специальности является специфической разновидностью «языка в целом», которая используется при общении на ту или иную специальную тему». Язык для специальных целей неоднороден: с одной стороны, он максимально приближен к повседневной жизни, с другой – содержит специфическую лексику, которая имеет конкретную понятийную ориентацию [4, с. 5]. Мы разделяем точку зрения ученых и считаем, что под языком специальности следует понимать совокупность всех языковых средств, которые применяются в ограниченной специальностью сфере коммуникации в целях обеспечения взаимопонимания занятых в этой сфере людей.

В методической литературе отмечается, что комплексное содержание аспекта «язык специальности» складывается из следующих компонентов: 1) овладение необходимыми языковыми средствами, специфическими для данной языковой подсистемы; 2)  формирование и развитие навыков и умений в основных видах речевой деятельности: говорении, чтении, слушании, письме, которые необходимы студентам для общения в учебно-профессиональной сфере; 3)  усвоения установленного минимума основной информации содержательного характера, актуальной для каждой конкретной специальности.

Необходимо заметить, что первые два компонента составляют цель обучения, а третий компонент представляет собой средство, с помощью которого можно проверить уровень языковой компетентности студентов, а также степень сформированности умений и навыков.

Содержание обучения языку специальности представляет собой значимый для иностранцев языковой материал, который отобран с учетом коммуникативных потребностей и обусловлен спецификой их профессиональной деятельности, поэтому информация, которая становится объектом изучения на занятиях по РКИ студентами-медиками, представлена текстами общенаучного и специального характера. Текст, по мнению О. И. Москальской, содержит такие признаки: 1) текст, а не предложение выражает законченное суждение, поэтому он является высшей единицей синтаксического уровня; 2)  текст строится по общим принципам – а они относятся к языковой компетенции [5, c. 158]. Н. И. Жинкин считает, что для построения текста недостаточно формальных правил языка, необходим отбор слов на уровне замысла. Отсюда следует, что формальные лингвистические признаки не могут быть определяющими. Нужно учитывать смысловые связи, следовательно, ведущими признаками текста становятся целостность и завершенность, которые имеют смысловой, содержательный и коммуникативный характер. Ученый акцентирует внимание на том, что текст – это единый процесс порождения мысли и речи [3, с. 152].

Таким образом, текст является продуктом, результатом речемыслительной деятельности, выдержанном в определенном стиле и характеризующееся композиционной и содержательно-смысловой целостностью, завершенностью.

Все тексты, изучаемые студентами-медиками на продвинутом этапе, насыщены терминами и грамматическими конструкциями, характерными для научного стиля речи. Помимо этого, они выступают основой для формирования речевых навыков и являются актуальной специальной информацией, мотивируют речевую деятельность студентов, что обуславливает познавательный и проблемный характер таких текстов. Учебные тексты соответствуют материалу специальных дисциплин, что ведет к повышению мотивации в изучении русского языка.

В отборе учебного текстового материала при обучении языку специальности реализуются основные дидактические принципы: принцип тематического соответствия (материал соответствует специальности студента); принцип коммуникативной ценности (материал используется в конкретной коммуникации); принцип новизны и максимальной информационной насыщенности. Как видим, все указанные принципы соответствуют целям и задачам курса РКИ.

Основу для формирования речевых умений составляет грамматический материал, который раскрывает закономерности функционирования изученных языковых средств, при этом обучение языку специальности представлено не только специальной лексикой, но и речевой системностью функционального стиля.

Итогом многолетней работы преподавателей кафедры языковой подготовки Сумского государственного университета стало создание учебного пособия по русскому языку для иностранных студентов-медиков «Организм и его системы», в основу которого были положены взгляды А. Р. Арутюнова на формирование языковой личности студента. Ученый говорит о важности и единстве трех компетенций: лингвистической (языковой), речевой и коммуникативной. Лингвистическая компетенция – это знания о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи, способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной формах. Речевая компетенция означает знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, т.е. умение извлекать смысл из воспринятых текстов и строить текст по заданной теме. Коммуникативная компетенция – умение пользоваться иностранным языком для достижения взаимопонимания и взаимодействия с носителями изучаемого языка [1, с. 316].

Исходя из данных положений, в учебном пособии «Организм и его системы» материал размещается в соответствии с формированием трех уровней (системы языка, речи и коммуникации): речевой практикум, лексико-грамматический практикум и учебные тексты.

В состав учебного пособия вошли коммуникативные речевые темы: «Организм и его системы», «Пищеварительная система», «Дыхательная система», «Нервная система», «Лимфатическая система», «Выделительная система», «Сердечно-сосудистая система», «Кровеносная система», которые являются ядром построении языкового и речевого практикума. Речевой практикум направлен на формирование умений речевой деятельности (говорение, чтение и аудирование). Разработанные упражнения этого практикума способствуют расширению профессиональной лексики студентов, направлены на более глубокое и осмысленное понимание содержания текста.

Например: 1. Прочитайте слова. Проверьте себя: знаете ли вы значение этих слов. Запишите незнакомые слова. 2. Прослушайте текст. Скажите, о чем будет идти речь на уроке. Что такое организм? Что изучает анатомия человека? Что такое организм? Организм – это основная единица жизни. Любое живое существо – это организм. Деревья, цветы, трава – это организмы. Рыбы, животные, насекомые – это другие организмы. Бактерии, вирусы тоже являются организмами. Человек – это самый сложный живой организм. Растения, животные, человек – всё это живые организмы.

Лексико-грамматический практикум нацелен на снятие лексико-грамматических трудностей студентов при выполнении конкретных задач при чтении и понимании текста. Грамматические упражнения носят языковой, условно речевой характер и направлены на формирование рецептивных и продуктивных грамматических навыков.

Например: 1. Объедините слова в группы с общим словом. 2. Вставьте глаголы текста в предложения. 3. Измените предложения. Используйте конструкцию что является чем. 4. Распределите существительные по родам, образуйте формы множественного числа, формы родительного падежа единственного и множественного числа. 5. Прочитайте слова и подберите к ним антонимы. При необходимости используйте слова для справок. 6. Прочитайте слова. Скажите, от каких существительных, глаголов или прилагательных они образованы, постарайтесь объяснить их значение. Используйте фразы. Это слово образовано от глагола … Это значит … Это слова образовано от существительного … и глагола …. Это слово образовано от предлога … и существительного.

Подобранные тексты и послетекстовые задания нацелены на проверку понимания студентами текста, на выработку умения извлекать из текста необходимую информацию, строить аргументированное монологическое высказывание на основе текста, а также на контроль усвоения языковых средств текста.

Работа над текстом проводится с использованием методики изучающего чтения. Текст читается по абзацам. Работа проводится над каждым абзацем устно, для проверки первичного понимания текста преподавателю рекомендуется формулировать и задавать вопросы студентам после чтения каждого абзаца. По завершению чтения под руководством преподавателя студенты выделяют значимые части текста и составляют план. Задания могут быть такого содержания: 1. Прочитайте текст еще раз. Разделите его на значимые части. Озаглавьте их. 2. Составьте вопросы по прочитанному, используя вопросные слова: что?, где?, куда?, откуда? 2. Составьте конспект текста по плану, используя элементы реферирования текста. Расскажите о пищеварительной системе человека.

Таким образом, созданное пособие способствует формированию лингвистической, речевой и коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Арутюнов А. Р. Формирование компетенций в процессе преподавания РКИ / А. Р. Арутюнов, Л. Х. Цику // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 10. ­– С. – 316–317.
2. Глухов Б. А. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Б. А. Глухов, А. Н. Щукин. – Спб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
3. Жинкин Н. И. Текст как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982.– 236 с.
4. Комарова А. И. Теория и практика изучения языка для специальных целей: автореф. дис. … д-ра филол. наук. – М., 1996. – 40 с.
5. Москальская О. И. Текст – два понимания и два подхода // Русский язык. Функционирование грамматической категории. Текст и контекст / О. И. Москальская. – М. : Наука, 1984. – С.154–162.

**А. В. БЕСПАЛОВА**

**АНАЛИЗ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ АНГЛОЯЗЫЧНОГО И РУССКОЯЗЫЧНОГО МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА**

Качество изучения иностранного языка зависит от многих факторов: здесь и систематичность, и методика обучения, и мотивация. Немаловажную роль играет социальный портрет учащегося: возраст, пол, профессия и даже состояние здоровья.

Так, дети изучают язык на эмоциональном уровне, они значительно меньше используют логическое мышление и анализ. Кроме того, дети намного проще усваивают устную речь. В отличие от них взрослые, учитывая влияние языковых стереотипов, слишком акцентируют внимание на логику и анализ при обучении, а также проводят сопоставление родного языка с иностранным. В связи с этим, для обучения взрослых людей используют различные схемы и таблицы, которые служат логическим объяснением и систематизацией информации об изучаемом языке. Обучение взрослых иностранному языку начинают, как правило, с теории и грамматики, так как им легче вначале понять письменную составляющую языка и варианты использования.

Здесь вступает в силу еще один фактор скорости и качества усвоения языка:схожесть родного и изучаемого языков.Хотим мы того или нет, но подсознательно каждый взрослый, изучая иностранный язык, так или иначе пытается провести аналогию между родным и иностранным языком. Оно и понятно: то, что применимо к себе, запоминается быстрее. Казалось бы, что тут плохого, находя общее в двух разных языках, своем и чужом, можно быстрее выучить последний. Но, кроме помощи при запоминании схожих языковых параметров, привычка взрослых людей сравнивать и находить общее приводит к тому, что при обучении языкам мы переносим языковые единицы, характерные для родного языка, на иностранный. В лингвистике это явление получило название межязыковой интерференции.

Межязыковая интерференция характерна для всех языковых уровней, начиная от фонетического и заканчивая синтаксическим. Остановимся подробнее на синтаксическом уровне, так как именно умение строить предложения и объединять их, а предложения, помимо словосочетаний, являются единицами синтаксического уровня, является показателем хорошего знания языка. Здесь языковая интерференция может проявляться в нарушении порядка слов в предложении, ошибках при использовании безличных предложений, и заменой грамматических языковых конструкций иностранного языка таковыми из родного.

В учебно-методических материалах по русскому языку для иностранных студентов медицинского института с английским языком обучения «Я буду доктором! I shall be a doctor!» представлены упражнения для формирования языковой компетенции будущего врача с помощью данного лексического и грамматического материала. В качестве последнего выступают грамматические конструкции-языковые клише, характерные для медицинского дискурса. Разбив данные конструкции по типам, мы получаем следующую картину: большая часть фраз имеют одинаковую конструкцию в английском и русском языках, иначе говоря, одни и те же понятия представлены одинаковыми членами предложения. Это такие конструкции, как: *где вы чувствуете/ощущаете боль? – where do you feel pain?; я ощущаю боль (где? п.6) в сердце – I feel pain (where?) in the heart; где локализируется боль? – where does pain locate; через сколько времени повторяются приступы боли?– in what time do pain attacks repeat; через сколько времени проходит боль? – in what time does pain go away?; какие лекарства вы принимали при приступе боли? – what medicine did you take during pain attack?; когда появляется (возникает) одышка? – when does short breathing arise?; одышка появляется (возникает) при вдохе – short breathing arises during breath in; что находится/располагается где – what is located where; сколько времени продолжается (длится) приступ боли? – 5 минут – how long does pain attack last? – 5 minutes; на что Вы жалуетесь? – what are you complaining about?; боль сопровождается тошнотой и рвотой – pain is accompanied by nausea and vomiting; когда возникает что – when does something arise?; после какой пищи появляется боль? – after what food does pain arise?; боль появляется после острой пищи – pain arises after spicy food; чем сопровождается боль? – by what is pain accompanied?; боль сопровождается слабостью – pain is accompanied by weakness; чем сопровождается заболевание? – by what disease is accompanied?; заболевание сопровождается рвотой – disease is accompanied by vomiting; после чего проходит боль? – after what does pain go away?; боль проходит после приёма лекарства – pain go away after taking a medicine; куда иррадиирует боль? – where does pain irradiate?; в левую половину тела – to the left part of the body; где вы ощущаете боль? – where do you feel pain?; в левой части поясничной области – in the left part of loin region; когда вы заболели? – when did you get ill?; с чего началось заболевание? – from what did disease start?; какие признаки появились сначала? – what symptoms appeared first?; какие болезни вы перенесли в детстве? – what diseases did you transmitted in your childhood?.*

Но вместе с этим есть группа фраз, которые имеют различные конструкции в русском и английском языках. Как правило, при написании проверочных работ именно в этих конструкциях студенты чаще делают ошибки. Это такие конструкции, как: *у меня болит (кто? п.1) голова – I have headache; где (именно в каком месте?) у вас болит голова? – where exactly in head do you feel pain?; у меня болит (где? п.6) в висках – I feel/have pain in temples; какого характера у вас боль? – Сильная боль – what kind/character of pain do you feel? – heavy; какого характера у вас кашель? – what kind/character of cough do you have?; у меня (какой?) сухой кашель – I have dry coug; у меня кашель (с чем?/без чего?) – с мокротой/без мокроты – I have cough with/without what – with/without sputum; какая у Вас мокрота? – what kind of sputum do you have?; у меня (какая?) слизистая мокрота – I have mucoid sputum;* *у Вас бывает кашель? – do you have cough?; где у вас отёки? – where do you have edema?*

Не сложно заметить, что большая часть фраз, имеющих различные конструкции в двух языках, это фразы *У меня/вас… (I/you have…).* Исправление такого рода ошибок не составляет труда, достаточно лишь еще раз обратить особое внимание учащихся на это различие русского и английского языков.

Исходя из вышеизложенного, одной из главных методических задач при работе с англоязычными студентами является максимальное использование возможностей переноса грамматических навыков родного языка на иностранный и определение путей преодоления интерференции с учетом данного анализа.

**Е. Ю. БУРНОС, ХУДАЙКУЛИЕВА ШЕМШАТ**

**ИЗУЧЕНИЕ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ И ПОНЯТИЙНОМ АСПЕКТАХ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

Терминология как отражение профессиональной деятельности человека в той или иной области знаний закрепляет полученную в результате этой деятельности информацию в системе языковых знаков, создавая представление об одном из фрагментов научной картины мира. Расширение контактов специалистов-медиков разных стран делает необходимым наиболее полное владение терминологией для профессионального общения. В связи с этим возрастает роль терминологической грамотности будущих врачей. Для иностранного студента овладение медицинскими терминами неразрывно связано с процессом овладения основами медицинской науки. Чтобы правильно организовать работу по раскрытию значений терминов на занятиях РКИ, необходимо, прежде всего, знание особенностей изучаемой терминологии. Задача преподавателя РКИ состоит в том, чтобы помочь студенту освоить общеязыковую семантику лексики терминологического происхождения.

Терминологическая лексика медицины представляет собой одну из наиболее обширных терминологических систем. Лексическая работа с терминами может рассматриваться также как один из видов познавательной деятельности, направленный на общеобразовательную и специальную подготовку иностранных студентов. Важными условиями, определяющими эффективность работы студентов, являются: правильное сочетание объема аудиторной и самостоятельной работы; правильная методическая организация работы студента; постоянный контроль выполнения работы. Развитие общих учебных умений при изучении терминологии предполагает не только работу с функционально связанными текстами, но и умение студентов использовать справочную литературу и словари. Практика показывает, что большая часть иностранных студентов по тем или иным причинам не умеет самостоятельно работать ни с учебными материалами, ни со справочной литературой, ни с энциклопедическими и терминологическими словарями.

При изучении терминологии возникают трудности семантического характера, поэтому при обучении специальной лексике на занятиях по русскому языку как иностранному следует соблюдать принцип мотивации и придерживаться поэтапности формирования терминологической лексической базы. У студентов-медиков должно быть четкое представление о лексике изучаемой специальности как об определенной системе. Описание той или иной отрасли знаний как системы предполагает, прежде всего, исследование совокупности терминов ее составляющих, изучение отношений и связей между ними.

Учет различных связей слова-термина, его языковых характеристик имеет большое значение для определения оптимальных способов семантизации, а также является необходимым условием для выработки навыков правильного словоупотребления терминологических единиц. Особенности терминологической характеристики медицинской лексики как единицы лексической системы следует учитывать при создании системы упражнений для обучения иностранных студентов правильному словоупотреблению. При этом сама работа должна опережать изучение соответствующего материала по той или иной медицинской дисциплине и не ставить задачи глубокого и всестороннего освоения содержания термина, поскольку ее главной целью является подготовка студентов к занятиям по предмету и снятие лексико-грамматических трудностей. При таком подходе закладывается основа освоения терминологической лексики, развитие навыков ее правильного употребления, формирование языковой и профессиональной компетентности будущих медиков. Основные требования предъявляются к семантико-смысловой структуре учебных текстов, позволяющей актуализировать взаимосвязь всех видов речевой деятельности. Целью занятий по языку специальности иностранных студентов-медиков на 3 курсе является их профессиональная подготовка к клинической практике, формирование у студентов навыков профессиональной устной и письменной речи, выработка алгоритмов речевого поведения в различных профессиональных ситуациях. Источниками текстов методических пособий являются тексты по клиническим дисциплинам. Содержание данных текстов включает в себя описание причин заболевания, жалоб больного, результатов осмотра, пальпации, аускультации, перкуссии. Система предтекстовых заданий направлена на снятие лексико-грамматических трудностей, построение и трансформацию словообразовательных и синтаксических моделей научного стиля речи, развитие навыков их использования в речевой практике студентов. Особое внимание в системе упражнений уделяется подбору синонимов и антонимов как одному из способов семантизации и классификации терминологических единиц. Подбор синонимов и антонимов несет большую информативность, расширяют представление иностранных студентов о терминах различного происхождения, облегчают процесс семантизации терминологических единиц, способствуют их группировке.

Каждая терминология имеет свои понятийные особенности и специфические языковые признаки на морфологическом, словообразовательном, лексическом, семантическом и синтаксическом уровнях. Наличие в терминологической системе как общих с лексикой русского языка, так и специфических характеристик предполагает двустороннюю направленность изучения термина. С одной стороны, предметом анализа становятся те параметры термина, которые сближают его с общеупотребительными словами, с другой стороны, интерес вызывает специфика термина, которая определяет его принадлежность к особой терминологической системе.

Медицинские термины состоят из:

1) слов-терминов (*кома, перикард, лапаротомия, пневмоторакс, анеми*я, *лейкопения, кариес*);

2) двух слов (*ложный паротит, палочка Фридлендера, болезнь Паркинсона, гипоксия плода, отек Квинке, мерцательная аритмия*);

3) трех слов (*аденома предстательной железы, тромбоэмболия легочной артерии, ангиоспазм головного мозга, острая коронарная недостаточность*);

4) четырех слов (*антитромботическая модель митрального клапана, атеросклеротическое поражение коронарных артерий, синдром вольфа-Паркинсона-Уайта*);

5) пяти слов (*облитерирующий атеросклероз артерий нижних конечностей, перевязка аневризмы наружной подвздошной артерии, хронический гепатит с внутрипечоночным холестазом*) и т.д. до 11 слов. Далеко не всякий контекст дает возможность понять значение слова. Особую трудность у иностранных студентов вызывают медицинские термины, которые взяты из других пластов лексики: *крыша пузырька, ствол клетки, дыхательный мешок, желудочные ямочки, зародышевый узелок, створки клапана, мозговая бороздка,* *мозговой колодец*. Как правило, данные специальные слова представляют собой уменьшительно-ласкательные формы исходных слов, а также слова, редко употребляемые в разговорной речи. Не зная системы уменьшительных суффиксов, при помощи которых образованы данные термины, иностранный студент не в состоянии определить его значение.

Изучение процессов, которые происходили и происходят в медицинской терминологической системе, являются важным и актуальным, так как каждый термин независимо от того, в какой сфере он функционирует, соотносится с обозначаемым им понятием и является своего рода носителем и хранителем знаний, определенной информации о деятельности человека. Основная функция терминов в науке – фиксация знания, выражение категорий и понятий, которые являются содержанием научных определений. С помощью терминов осуществляется также передача знаний.

Одним из важных компонентов терминологической грамотности является изучение терминообразовательного фонда. Как известно, медицинская терминология имеет свою специфику и различную этимологию. Термины медицины бывают разными по структуре – корневые, производные, образованные путем словосложения и словосочетания, метафорического или метонимического переноса (*фиброаденома, дельтовидная мышца, морская болезнь, барабанные пальцы, Бакулева игла, зеркальные органы, экстрасистолия, прострел, палочка Коха, элефантиаз, солнечное сплетение, острый живот, Ванька-встанька* и др.); по происхождению – заимствованные из других языков и исконно русские (*абдоминальный, варикоз, педиатр, пилор, детский врач, брюшной рубец, желудочек)*. Греко-латинские термины часто имеют свои русские эквиваленты (*сокращение – систола, пересадка –трансплантация, венечный – коронарный, скрытый-латентный, гнойник-абсцесс, перепонка-мембрана* и т.д.). Последние являются одной из трудностей в усвоении терминологии, так как такие синонимы воспринимаются иностранными студентами как абсолютно разные слова. Особенно это характерно для студентов, не владеющих европейскими языками.

В исследованиях последнего времени, посвященных словообразовательной семантике, выделены те ее аспекты, которые имеют непосредственное отношение к практике преподавания РКИ. Изучение структуры мотивированных слов направлено на то, чтобы студент мог не только предсказать значение слова, но и правильно образовать необходимое мотивированное слово для выражения определенного значения.

Эти две задачи тесно связаны с двумя важными проблемами словообразовательной семантики: 1) компонентами значений мотивированного слова; 2) семантическими закономерностями образования слов и их лексической реализацией [1, с. 48]. Эти проблемы особенно актуальны для практики преподавания русского языка как иностранного.

На начальном этапе обучения усвоение медицинской терминологии связано с большими трудностями из-за значительного ее объема и разнообразия. Но формирование терминологической компетенции в медицинском вузе является одной из важнейших задач РКИ уже на подготовительном этапе обучения. Для ее реализации необходима система заданий и упражнений, имеющих своей целью всестороннее ознакомление с русскими законами словоупотребления и словообразования, сочетаемости и взаимозависимости лексических единиц, выработку навыков и умений практического владения медицинской терминологией.

Так как словообразование является соединительным звеном между грамматическими и лексическими структурами в русском языке, целенаправленная работа над ним позволяет студентам ощутить специфику изучаемого языка. Безусловно, знание структурных особенностей клинического термина может иногда дать студенту-медику ценную и подробную характеристику болезни. Помня анатомический и физиологический термин и определяя значение корня данного термина, в основы сложных слов, приставки и окончания, студент-медик легче поймет диагностический смысл многих медицинских терминов. Раскрытие связи словообразовательных моделей с производящим словом дает возможность обогащения словарного запаса студентов, способствует пониманию лексико-грамматических связей в языке и активному овладению языком специальности, формированию терминологической компетенции.

Особое значение при обучении медицинской лексике имеют способы ее презентации, выбор наиболее эффективного для данного термина приема раскрытия его семантики. Потребности практики преподавания русского языка иностранцам диктуют необходимость детального анализа семантики терминологической лексики и разработки способов выявления культурологического потенциала терминов, его презентации в учебном процессе. На занятиях по РКИ используются следующие способы введения терминов: прямое, непосредственное введение (т.е. определение термина), лингвистическое объяснение его происхождения (этимологизация термина) и использование наглядных материалов (напр., при объяснении, каким образом образованы прилагательные в анатомических терминах – *шиловидный отросток, крестообразные связки, ромбовидная мышца, клиновидная кость)* [2 , с. 30].

Структура языковой личности будущего врача предполагает комплекс знаний, умений и навыков, обеспечиваемый благодаря профессионально-ориентированному подходу к обучению РКИ. Язык, отражая духовную культуру народа, способствует воспитанию личности будущего врача. Известно, что в медицине с древнейших времен до настоящего времени нередко используются не строгие термины, присущие точным наукам, а образные выражения, мифологические и фольклорные имена. Эти выражения не всегда могут быть поняты иностранным студентом. Не каждый врач может дать объяснение таким выражениям, как *«вольтеровское лицо», «волошский орех», «линия Купидона», «ожерелье королевы», «нарциссизм».* Комментарий, обогащенный разнообразной культуроведческой информацией, выводимой либо из самого названия, либо требующий от преподавателя внесения дополнительных пояснений, делает практическое занятие по русскому языку более разнообразным. Кроме того, работа по разъяснению смысловой или другой сторон термина через его этимологию значительно усиливает познавательную мотивацию иностранных студентов. Здесь играют роль не только познавательные аспекты, большое значение имеют и эмоционально-психологические факторы: удивление, положительно-эмоциональное восприятие [3, с. 28].

Работа над терминологической лексикой должна проводиться в тесном контакте со специальными кафедрами. Особенно это касается вопросов отбора лексики и организации ее в системные задания

Следует подчеркнуть, что знание, правильное освоение и применение научной медицинской терминологии является необходимой частью профессиональной подготовки специалиста-медика. Активизация работы по обучению терминологической лексике способствует активности иностранных студентов при изучении учебного материала, повышению эффективности его усвоения, формированию умения самостоятельно расширять полученные знания, формированию потребности в чтении литературы по специальности.

Список литературы

1. Терминология и культура речи. – М., 1981. – С. 47–57.

2. Язык специальности на занятиях по русскому языку как иностранному. – Л. : Изд. Ленинградского ун-та, 1989.– С. 30–35.

3. Термин и слово. Горький, 1985. – С. 25–30.

**Н. О. ВОРОНА**

**Проблема змістового наповнення курсу української мови як іноземної**

Система освіти в Україні останнім часом стрімко змінюється, прямуючи до світових освітніх і наукових стандартів, отже, поступових змін потребує і зміст усіх без винятку дисциплін на всіх освітніх рівнях. Інтеграційні процеси, що відбуваються в різних сферах життя, не могли обійти увагою таку важливу галузь, якою є навчання. І хоча жодна система освіти не є ідеальною, маємо враховувати позитивні здобутки як національні, так і закордонні. Окрім інтеграційних процесів, на змістове наповнення навчальних програм, підручників, посібників і т. ін. впливає суспільний, політичний, культурний, науково-технічний розвиток. Це стосується і викладання української мови як іноземної не лише на гуманітарних, але й усіх інших факультетах.

Зміст будь-якої дисципліни визначається насамперед метою, якої ми прагнемо досягти в процесі навчання. Метою вивчення української мови студентами-іноземцями залишається достатній рівень оволодіння цією мовою для адаптації до суспільних, культурних реалій життя в Україні, а також для здобуття вибраного студентами фаху. В умовах жорсткої конкуренції на ринку освітніх послуг постає необхідність надання студентам достатніх професійних базових знань і необхідних навичок для постійного самовдосконалення. Світова наука і техніка досить швидко розвиваються, а значить, щоб не втратити достатній фаховий рівень, потрібне постійне навчання. Граматика будь-якої мови достатньо консервативна і не зазнає суттєвих змін, але мовна лексика постійно оновлюється. Якщо до цього додати необхідність для філологів враховувати й інформаційну складову суміжних дисциплін, відповідно до обраної студентом спеціальності, то стає цілком зрозуміло, що змістове наповнення курсу української мови як іноземної теж не може залишатися незмінним. Це потребує постійного перегляду навчальних програм, особливо на просунутому етапі, бо саме вони визначають і зміст відповідних підручників, іншої методичної літератури.

Детальним аналізом програмного забезпечення курсу української як іноземної та створенням відповідних навчальних програм докладно займаються харківські дослідники ХНУ імені В. Каразіна. Так, Л. Селіверстова відзначає, що хоча у ВНЗ на Сході України поки що викладання для іноземних студентів відбувається переважно російською мовою, але відбувається поступовий перехід, хоча і повільний, до української мови викладання. Дослідниця наголошує на тому, що від якості навчальних програм напряму залежить якість освіти. ЇЇ думку поділяє і В. Кремінь, додаючи, що змістове наповнення наявних навчальних програм і методичної літератури не завжди відповідає сучасним досягненням науки, тому має бути змінене відповідно до вимог часу [2].

Харківські автори Алексєєнко Т. М., Тростинська О. М., Чистякова А. Б. провели анкетування харківських студентів-іноземців на тему змістового наповнення навчання і дійшли висновку: протягом навчання в університеті іноземні студенти найбільш значущою для себе вважають навчально-професійну сферу спілкування та види мовленнєвої діяльності, що входять до цієї сфери. Погоджується з необхідністю особливої уваги саме до спеціальних текстів і автор Дроздова І. П. із Херсона, зокрема у роботі «Професійний інтерес до змісту текстів за фахом як фактор підвищення викладання української мови». Однак у типових програмах навчально-професійній сфері відводиться провідна роль лише на першому курсі. Погоджуючись із цими висновками, додамо, що на першому курсі надається і найбільша кількість годин на вивчення української (російської) мови як іноземної, тоді як більш складні і великі за обсягом спеціальні тексти з фахових дисциплін опрацьовуються студентами на старших курсах.

Отже, перед фахівцями стоїть завдання – побудувати навчальну програму за принципом фахоцентризму, що передбачає посилення уваги до конкретної спеціальності. «Це важливо на всіх етапах навчання – від підготовчого до останнього курсу основного етапу навчання… Потрібно максимально наблизити конкретну змістову сутність фахових дисциплін до змістового наповнення навчальної програми з української мови й укладених відповідно до неї підручників. Сьогодні програми мають мінімальний зв’язок з навчальним матеріалом дисциплін різних спеціальностей і побудовані лише на лінгвістичній основі… Створення навчальних програм потребує кардинальних змін. На жаль, сучасні програми з української мови відірвані від потреб іноземних студентів і не забезпечують повною мірою вимог координації необхідного для навчання мовного й мовленнєвого фахового матеріалу», – продовжує харківська дослідниця Л. Селіверстова [2]. Однією з причин такого становища вона вважає двомовність навчання (російська й українська мови) у вишах східних областей України. На проблему двомовності під час навчання студентів східноукраїнських ВНЗ звертають увагу й інші дослідники, зокрема Лисенко Н. О., Бей Л. Б. та інші.

Деякі іноземні студенти, закінчивши підготовче відділення, навчаються на основному факультеті в одній групі з українськими студентами, а деякі змінюють регіон навчання. Для студентів-іноземців сумських вишів проблема двомовності так само актуальна, як і для студентів інших східних регіонів. Харківські дослідники пропонують увести мовні норми в міжпредметній координації. «Іноземний студент має право. здобувати освіту в Україні з урахуванням його майбутніх планів. Якщо його майбутній фах пов’язаний із роботою в Україні, він має обов’язково навчатися українською мовою, якщо ні, – російською або англійською [2].

На підготовчих факультетах студенти вивчають науковий стиль мовлення, що допомагає їм опанувати фахову термінологію на першому етапі вивчення іноземної мови. Зміст цього курсу є більш-менш сталим. А от змістове наповнення навчальних програм і підручників на просунутому етапі є складнішим, і довкола цієї теми точаться дискусії. Перед викладачами стоїть завдання створити кредитно-модульні навчальні програми з української мови як іноземної для студентів конкретного фаху. Визначальною є практична цінність для студента знань з української мови для здобуття обраної спеціальності. Теоретичну основу різних предметів, що входять у підготовку іноземного студента до майбутнього фаху, треба формувати в комплексі його мовних і мовленнєвих практичних знань і навичок. «Предмет «Українська мова» має забезпечити іноземного студента лінгвістичними знаннями, необхідними для опанування фахових предметів, збагачення знань через читання наукової літератури, а також передбачити формування комунікативних навичок для задоволення соціальних і громадських потреб», – так визначають підхід до вирішення цієї проблеми харківські автори [2]. З перспективністю модульної системи погоджуються і західноукраїнські колеги. На їхню думку, «застосування цієї системи навчання і контролю відповідає сучасним вимогам, які забезпечують зіставність і конгруентність результатів навчання в умовах входження в єдиний європейський освітній простір, академічну мобільність майбутніх спеціалістів» [1].

Погоджуємося з колегами з різних регіонів України і в тому, що визначаючи зміст курсу української як іноземної, маємо проаналізувати зміст усіх предметів, що вивчають студенти певної спеціальності протягом усього навчання. У кожному підручнику потрібно виділити склад активної лексики, морфологічні та синтаксичні особливості мови фаху. Крім того, у процесі навчання має бути забезпечено безперервний зв'язок з майбутньою спеціальністю і майбутньою професією студента від першого до останнього курсу. Тільки за таких умов вивчення української мови як іноземної буде максимально корисним, а значить, і цікавим для сучасних студентів, переважна більшість яких має прагматичний підхід до навчання. Наразі з послідовністю і системністю викладання маємо певні проблеми, що є однією із причин, чому студенти часто сприймають навчальний матеріал як набір окремих фактів, не вміють виділяти суттєві ознаки, узагальнювати окремі взаємопов’язані елементи, використовувати набуті знання під час вивчення інших предметів та з метою розв’язання проблемних завдань.

Викладачі зі Львова досить докладно розглядають переваги застосування модульної системи у медичній освіті і діляться своїм досвідом викладання української мови студентам-медикам. Вони не погоджуються із традиційним у методиці викладання тематичним принципом відбору навчального матеріалу, коли фактично кількість змістових модулів визначається кількістю тем, які передбачається вивчити протягом годин, відведених навчальною програмою на іноземну мову, пропонуючи сприймати модуль «як короткий за терміном вузькопрофесійний спеціалізований курс мови в залежності від комунікативних потреб студентів з урахуванням вибору і перспективи подальшої професійної діяльності (не більше 30–40 годин на кожний курс)» [1]. У Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького основним завданням і метою викладання української мови як іноземної в медичному ВНЗ бачать формування у студентів-медиків навичок професійного мовлення, тобто головним критерієм відбору змістового наповнення курсу української мови вважають компетентістний підхід. Саме такий підхід, на думку львівських дослідників, дозволить підготувати студентів до навчальної клінічної практики і до усного спілкування з хворим. «Згідно з комунікативним принципом та принципом професійної спрямованості», – діляться досвідом львівські колеги,- і «провадиться відбір, раціональна організація навчального матеріалу» у їхньому ВНЗ. На переконання зазначених авторів, це повинно дати «можливість сформувати у студентів уміння та навички», що дозволять їм «взяти участь у професійному мовленнєвому спілкуванні: звернутись до молодшого медичного персоналу, медсестри, хворого, уміти запитати про скарги хворого, дати відповідні рекомендації» і т. п. Оскільки найбільш складність для майбутніх студентів-медиків становить спілкування з хворими, пропонується зміст навчального курсу узгоджувати з викладачами медичних дисциплін та лікарями-практиками, що навчають іноземних студентів на базі медичних закладів. Саме таких засад намагаються дотримуватись і викладачі медичного інституту СумДУ. Це стосується переважно викладання російської мови, але останнім часом виникла потреба і в розробці відповідних матеріалів українською мовою. Хоча студентів, що вивчають українську як іноземну в СумДУ зараз налічуються одиниці, цей напрямок може виявитися перспективним.

Актуальною, на переконання багатьох авторів, залишається особлива увага до тексту професійного спрямування. Він повинен бути змістовним, чітко структурованим, враховувати важливі новації у відповідній галузі, пов’язаним із попередніми темами. Має бути обов’язково проведена змістовна як передтекстова, так і післятекстова робота. Досвід і наш власний, і інших викладачів показує, що студенти часто не здатні самостійно аналізувати спеціальну лексику, не вміють працювати зі словниками. Тому є потреба враховувати цю проблему під час розробки відповідних вправ.

Хоча провідними для навчання залишаються тексти майбутньої спеціальності іноземних студентів, тому саме до змісту цих текстів прикута увага більшості дослідників, що є цілком виправданим, проте не можна забувати і про тексти, що знайомлять студентів із культурою, традиціями, побутом країни, в якій студенти проживають кілька років. Це не лише культурно збагачує, але і сприяє кращій адаптації іноземців, дозволяє знаходити спільну мову з місцевими мешканцями, уникати конфліктів, пов’язаних з культурними, ментальними, релігійними і т. п. розбіжностями. Цій проблематиці присвячена, зокрема, стаття дослідників Тверезовської Н. Т. та Чередніченко Г. А. «Метод діалогу культур у процесі викладання іноземних мов». Підходити до вивчення культурологічних та історичних тем саме з позиції «діалогу культур» пропонують і інші сучасні автори. Такий підхід практикують і викладачі нашого університету, поєднуючи увагу до українських традицій із увагою до культури і традицій іноземних студентів. Яскравим прикладом можна вважати традиційну участь студентів-іноземців СумДУ у щорічній конференції, присвяченій етнічній культурі та етнічній психології, що відбувається на базі Сумського державного педагогічного університету.

Останнє, на що варто, на наш погляд, звернути увагу, коли йдеться про змістове наповнення курсу української мови як іноземної, – це застосування інноваційних технологій. Цій проблемі приділяють увагу зокрема дослідники Антонів О., Качан І, Палінська О. та інші. Нашу особливу увагу привернула стаття Темника І. Д. «Світова та українська лінгводидактика: досвід онлайнового навчання». З огляду на світові освітні тенденції, автор вважає онлайнове навчання української мови як іноземної перспективним для різних категорій іноземців, але, проаналізувавши сучасний стан справ, зазначає, що жоден із відповідних українських сайтів наразі комплексно не вирішує проблему такого навчання, яке б передбачало володіння українською на всіх рівнях, з урахуванням усіх необхідних видів мовленнєвої діяльності. Створити відповідний курс мають на меті викладачі університету «Львівська політехніка», спираючись на досвід подібних розробок для вивчення англійської та німецької мов [3].

Розглянувши лише певну частину статей, що стосуються змістового наповнення курсу української як іноземної, ми дійшли висновку, що проблема ця залишається актуальною для всіх регіонів України і потребує подальшого вивчення, обміну досвідом під час конференцій, семінарів, інших заходів.

Список літератури

1. Іванців О. С. Професійно-комунікативна спрямованість навчання української мови як іноземної у медичному ВНЗ за кредитно-модульної системи організації навчального процесу / О. С. Іванців, І. В. Чикайло [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/19.pdf

2. Селіверстова Л. Проблема укладання навчальних програм з української мови як іноземної / Л. Селіверстоваю. – [Електронний ресурс]ю. – Режим доступу: http://philology.lnu.edu.ua/teoria\_praktyka\_ukr\_mova/vyp\_03\_2008/4.%20Seliverstova.pdf

3. Темник Г. Д. Світова та українська лінгводидактика: досвід онлайнового навчання / Г. Д. Темник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoaf\_2013\_39\_86.pdf

**Е. Н. ГОРЕГЛЯД**

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «СЛОВОСОЧЕТАНИЕ»**

Политика Витебского государственного университета имени П. М. Машерова направлена на интеграцию с международным университетским сообществом и получение за счет этого дополнительных возможностей ускоренного развития и конкурентных преимуществ. В этом плане университет имеет прочный базис в виде многолетних устойчивых партнерских отношений с ведущими зарубежными университетами и образовательными организациями.

Международное сотрудничество организуется на основе кооперации и прямых связей в сфере образовательной, научно-технической, учебно-методической и культурной деятельности. В настоящее время основными направлениями международного сотрудничества являются обучение иностранных граждан, совместные научные исследования, обмен научной информацией, проведение семинаров, конференций, выставок, обмен специалистами и студентами, разработка совместных проектов с зарубежными партнерами и др. [4]

В современном мире возрастает внимание к уровню коммуникативной культуры общества в целом и будущих специалистов-филологов в частности. Подготовка иностранных студентов, обучающихся на филологическом факультете, подчинена двум целям: обучению языку как средству коммуникации и как объекту специальности. Содержание лекционных и практических занятий по современному русскому языку предполагает в основном реализацию второй цели, поскольку для иностранцев важно постичь механизмы построения синтаксических единиц и законы их функционирования. Кроме того, мы преследуем и еще одну цель: руководствуясь коммуникативным принципом обучения, вырабатывать у иностранцев основы правильной русской речи, когда студент должен научиться воспринимать на слух и переводить синтаксические конструкции разного уровня, строить свою речь с учетом самых разнообразных возможностей синтаксического строя русского языка, совершенствуя тем самым навыки общения в иноязычной среде.

Совершенствование навыков речевой деятельности осуществляется в процессе изучения различных разделов курса «Современный русский язык» и является значимым компонентом профессиональной подготовки, во многом определяя успешность процесса обучения.

Для реализации своего коммуникативного намерения и достижения поставленной коммуникативной цели говорящему важно уметь грамотно конструировать свое высказывание (устное или письменное). Успешность коммуникативного воздействия и взаимодействия обусловливается, в частности, умением создавать разнообразные синтаксические модели, что, в свою очередь, маркирует уровень коммуникативной компетентности коммуникантов.

Изучение раздела «Синтаксис» должно происходить не изолированно, а с обязательной опорой на сведения, уже полученные студентами-иностранцами в ходе обучения. Это позволит будущему специалисту-филологу расширить и систематизировать знания, приобретенные при изучении соответствующих разделов курса, поможет разобраться в наиболее существенных теоретических проблемах и тем самым пробудит заинтересованность в более глубоком исследовании языковых явлений.

При изучении темы «Словосочетание» основными позициями в изложении теоретического материала являются: *понятие словосочетания; отличие словосочетания от предложения; классификации словосочетаний: по структуре, по принадлежности главного слова к определённой части речи, по степени связанности компонентов, по характеру грамматического значения; виды подчинительной связи слов в словосочетании.*

В ходе практических занятий студенты должны овладеть сущностью понятий *словосочетание, сочетание слов, структура словосочетания, грамматическая форма словосочетания, парадигма словосочетания, грамматическое значение словосочетания, синтаксические отношения в словосочетании, синтаксическая связь в словосочетании, сильная и слабая связь в словосочетании, семантико-синтаксическая связанность компонентов*. Необходимо показать студентам, начинающим изучать синтаксис современного русского языка, что связи, возникающие между словами, могут быть обусловлены отношениями между явлениями действительности и собственно языковыми факторами (способностью слов соединяться в соответствии с их лексическим значением или лексико-грамматической квалификацией).

Еще В. Г. Костомаров писал, что «для глубокого овладения русской речью необходимо усвоить правила употребления слова, его сочетаемости с другими словами. Эти правила, базирующиеся на грамматических нормах, зависят также от лексического значения слов, которое обусловливает способность данного слова сочетаться с другими, а отчасти и формы этих сочетаний» [3, с. 40].

Нам представляется значимым усвоение иностранными студентами правил не только грамматической сочетаемости слов современного русского языка, но и их семантической сочетаемости, что является одним из компонентов коммуникативной компетентности. Студенту, приехавшему в Беларусь из-за рубежа, для овладения нормами русского языка важно знать, как живет слово в языке, как оно взаимодействует с другими словами. В связи с этой целью нами предусмотрены упражнения на конструирование словосочетаний по заданным характеристикам; по главному слову; формирование словосочетаний, включающих предлоги и т.д.

Среди заданий к упражнениям выделим следующие [1]:

1) образуйте словосочетания, вставив подходящий по смыслу предлог:

*вернуться (командировка), работать (библиотека), не явиться (болезнь), приехать (Туркменистан), играть (двор), задержаться (неисправность), вернуться (Китай), поехать (мама), отдыхать (юг), уехать (Витебск), присоединиться (группа);*

2) составьте простые словосочетания со значением принадлежности; в роли зависимых слов используйте слова, данные в скобках:

*книги (отец, одноклассники, они); мечта (сестра, приятель, Игорь, он); собака (сосед, она, Андрей, сторож);*

3) составьте из данных слов сложные словосочетания:

а) *любоваться, закат, красивый;*

б) *большой, корзина, яблоки;*

в) *книга, прочитать, интересный;*

г) *кто-то, наш, группа;*

д) *спортивный, магазин, обувь;*

е) *рубашка, полоска, красивый;*

ж) *заявление, отпуск, написать;*

з) *страна, мечтать, родной;*

и) *защитить, работа, прекрасно, курсовой;*

к) *радоваться, успехи, друг;*

4) определите структуру сложных словосочетаний по предложенной схеме, покажите с помощью стрелок зависимость между словами, над стрелками запишите вопросы к зависимым словам:

*как? что?*

*увлечённо читать книгу*

*лечь на диван отдохнуть, написать письмо родителям, новый серый костюм, борьба с временными трудностями, победить на крупных соревнованиях, новый шкаф для одежды, отправиться на велосипеде к озеру*;

5) определите тип отношений между компонентами словосочетания:

*жить в Беларуси, хорошая погода, любоваться цветами, разговор начистоту, прикоснуться к руке, договориться о ремонте, шутить над братом, долго болеть, ехать по лесу, встретимся на днях, поссориться из-за глупости, уехать на заработки, сказать в шутку, злиться из-за упрямства, охотно согласиться*;

6) замените словосочетания со связью управление словосочетаниями со связью согласование. Например, *дистанция в тысячу метров – тысячеметровая дистанция.*

*Берег реки, мороз в тридцать градусов, учитель школы, человек дела, дом в пять этажей, ведро на десять литров, парень из деревни, тетрадь в клетку, берег моря, житель города, общежитие университета, брюки в полоску;*

7) образуйте простые или сложные словосочетания с главными словами *прикоснуться, вспомнить, гордиться, рассказать, смеяться, согласиться*;

8) работа с текстом, где предлагается:

а) выписать из предложений словосочетания и разделить их на три группы: построенные по способу согласования, построенные по способу управления, построенные по способу примыкания;

б) определить в них характер отношений (грамматическое значение);

в) в отдельную группу выписать выделенные в тексте несвободные по степени спаянности компонентов словосочетания и определите их характер: синтаксически несвободные или фразеологически связанные;

г) сделать полный синтаксический анализ пяти словосочетаний (по выбору).

При подборе текстов и предложений для анализа мы стремимся использовать лингвострановедческий материал с целью приобщения иностранцев к истории и культурным реалиям страны изучаемого языка – России – и страны проживания – Беларуси.

Детальный анализ синтаксических конструкций русского языка в ходе практических занятий позволяет выработать у студентов умение определять логические и грамматические связи между словами, совершенствует грамматический строй речи студентов, повышает их общую коммуникативную культуру, что является одним из условий успешной профессиональной деятельности будущего специалиста-филолога.

Студент-иностранец должен воспринять и запомнить богатые возможности русского слова, которые обнаруживаются в его сочетаемости с другими словами в процессе конструирования предложения-высказывания. Выполнение практических заданий помогает студентам закрепить на конкретном материале содержание лекционного курса и содействует дальнейшему формированию навыков самостоятельного анализа языковых явлений.

Список литературы

1. Горегляд Е. Н. Синтаксис словосочетания и простого предложения в русском языке: учебно-методическое пособие для иностранных студентов филологического факультета / Е. Н. Горегляд, В. В. Глаздовская. – Витебск, 2008. – 62 с.

2. Горегляд Е. Н. Общие вопросы синтаксиса. Словосочетание: методические рекомендации / авт.-сост. : Е. Н. Горегляд, В. В. Глаздовская. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2013. – 48 с.

3. Костомаров В. Г. Изучение лексического значения и сочетания слов / В. Г. Костомаров // Русский язык в национальной школе, 1958. – № 2.

**С. А. КОРОЛЕВИЧ**

**Межпредметные связи дисциплин историко-**

**лингвистического цикла с курсом РКИ**

Осознанный перенос знаний, умений и навыков из одних учебных предметов в другие выступает как неотъемлемая составляющая развивающего обучения в современных учебных заведениях каждой ступени образования. Основанием для осуществления межпредметных связей выступают объективно существующие между учебными дисциплинами целевые и содержательные совпадения.

На филологическом факультете БрГУ имени А. С. Пушкина, где ведется подготовка иностранцев, обучающихся по специальностям «Русская филология» и «Русский язык. Иностранный язык», важную роль в усвоении студентами-иностранцами речевых норм современного русского языка на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) могут играть курсы «Старославянский язык» и «Историческая грамматика русского языка». Известно, что грамматика, как правило, не выделяется в отдельный раздел изучения в курсе РКИ: она дается в виде типовых моделей предложения или словосочетания и рассматривается главным образом как инструмент реализации речевых задач. Однако осуществление полноценной коммуникации, усвоение речевых норм студентами-иностранцами невозможно без отработки грамматических сложностей, поэтому на занятиях по РКИ все-таки оказывается необходимым уделять внимание образованию грамматических форм разных частей речи.

Русское морфологическое формообразование традиционно относится к сложным вопросам. Сложность формообразования в современном русском языке состоит в том, что оно сопровождается морфонологическими явлениями. Морфонологические явления реализуют, поддерживают или усиливают дифференциацию форм на морфологическом уровне. Главное место среди этих явлений занимает варьирование фонем в составе морфов одной морфемы, то есть морфонологические чередования.

История возникновения и характер чередований достаточно подробно рассматриваются в курсе «Старославянский язык», но еще подробнее – в курсе исторической грамматики русского языка. Следовательно, объективным основанием для межпредметных связей РКИ и историко-лингвистических дисципли выступает обширный материал, который существует в содержании названных курсов. В методической литературе традиционно по характеру общего в содержании между разными предметами выделяются три вида межпредметного материала – понятийно-терминологический, коммуникативно-речевой и учебно-дидактический. Материал всех этих видов существует в курсах «Русский язык как иностранный» и «Историческая грамматика русского языка». К понятийно-терминологическому материалу следует отнести понятия *морфема, морф, чередование.* Коммуникативно-речевой материал, представляющий наибольшую ценность для студентов-иностранцев, – это изучаемые нормы формообразования и словообразования. И учебно-дидактический материал – это упражнения, представляющие материал, в котором выступает взаимосвязь эволюции языковой системы с ее современными особенностями. Ведь в настоящее время морфонологические чередования выступают предметом разделов грамматики – словообразования и морфологии, но в генетическом плане они имеют фонологическую природу, так как являются следствием развития фонетической системы на разных языковых срезах.

Знать этот материал и видеть возможности его привлечения при изучении русского языка в иноязычной аудитории (и в русскоязычной тоже) важно как преподавателю русского языка, так и преподавателю дисциплин исторического цикла.

Морфонологические чередования широко проявляются в кор­невых и служебных морфемах в кругу большинства самостоятельных частей речи, хотя и с разной частотностью. Например, в имени существительном они регулярно выступают при образовании падежных форм в виде беглых гласных е, о, то есть чередований *е* // *нуль звука*, *о* // *нуль звука*, в основах имен существительных муж. рода I скл.: *купец – купца – купцу…*;  *ловец – ловца – ловцу…*; *кусок – куска – куску…*; во мн. числе ряда существительных II скл.: *ручка – ручек*; *чашка – чашек*; *лодка – лодок*; *судья – судей*; *сестра – сестер*; *сосна – сосен*. В кругу имен прилагательных морфонологические чередования *е* // *нуль звука*, *о* // *нуль звука* сопровождают образование кратких форм регулярно, выступая в ряде суффиксов: *скуч-н-ый – скуч-ен, глад-к-ий – глад-ок, тяж-к-ий – тяж-ек* и др.

Благодаря курсам старославянского языка и исторической грамматики русского языка студенты-иностранцы знакомы с названными чередованиями уже с I курса и знают, что они возникли в результате определенных исторических процессов. В частности, студенты усвоили, что беглость гласных в русском языке является следствием падения редуцированных в ХII–ХIV вв. и выступает чаще всего на месте чередований слабых и сильных редуцированных: *ловец – ловца* ← *ловь+ць– – ловь–ца*; *лодок*  *– лодка* ← *лодъ–ка – лодъкъ*; *гладок –* *гладкий ← гладъкъ– – гладъ– кый*. Если же возникает вопрос о причинах отсутствия чередований в аналогичных словоформах (например, *седок – седока, укол – укола, утес – утеса, широк – широкий, высок – высокий*), то студенты должны понимать, что здесь гласный [о] изначально был полным.

Чередования согласных, в частности *к // ч, г // з*, в формах существительных, в отличие от гласных, достаточно редки: они отмечены во мн. числе отдельных имен существительных, поэтому можно просто запомнить нерегулярные формы: *сук – сучья, друг – друзья.* В кругу имен прилагательных при образовании синтетических форм сравнительной и превосходной степени имеют регулярное проявление чередования заднеязычных согласных с шипящими: *тихий – тише – тишайший, строгий – строже – строжайший, крепкий – крепче – крепчайший* и т.п. Это результаты праславянского смягчения твердых согласных (йотовая палатализация).

Наибольшее разнообразие чередований отмечается при формообразовании глагола. Морфонологические чередования здесь обычно являются дополнительным средством в словоизменении. Во-первых, чередованиями гласных (помимо суффиксов) различаются основы глаголов совершенного и несовершенного вида, например: *о // а* (*удостоить – удостаивать, успокоить – успокаивать, настоять – настаивать, сплотить – сплачивать*); *е // и* (*умереть – уми­рать, запереть – запирать, расстелить – расстилать, зажечь – зажигать*); *нуль звука // ы* (*послать – посылать; созвать – сзывать; сорвать – срывать*). Обязательно наличие морфонологических чередований *ев*(а), *ов*(а) // у в основах глаголов третьего класса при их спряжении: *танцевать – танцую, рисовать – рисую, тасовать – тасую, фотографировать – фотографирую*. Здесь имеет место проявление исконных праславянских количественно-качественных чередований I и II ряда.

Во-вторых, регулярны чередования согласных *ч // г // ж*, *ч // к* при образовании спрягаемых глагольных форм от инфинитива с суффиксом -*чь*: *стричь – стригу – стрижет, лечь – лягу – ляжет*; *печь – пеку – печет, течь – теку – течет*. В них отразились праславянские (первая палатализация задненебных) и восточнославянские процессы (\**gtі → чь;\*ktі → чь*).

В-третьих, чередованиями согласных *с // ш, з // ж, х // ш, ст // щ*, как правило, сопровождается словоизменение глаголов III класса с основами на –с(а), –з(а), -х(а), к(а), *ст*(а), *ск*(а): *писать – пишет, плясать – пляшет, измазать – измажет, показать – покажет, махать – машет, пахать – пашет, свистать – свищет, блистать – блещет, плескать – плещет* и др. Это чередования, исторически обусловленные «j-смягчением». Наконец, многообразные чередования согласных аналогичного происхождения выступают в инфинитиве глаголов II спряжения, в 1 лице их настоящего / простого будущего времени, а также в формах страдательных причастий прошедшего времени. Например: *с // ш* (*украсить – украшу – украшенный, повесить – повешу – повешенный*); *з // ж* (*загрузить – загружу – загруженный; заморозить – заморожу – замороженный*); *д // ж* (*огородить – огорожу – огороженный; разбудить – разбужу – разбуженный*); *т // ч* (*раскрутить – раскручу – раскрученный; б // бл* (*влюбиться – влюблюсь – влюблённый*)*; п // пл* (*купить – куплю – купленный*); *м // мл* (*утомить – утомлю – утомлённый*), *в // вл* (*обновить – обновлю – обновленный*) и др.

Отдельно следует упомянуть формообразование глаголов с основой на согласный *т, д, п, б*, когда появляется чередование названных согласных с нулем звука перед суффиксом *–ну* при видообразовании: *кидать – кинуть, глядеть – глянуть, увядать – увянуть*; чередование *т, д // с // нуль звука* при образовании инфинитива, настоящего и прошедшего времени: *красть – краду – крал; мести – мету – мёл; цвести – цвету – цвел.* Такие чередования являются следствием упрощения и диссимиляции групп согласных, проходивших в дописьменной истории русского языка.

Морфонологические чередования исторически обязательно «заряжены грамматически», что демонстрирует единство фонологической, морфологической и морфемной систем русского языка. Поэтому хорошее знание материала исторической грамматики и привлечение на занятиях по РКИ сведений по истории возникновения чередований гласных в ряде случаев не только способствует выработке навыков грамотного формообразования, но и может облегчить для инофонов усвоение наиболее сложных грамматических категорий.

Например, для традиционно трудно воспринимаемого различия глаголов по виду полезно использовать знания студентов из курса «Старославянского языка» о происхождении исконных чередований праславянских гласных, рассуждая следующим образом: если в оппозиции чередований, различающих видовую пару, выступает гласный, восходящий к долгому монофтонгу или дифтонгу индоевропейского языка-основы, то глагол называет длительное действие, то есть относится к несовершенному виду. И наоборот: если гласный корня одного из членов видовой пары восходит к краткому монофтонгу, то вид глагола несовершенный. Сравним глаголы несовершенного вида *удостаивать, успокаивать, настаивать.* Здесь *а ← \*ō*, а длительность действия – это значение несовершенного вида. В глаголах *удостоить, успокоить, настоять, сплотить* и подобных *о ← \*ŏ*, поэтому глагол называет результат, то есть относится к совершенному виду.

Аналогичную подсказку содержит и чередование *е // и*, где [*е*] генетически был кратким звуком (возник из *\*ĕ*), а [*и*] – долгим (возник из *\*ī*). Сравним: *умереть запереть, зажечь, расстелить* (совершенный вид) и *уми­рать, запирать, зажигать, расстилать* (несовершенный вид)и т. п.По той же причине в чередованиях *нуль звука // ы* зн*а*ком глагола совершенного вида (краткость действия) выступает нуль звука (в корне приставочного глагола), так как он во восходит к утраченному в слабой позиции редуцированному, который, в свою очередь, произошел из краткого индоевропейского звука \*ŭ, тогда как [ы] восходит к долгому звуку ū\*, некогда сигнализировавшему о длительности действия (*послать – посылать; созвать – сзывать; сорвать – срывать*).

Исключением в этом плане являются бесприставочные глаголы движения (*нести – носить, везти – возить, брести – бродить, плавать – плыть* и нек. др.), где обнаруживаются морфонологические чередования гласных, генетически одинаковых по количеству (*е* ←*\*ĕ*, *о* ←*\*ŏ*; *ав* ← \**аи*, а *ы* ←\**ū*), поэтому названные пары глаголов относятся к одному виду – несовершенному, а названные ими действия различаются по семантике (качеству).

Заключая сказанное, приходим к выводу, что если при формообразовании той или иной части речи морфонологические чередования проявляются последовательно, то в курсе РКИ всегда имеет смысл пояснять их наличие, опираясь на сведения из курсов старославянского языка или исторической грамматики русского языка. Тем самым будут не только вырабатываться навыки правильного формообразования на занятиях по РКИ, но и актуализироваться знания по дисциплинам историко-лингвистического цикла.

**О. Б. ПЕРЕХОД**

**ФУНКЦИИ УЧЕБНОГО КАБИНЕТА РУССКОГО ЯЗЫКА**

**КАК ИНОСТРАННОГО**

Появление в университете иностранных студентов (с 2007 г.) внесло коррективы и в организацию учебного процесса, и во внеучебную деятельность. Если ранее научно-педагогическая деятельность преподавателей кафедры общего и русского языкознания БрГУ имени А. С. Пушкина была направлена на обучение русскому языку как родному, то сейчас усилия преподавательского состава сосредоточены также и на обучении русскому языку как иностранному. Кафедра общего и русского языкознания, приобретая опыт работы с иностранными студентами, решая теоретические и практические проблемы, возникающие в ходе научно-педагогической деятельности, активно участвует в процессе интернационализация высшей школы, затрагивающей разные аспекты деятельности учреждения высшего образования.

В марте 2015 г. на филологическом факультете БрГУ имени А. С. Пушкина был проведен Межвузовский научно-методический семинар «Проблемы преподавания русского языка как иностранного и других лингвистических дисциплин в высшей школе», организованный кафедрой общего и русского языкознания совместно с коллегами из Брестского технического университета. В рамках пленарного заседания семинара состоялось открытие-презентация учебного кабинета русского языка как иностранного.

Одна из задач, которую решает кафедра общего и русского языкознания и университет, – создание условий для качественного обучения иностранных студентов русскому языку. Учебный кабинет русского языка как иностранного создан для повышения качества обучения русскому языку, для обеспечения научно-методического и организационного сопровождения образовательного процесса с разными категориями обучающихся: студентами, слушателями факультета довузовской подготовки, слушателями «Курсов русского языка для иностранных граждан».

Учебный кабинет, оснащенный современной техникой, имеющий необходимое учебно-методическое сопровождение, будет способствовать повышению уровня владения русским языком, который является средством профессиональной подготовки иностранных студентов в университете, и тем самым содействовать повышению качества образования этой категории студентов в целом.

Подготовка специалистов в университете должна соответствовать требованиям нового времени, современному техническому уровню преподавания иностранных языков. В кабинете созданы условия для широкого доступа профессорско-преподава-тельского состава и студентов к научным, методическим достижениям отечественной и зарубежной лингводидактики в области обучения РКИ; для обобщения, систематизации и распространения опыта, накопленного преподавателями кафедры в обучении русскому языку, в организации внеучебной работы с иностранными студентами; для популяризации русского языка как мирового, русскоязычной культуры, а также культуры Беларуси в контексте поликультурного образования иностранных обучающихся и их социализации.

Учебный кабинет выполняет ряд **функций**, важнейшие из которых:

- формирование, пополнение и обеспечение сохранности фонда учебной, научной, методической, научно-популярной, справочной и художественной литературы, периодических изданий на бумажных и электронных носителях, аудио- и видеоматериалов и др., обеспечивающих организацию на высоком уровне учебной (по РКИ и подобным учебным дисциплинам) и внеучебной деятельности с иностранными обучающимися;

- создание и обновление банка учебно-методических разработок ППС филологического факультета по подготовке и проведению учебных занятий и внеучебных мероприятий для иностранных обучающихся;

- участие в организации самостоятельной подготовки иностранных студентов через их работу с учебной, справочной и др. литературой; с учебно-методическими материалами на бумажных и электронных носителях, с контрольно-измерительными материалами по РКИ и подобным дисциплинам; аудирование, просмотр учебных фильмов и т. д.;

- содействие ППС в проведении текущей аттестации иностранных обучающихся (тестирование, электронные контрольно-измерительные материалы, мультимедийные образовательные программы и др.);

- оказание помощи ППС в организации научной работы с иностранными студентами через организацию выставок научной и научно-методической литературы; составление списков аннотированной литературы; участие в организации научных, научно-методических мероприятий по проблемам обучения РКИ;

- участие в организации воспитательной работы с иностранными обучающимися (проведение, в том числе на базе учебного кабинета, встреч, конкурсов, дискуссий и др.);

- популяризация деятельности учебного кабинета через освещение в СМИ, на сайте университета и т. д.; взаимодействие с кафедрами, осуществляющими преподавание РКИ, учреждений высшего образования Брестской области, других учебных заведений.

Основными задачами деятельности учебного кабинета являются:

- создание условий для широкого доступа профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) и обучающихся к научным, методическим достижениям отечественной и зарубежной лингводидактики в области обучения РКИ;

- обобщение, систематизация и распространение опыта, накопленного ППС филологического факультета, других структурных подразделений Университета в обучении РКИ, в организации внеучебной работы с иностранными обучающимися;

– популяризация русского языка как мирового, русскоязычной культуры, а также культуры Беларуси в контексте поликультурного образования иностранных обучающихся, их социализации.

Пространство кабинета разделено на несколько зон: лекционная зона (30 посадочных мест); демонстрационная зона (доска стационарная, ЖК-телевизор); зона групповой работы (16 посадочных мест, овальный стол-трансформер, переносная доска); зона хранения учебной литературы; компьютерная зона (7 компьютеров) для проведения аудирования, тестирования студентов, для самостоятельной работы студентов, есть подключение к Интернету, начато формирование электронного книжного фонда (более 890 файлов закачано в компьютеры); информационная зона (настенные стенды); зона рецепшен, предусматривающая место для лаборанта, оборудованное необходимой оргтехникой. Каждая зона имеет свое назначение, но они открытые, не изолированы друг от друга. Есть возможность перестановки, трансформации, организации работы в малых группах. Кабинет выполнен в современном стиле и цвете.

В учебном кабинете РКИ осуществляются различные виды учебной и внеучебной деятельности студентов:

**-** проведение учебных занятий, лекционных и практических, для студентов девяти факультетов университета;

**-** обучение русскому языку на коммерческих курсах (в период тестирования кабинета проведены курсы с турецкими студентами);

**-** работа с компьютерами (доступ к Интернету, электронному книжному фонду кафедры и библиотеки университета, к учебно-методическим материалам на электронных носителях, бесплатный доступ к электронным версиям российских периодических изданий по русскому языку, литературе и культуре России);

**-** самоподготовка студентов;

**-** проведение мероприятий воспитательного характера.

За период тестирования кабинета многие его возможности уже воплощены в жизнь. Учебно-методическая и материальная база кабинета получили высокую оценку студентов и преподавателей. Перед преподавателями стоит задача в полной мере использовать все учебно-методические, технические и организационно-методические возможности кабинета. Работа учебного кабинета станет важным этапом в той деятельности, которую ведет университет по расширению экспорта образовательных услуг и поддержанию статуса международного вуза.

Н. Г. МОЙСЕЕНКО, Л. В. СИЗОВА

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Целью данной статьи является анализ сложностей, возникающих в процессе преподавания русского языка как иностранного студентам экономических вузов. Объектом исследования являются методы корректировки на начальном этапе, в первую очередь, грамматических навыков. Задачи исследования сводятся к формулировке принципов построения методики преподавания грамматики русского языка иностранным студентам экономических специальностей, направленной на интенсификацию процесса обучения.

В последние два десятилетия наблюдается перелом в организации образовательного процесса в экономическом вузе. Этот перелом связан с интенсивно развивающимся процессом глобализации и необходимостью существования человека в поликультурном пространстве .

Среди европейских языков одним из достаточно востребованных для изучения будущими специалистами в области экономики является русский язык. Объясняется это в первую очередь тем, что данный язык дает возможность иностранным гражданам получить качественное и относительно недорогое образование в ряде стран – бывших республик СССР. Серьезные работы ведущих экономистов с мировым именем переводятся на русский язык. Ознакомление с ними на русском языке становится возможным для тех иностранных специалистов, которые овладели этим языком в достаточной мере. В ряде случаев при ведении деловых и торговых переговоров русский язык становится незаменимым помощником.

Болонский процесс диктует новые, более высокие требования к уровню владения иностранными языками выпускниками высших учебных заведений, требует реорганизации учебного процесса, пересмотра учебных планов и рабочих программ, подразумевает больший акцент на самостоятельной работе студентов, нацеливает педагогов на формирование у студентов коммуникативной компетенции.

Высокий уровень владения иностранным языком сегодня рассматривается студентами как неотъемлемая часть их будущей квалификации как специалистов. Приобретение должной профессиональной квалификации открывает для них перспективу получить хорошую работу и занять достойное место в обществе. В связи с этим студенты более сознательно относятся к изучению иностранных языков, в том числе и русского как иностранного, но наряду с этим предъявляют определенные требования к их преподаванию, исходя из своих профессиональных потребностей; причем русский язык видится им необходимым для будущей профессиональной деятельности. Все это заставляет преподавателя решать ряд методических проблем, поскольку перед ним стоит задача не только сформировать у будущих экономистов навыки и умения всех видов речевой деятельности, но и вывести владение языком на определенный профессионально-ориентированный уровень. Успешное достижение вышеуказанных целей зависит от имеющейся языковой подготовленности студента, от знаний, полученных на подготовительном отделении. Без достаточной довузовской подготовки не может быть и речи об эффективном обучении по программам курсов русского языка для профессионального общения и делового русского языка. В связи с этим, по итогам тестирования, которое проводится перед началом изучения каждого курса и нацелено на определение уровня сформированности необходимых навыков и умений, принимается решение в отношении стратегий и методов работы с конкретной группой студентов. На наш взгляд, в первую очередь, на начальном этапе обучения в вузе нуждаются в корректировке именно грамматические навыки. Анализ результатов письменного тестирования и устного опроса показывает, что значительно страдает нормативность речи обучаемых, ошибки в их письменной и устной речи объясняются недостаточным пониманием и умением использовать те или иные грамматические явления. Наиболее распространенные и многочисленные ошибки связаны с использованием рода имен существительных, падежей, предлогов, временных форм глагола активного и пассивного залога, неличных форм глагола (в 35% случаев знания отсутствуют вообще); только 2% первокурсников имеют представление о правилах использования сослагательного наклонения; всего около 5% тестируемых правильно употребляют формы глагола в придаточных условных предложениях. Следовательно, прежде чем переходить к изучению языка для профессионального и делового общения, необходимо восполнить пробелы в знаниях первокурсников в рамках довузовской программы, причем наиболее интенсивно желательно заниматься именно грамматикой, без знания которой дальнейшее обучение русскому языку в экономическом вузе станет невозможным. В условиях ограниченного количества часов, выделяемых для изучения русского языка, возникает необходимость оптимизации учебного процесса. Рассмотрим способы, которые помогут добиться данной цели.

В методической литературе неоднократно поднимался вопрос как об особенностях преподавания грамматики вообще, так и об особенностях преподавания грамматики в высшей школе [1-7]. Источники дают рекомендации, которые помогают преподавателю преодолеть сложности, возникающие при преподавании нового курса. Однако, каждая конкретная проблема требует осмысления, что приводит к необходимости сформулировать пути ее решения. Таким образом, нам видится, что решение проблемы восполнения пробелов в знаниях грамматики первокурсников и оптимизации дальнейшего про­цесса обучения грамматике следует рассматривать в связи с целями и задачами всего курса русского языка для профессионального общения. В нашем случае этот курс делится на два аспекта: 1) «Русский язык для профессионального общения» и 2) «Деловой русский язык». Первый аспект имеет своей целью выработать следующие навыки и умения: а) чтение литературы по специальности; б) монологической и диалогической речи с учетом специфики экономического дискурса; в) письменной речи. Цели и задачи второго аспекта направлены на освоение будущими специалистами этики делового общения, выработки умения работать с деловой документацией и корректно употреблять языковые единицы в ходе деловой беседы; при составлении деловой корреспонденции и документации. В лексическом и грамматическом планах особую сложность для студентов представляет работа с текстами делового письма и контракта. Курс русского языка в экономическом вузе нацеливает на выработку умений понимания устной и письменной речи, а также умений создать свое собственное устное или письменное речевое произведение. В связи со всем вышесказанным, в решении конкретных методических задач, на наш взгляд, следует отталкиваться от идеи Л. В. Щербы [7, с. 295] о продуктивном и рецептивном владении языком. Эта идея получила развитие в работах многих исследователей в области методики преподавания английского языка [1–7]. М. А. Панченко отмечает, что техническую сторону процесса речи на уровне автоматизмов обеспечивают сформированные у учащегося продуктивные и рецептивные грамматические навыки [4, с. 91]. И. В. Чернецкая считает необходимым для успешного обучения граматике вырабатывать у студентов лингвистически-ориентированное мышление, выражающееся в способности осуществлять лингвистический анализ различных языковых явлений и фактов, вычленять главное (основное) и второстепенное (не основное), делать выводы по результатам анализа, обобщать полученные данные, сопрставлять лингвистические факты, классифицировать их и т. д. [6, с. 203]. Следует отметить, что на практике мы сталкиваемся с тем, что первокурсники не всегда могут правильно распознать ту или иную грамматическую конструкцию и правильно употребить ее в речи. В связи с этим, нам представляется, что на начальном этапе обучения в вузе, необходимо обязательно выполнять упражнения пассивной грамматики, особенно при обучении чтению текстов по специальности, где встречается не только экономическая лексика, но и сложные для начинающих студентов грамматические конструкции.

Нам видится необходимым создание методических разработок по практической грамматике русского языка, с тем чтобы дополнить используемые учебники. На любом этапе обучения грамматике, на наш взгляд, необходимо учитывать фактор осознавания. Анализируя данный фактор, исследователь М. А. Панченко отмечает: «Осознавание выражается в понимании состава и способа реализации операций и действий, входящих в состав навыка. Осознавание грамматических действий и операций, существенно сокращает время, необходимое для формирования грамматического навыка, а сам навык делает более прочным. Это и определяет место осознавания при обучении: обеспечить наиболее экономичный и эффективный путь формирования грамматических навыков. Осознавание грамматических явлений, достигается посредством обучения учащихся правилам активной и пассивной грамматики» [4, с. 92]. Выводы, сделанные в результате наших собственных наблюдений, позволяют полностью согласиться с мнением исследователя М. А. Панченко относительно места фактора осознавания при обучении грамматике [4, с. 92]. Исходя из приведенных выше положений, можно сделать вывод о необходимости поиска преподавателем адекватных методических способов и приемов формирования знаний грамматических правил. Обеспечить решение задач, поставленных курсом обучения, могут соответствующие методические указания, раздаточные материалы, наглядные пособия, задания для выполнения на компьютере. Компьютер может быть использован как для аудиторной, так и для самостоятельной работы.

Все приведенные выше положения должны учитываться при составлении методических указаний и разработок учебных материалов. Что касается характера упражнений, предлагаемых студентам для выполнения, то приблизительно одна треть их относится к упражнениям пассивной грамматики, остальные две третьи — это упражнения активной грамматики, ориентированные на устную и письменную речь. Следует отметить, что результаты анкетирования отражают большое стремление студентов овладеть устной речью, и более привлекательными для них являются упражнения на развитие навыков устной речи.

Это объясняется, очевидно, тем, что, во-первых, способность к устному общению есть первичной по отношению к чтению и письму при изучении родного языка, при изучении иностранного языка на начальном этапе больший акцент делается на чтение и письмо, однако, говорить обучающимся еще трудно, поэтому личность не считает себя компетентной в иностранном языке до тех пор, пока не сможет выражать на нем свои мысли так же свободно, как и на родном; во-вторых, будущая профессиональная деятельность студентов экономических специальностей требует от них коммуникативной компетенции, что повышает мотивацию при изучению устной речи; в-третьих, многие студенты совмещают или планируют совместить учебу в вузе с работой в фирмах, где от них требуется быть способными, в основном, к устной коммуникации; в-четвертых, задания связанные с выполнением упражнений активной грамматики, нацеленные на формирование навыков устной речи, часто основываются на аудио- и видеоматериалах, что оживляет и до некоторой степени облегчает процесс обучения.

Для интенсификации процесса обучения при отборе и составлении упражнений для работы в аудитории и самостоятельной работы, на наш взгляд, очень эффективным является момент учета теории множественности интеллекта Г. Гарднера. Кроме логико-математического и вербально-лингвистического интеллекта могут быть использованы: визуально-пространственный (построить схемы, диаграммы и т. д.), межличностный (диалоги, интервью), внутреннеличностный (рассказ о своих впечатлениях, опыте, намерениях, будущих событиях) интеллекты. Упражнения, таким образом, становятся интересными для выполнения и приносят больше пользы. Такие упражнения могут присутствовать на всех этапах обучения, однако каждому из них соответствует своя степень сложности.

Резюмируя все вышеизложенное, можно отметить следующие положения.

В процессе, преподавания грамматики русского языка как иностранного, чтобы достичь более эффективных результатов, обязательно должен учитываться **фактор осознания**, так как это делает процесс овладения грамматикой более интенсивным, а знания – более прочными. В этой связи желательно принимать во внимание и уровень лингвистической компетенции студентов в родном языке. На наш взгляд, целесообразно, чтобы задания и упражнения по грамматике для аудиторной и самостоятельной работы требовали опоры не только на логико-математический и вербально-лингвистический интеллекты, но также на визуально-пространственный, межличностный и внутренне-личностный.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Мышление и речь : изб. психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АЛМ РСФСР, 1956. – 350 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 165 с.
3. Конышева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А. В. Конышева. – Санкт-Петербург : КАЮ, 2005. – 207 с.
4. Панченко М. А. Исследование методических приемов опоры на межъязыковой перенос при обучении грамматике (на материале английского языка) : автореф. дис. ... к. п. н. / М. А. Панченко. – М., 1979. – 21 с.
5. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
6. Хабибрахманова Ф. Р. О некоторых проблемах обучения иностранному языку в вузе // Стратегії та методи навчання мовам для спеціальних цілей / Ф. Р. Хабибрахманова. – Київ, 2005. – С. 126.
7. Щукин А. Н. Жизнь и научные идеи академика Л. В. Щербы // Слово и текст в диалоге культур / А. Н. Щукин. – М., 2000. – С. 293–305.

**Т. Г. ЧЕРНЫШОВА**

**ПЕРЕНОСНОЕ ЗНАЧЕНИЯ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)**

  Современная лексика русского языка состоит из множества пластов, различающихся стилистическим употреблением, частотностью, принадлежностью к различным семантическим полям. Человек использует в разных речевых ситуациях различные пласты лексики, но ни в одной из них нельзя обойтись без слов из группы глаголов движения.

У студентов-иностранцев система частей речи русского языка вызывает трудности как в грамматическом плане, так и в коммуникативной реализации. Ведь из всех частей речи глагол выделяется лингвистами как одна из самых сложных частей речи, особенно в обучении иностранных студентов.

Пешковский А. М. называл глаголы «живыми словами, оживляющими все, к чему они приложены» [1, с. 6]. В «Русской грамматике» глаголы движения определяются как «устойчивая структурно-семантическая группа коррелятивных глаголов несовершенного вида, которые противопоставлены друг другу по значению однонаправленности, а также по некратности/кратности [2, с. 282].

Традиционно под глаголами движения понимают группу глаголов, обозначающих физическое перемещение в пространстве живых существ и неодушевленных предметов и отличающиеся от других глаголов соотнесенностью двух членов типа идти – ходить; ехать – ездить и др. Главным признаком, дифференцирующим характер действия в глаголах движения типа идти – ехать, В. Добровский называл однократность или многократность движения. Глаголы движения были предметом изучения многих лингвистов, в частности В. А. Богородского, А. А. Потебни, А. М. Пешковского, А. А.  Шахматова, А. Х. Востокова и др. Нас интересуют в данной статье глаголы движения как конструктивная основа при построении связной речи иностранных студентов.

В процессе изучения русского языка как иностранного студенты знакомятся с прямым и переносным значением глаголов. Они должны усвоить 2 типа образования переносных значений: 1) название переносится с одних предметов на другие по сходству признаков (формы, цвета и д. д.); 2) слова получают переносное значение на основании смежности, т. е. такой тесной связи предметов или явлений, при которой упоминание одних приводит к представлению о других. Глаголы движения с переносным значением являются основными компонентами многих фразеологизмов. Наиболее частотно употребляемой оказалась глагольная пара идти – ходить. Для примера можно взять однонаправленный глагол идти в составе таких фразеологизмов: идти впереди (предводительствовать); идет слух (весть, известие о чем-либо, достоверность которого не установлена); идти окольными путями (не прямо ведущий к цели); идет к добру (имеет положительный исход); а также приставочных глаголов СВ: пройти огонь, воду и медные трубы (пережить жизненные испытания, тяжелые ситуации); выйти сухим из воды (без плохих последствий, остаться безнаказанным); нельзя дважды в одну и ту же реку войти (в жизни нельзя повторить некоторые моменты, пережить их дважды); уйти с носом потерпеть поражение, неудачу, проиграть, оступиться, ничего не добившись), толкование последнего выражения не всегда понятно и русским студентам, так как корни фразеологизма «уйти с носом» теряются в далеком прошлом [3, с. 236]. Анализ выполненных студентами (русскоговорящими) заданий, содержащих фразеологизмы с семантикой «движение», показал, что среди вышеприведенных фразеологизмов понятными оказались только 3 (идти впереди; идет слух; выйти сухим из воды). Однако затруднений не вызвало употребление глагола идти в переносном значении в таких выражениях, как идет снег (дождь); идет время; идет фильм; речь идет; не идет к лицу. Иностранные студенты (русскоговорящие) такие выражения часто употребляют в речевых ситуациях правильно и уместно, в отличие от фразеологизмов. Но основная задача состоит в том, чтобы обогатить и разнообразить словарный запас студентов и научить употреблять правильно глаголы движения в переносном значении. Это осуществляется посредством чтения, СМИ, а также путем освоения культурных ценностей, накопленных человечеством. Для развития навыков использования глаголов движения не только в прямом, но и в переносном значении необходима четкая система подачи видовых глагольных пар, глагольных приставок, ведь иностранцы, говоря по-русски, часто ошибаются в употреблении парных глаголов типа идти–ходить, ехать–ездить и т. п., заменяя один глагол другим.

Русские пословицы и поговорки также содержат в своем составе глаголы движения, в частности глагольную пару идти-ходить. Например, волков бояться – в лес не ходить; лучше плохо ехать, чем хорошо идти; идти в лес со своими дровами и др. Некоторые из приведенных пословиц и поговорок можно вводить в систему упражнений и лексический минимум словарного запаса студентов-иностранцев. Но сначала студентам необходимо дать представление о происхождении и толковании таких выражений и смоделировать речевые ситуации, в которых студенты-иностранцы могли бы их использовать. Целесообразным было бы вводить в задания такие фразеологизмы или пословицы и поговорки, толкование которых понятно иностранным студентам; которые можно заменить аналогами родного языка; те, которые дают студентам представление о культуре, обычаях и традициях народа. «Фразеологический словарь русского языка» дает большой выбор фразеологических единиц, что может стать разнообразным наполнением для системы упражнений (приводится более 400 оборотов, включающих глаголы движения).

Правильно употреблять фразеологические единицы с глаголами движения в переносном значении помогут специально созданные речевые ситуации, в которых студенты покажут свои умения использовать полученные знания в речевой практике. В первую очередь, для усвоения навыков и умений использовать фразеологизмы или пословицы и поговорки в речи необходимо создать у студентов-иностранцев определенный запас таких единиц, систематически вводить их в тексты и упражнения на занятиях по развитию речи, грамматике и т. п. Необходимо также учитывать и национально-культурные характеристики фразеологизмов, пословиц и поговорок и соотнесение их с такими единицами родного языка, выявляя сходства и различия в семантическом и структурном плане, способ образования переносного значения (десемантизации, метафоризации, метонимизации, образного мышления, гиперболизации и т. д.). А. Кошелев считает, что «знание минимума русских фразеологизмов и умение правильно использовать их в речи есть не «роскошь», которой можно пренебречь, а одно из средств достижения акта коммуникации, вследствие чего «иностранному студенту необходим минимум фразеологических средств языка…» [4, c. 322].

Студенты-иностранцы (русскоговорящие) иногда используют в речи фразеологизмы, которые характеризуют определенные черты человека. Например: Взять себя в руки брать/взять себя в руки ( чаще сов. вида; употребляется. с сущ. со знач. лица: студент, девушка… берет себя в руки; как? быстро, сразу… взять себя в руки. 1. Сдерживая свои чувства, проявлять самообладание, успокаиваться. Выходить/выйти из себя. Если сердишься на вещи, то знай, что все в тебе и надо взять себя в руки. (Л. Толстой «Избранные дневники 1895–1910). 2. Становиться более собранным, целеустремленным, проявлять силу воли. С сущ. со знач. лица: ученик, учитель, мальчик… взял себя в руки; следует, необходимо, надо… взять себя в руки. Если бы она не ленилась и взяла себя в руки, то из нее вышла бы замечательная певица. (А. Чехов «Попрыгунья»).

Особый интерес вызывают у студентов упражнения, в которых предлагается соотнести фразеологизм, который имеет значение нравственно-этической оценки, с описанием основных черт характера знакомых студентов. Например, задания такого типа: О ком и в какой речевой ситуации можно так сказать? Замените данный фразеологизм описанием.

Правильно употреблять фразеологизмы с глаголами движения в переносном значении помогут специально созданные речевые ситуации не только на уроках, но и во внеучебной деятельности. Например, это могут быть такие внеучебные формы, как учебные экскурсии, литературные и языковые беседы с обсуждением фильмов, спектаклей, литературных произведений, турниры, дискуссии, ролевые ситуации и т. д. ).

Отбор фразеологизмов, пословиц и поговорок с глаголами движения как в прямом, так и в переносном значении для обучения иностранных студентов пониманию и использованию их в речевой практике, составление фразеологического минимума – процесс трудоёмкий и многоступенчатый. Главное, нужно помнить, что фразеологический минимум должен отвечать цели и задачам обучения иностранных студентов русским фразеологическим единицам, их уровню владения языком, этапу обучения. Важно также соблюдать и критерии отбора фразеологических единиц, которые составляют минимум для иностранных студентов.

Ценным является замечание Занглигера В. Ф. о том, что при отборе во фразеологический минимум и их дальнейшей интерпретации одним из первых нужно принимать во внимание тот факт, что студенту необходимы такие знания, которые пригодятся ему и в профессиональной деятельности, и в бытовой сфере для повседневного общения, так как студенты живут и учатся в стране изучаемого языка и почти каждый день вынуждены общаться с носителями языка.

Список литературы

1. Ахмадуллина С. В. Системно-функциональный подход к изучению глаголов движения студентами-мари в практическом курсе русского языка : дис. …канд. пед. наук. – Казань, 2002. – С. 6.

2. Русская грамматика : Фонетика : Фонология : Ударение : Интонация : Словообразование : Морфология. – М. : Наука, 1980. – Т.1. – С. – 282.

3. Частотный словарь русского языка / под ред. Л. Н. Засориной. – М. : Рус. яз., 1977. – С. 236.

4. Личность, семья и общество : вопросы педагогики и психологии : ХLV Международная научно-практическая конференция. – Россия: Новосибирск, 13 октября 2014. – С. 322.

**ІІ. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В НОВОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ, ДИАЛОГ КУЛЬТУР, ФОРМИРОАНИЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ)**

**Т. О. ДЕГТЯРЕВА, МАКСУДЖОН МАХМУДОВ**

**ЗНАЧЕНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ**

Современная концепция обучения иностранному языку предусматривает развитие вторичной языковой личности, т.е. способности к иноязычному общению на межкультурном уровне и адекватному взаимодействию с представителями других культур. **«Данная способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира»** [1, с. 68].

Изучающие иностранный язык постоянно находятся в двух различных социокультурных общностях. Усвоение нового языка – это не только овладение средствами межкультурной коммуникации, но и овладение средствами социальной коммуникации через овладение инокультурной картины мира. Язык и культура взаимосвязаны. С помощью языка обучаемые знакомятся с прошлым народа, его настоящим и готовятся к восприятию будущего. Обучая иностранному языку, необходимо формировать не только лингвистическую, коммуникативную компетенции, но и культурологическую.

А. Д. Дейкина отмечает: «Обучение языку – это приобщение к культуре, это развитие коммуникативных способностей и коммуникативной компетенции, это познание народа – носителя языка». [2, с. 62]. Формирование иноязычной компетенции и эффективная межкультурная коммуникация невозможны без знания так называемых прецедентных феноменов:

- прецедентных текстов (пословиц, поговорок, цитат);

- прецедентных имен (имена известных личностей, которые стали нарицательными);

- прецедентных ситуаций.

Поскольку язык – часть культуры, в нем находят свое отражение, фиксируются все достижения культуры. Прецедентные феномены входят в коллективные фоновые знания лингвокультурного сообщества и являются важным компонентом культурной грамотности языковой личности. Изучение мира носителей языка направлено на то, чтобы помочь понять особенности употребления лингвистических структур, дополнительные смысловые нагрузки, политические, культурные, исторические и другие коннотации единиц языка и речи. Знание языковых прецедентов очень важно для адекватной межкультурной коммуникации.

Особое место среди прецедентных текстов занимают *паремии* (пословицы и поговорки), так как в них отражена специфика языковой картины мира, присущей тому или иному народу. Пословицы и поговорки являются очень важным источником страноведческих и культурологических знаний. В паремиях воспроизводится исторический опыт народа, представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей. Они «впитали в себя все тонкости оценочного отношения к миру, его восприятия и отражения». Паремии помогают иностранным учащимся знакомиться с особенностями жизни и быта русского народа, национальным характером, религиозными представлениями, традициями, обычаями, праздниками.

Изучение пословиц и поговорок студентами–иностранцами и овладение ими способствуют переходу на другой знаковый уровень, необходимый для формирования вторичной языковой личности обучающихся, формируя у них лингвокультурологическую компетенцию.

По словам Е. А. Павловой «…работа с пословицами и поговорками является важным обучающим, развивающим и мотивационным фактором, так как они имеют познавательное значение, поскольку расширяют общий кругозор изучающих иностранный язык, формируют их гуманитарно-языковую культуру» [3, c. 38]. Знакомство с паремиями других народов помогает лучше понимать культуру и менталитет различных этносов, развивает поликультурную толерантность.

Пословицы и поговорки обладают большим дидактическим потенциалом в формировании межкультурной коммуникативной компетенции студентов. Они повышают интерес к изучаемому языку, способствуют развитию языковой интуиции, закладывают умение активно оперировать лингвистическими понятиями.

Паремии могут применяться на любом этапе обучения русскому языку как иностранному. Приведем пример использования пословиц на начальном этапе при изучении некоторых грамматических тем:

- числительные (количественные и порядковые): *Семь раз отмерь, а один отрежь. Ум хорошо, а два лучше. Не имей сто рублей, а имей сто друзей.*

- повелительное наклонение: *Сделал дело – гуляй смело. Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня. Нет друга – ищи, а нашел – береги.*

- степени сравнения прилагательных: *Ум хорошо, а два лучше. Чем дальше в лес, тем больше дров. Старый друг лучше новых двух.*

- местоимения: *Хорошо смеется тот, кто смеется последним. Будет и на нашей улице праздник. Не ошибается тот, кто ничего не делает.*

Лексико-грамматическая насыщенность пословиц и поговорок позволяет использовать их не только при изучении грамматики, но и при работе с различными лексическими темами. Словарный запас студентов при этом увеличивается.

Например, к теме «Учеба» подходят следующие пословицы:

*Без наук – как без рук. На ошибках учатся. Повторение – мать учения. Учиться никогда не поздно. Знание – сила. Век живи - век учись. Не стыдно не знать, стыдно не учиться.*

К теме «Я и моя семья»:

*Вся семья вместе, так и душа на месте. В своем доме и углы помогают. В гостях хорошо, а дома лучше. Человек без семьи, что дерево без плодов.*

К теме «Мой друг»:

*Друзья познаются в беде. Человек человеку – друг и брат. Скажи мне, кто твой друг, и я скажу тебе, кто ты.*

Благодаря сжатой, лаконичной форме пословиц, новые слова лучше запоминаются, а затем применяются студентами в самостоятельных высказываниях. Паремии можно использовать как языковую загадку, как стимул понять значение новой лексемы, включать в упражнения до работы с текстом или после его прочтения.

Пословицы и поговорки часто выступают в качестве стимула диалогической и монологической речи, материала для построения собственных высказываний. Студенты сами выбирают пословицу и пишут к ней вопросы, которые они хотели бы задать своему собеседнику.

Для активации учащихся, их заинтересованности на уроках можно использовать такие задания с пословицами:

- назовите пословицу по одному слову (например, *учение*): *Учение и труд все перетрут. Тяжело в учении, легко в бою*;

- назовите пословицы, где употребляются числительные, местоимения: (*Семеро одного не ждут. Один в поле не воин*. *Один с сошкой, а семеро с ложкой.)*;

- используя слова, составьте пословицы: (*Едешь, дальше, тише, будешь. Один, все, за, одного, всех, и*.).

- посмотрите на картинку и скажите пословицу: (изображено две головы) *Одна голова – хорошо, а две – лучше;*

- составьте пословицы из частей:

*В гостях хорошо,… …кто ничего не делает*

*Не ошибается тот, … … а дома лучше*

*Что посеешь, … … век учись*

*Век живи, … … то и пожнешь*

На продвинутом этапе обучения студентам для активизации монологической речи можно давать следующие творческие задания:

- с помощью пословицы дайте совет другу;

- составьте диалоги по заданной теме и используйте при этом пословицы;

- объясните смысл пословицы;

- прослушайте текст и закончите его подходящей по смыслу пословицей;

- составьте монологическое высказывание и употребите пословицы.

Задания с пословицами и поговорками способствуют развитию воображения, творческого мышления, повышают общую языковую культуру, расширяют страноведческие знания иностранных студентов о традициях, национальных особенностях. «Приобщение к культуре страны изучаемого языка через пословицы и поговорки дает студентам ощущение общности с другим народом» [3, с.47].

Паремии представляют собой текст, построенный по законам лингвистики и функционирующий как языковая единица. В то же время – это «источники национальной культуры», которые отображают типичные ситуации и представления. Пословицы – это определенные стереотипы и эталоны культур.

В практике преподавания русского языка как иностранного пословицы имеют большое познавательное значение. Они помогают учащимся знакомиться с культурой страны изучаемого языка и таким образом быстрее сформировать необходимый уровень коммуникативной компетенции, которая является частью межкультурной компетенции.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Гез Н.И. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

2. Дейкина А. Д. Интегрирующее пространство русского языка в методике его преподавания / А.Д. Дейкина : материалы международной научно-практической конференции [«Человек. Язык. Искусство»], (14–16 нояб. 2000 г., МПГУ) / Московский педагогический государственный университет, филологический фак.; отв. ред. Н. В. Черемисина-Ениколопова. – М. : Изд-во МПГУ, 2001. – С.62–68.

3. Павлова Е.А. Приемы работы с пословицами и поговорками на уроках английского языка / Е.А. Павлова // ИЯШ. – 2010. – № 5. – С.37–45.

**Е. А. ГОЛОВАНЕНКО, О. Л. ИГНАТЬЕВА**

**ВНЕАУДИТОРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

Ускорение социально-экономического развития общества, интенсификация производства, демократизация и осложнение общественных отношений, сложный и всеобъемлющий процесс перестройки актуализируют проблему обеспечения непрерывности воспитательного влияния, диктуют необходимость использования воспитательного потенциала всех сфер жизнедеятельности личности, включая сферу свободного времени. Особенно значимым это стало для процесса культурной и эстетической интеграции иностранных студентов в наше общество.

Обращение отечественных вузов к практике профессиональной подготовки иностранных граждан превращает образовательное пространство этих вузов в поликультурное образовательное пространство, которое представляет собой целенаправленно организованную среду профессионального, личностного, культурного становления иностранных студентов.  Поликультурное образовательное пространство вуза призвано создать все необходимые условия для развития будущих специалистов, для их адаптации к реальным социально-культурным условиям, а также для обретения опыта межкультурного сотрудничества в области образования, культуры, науки, искусства и в других сферах общественной жизни. Поликультурное образовательное пространство вуза осуществляет обеспечение диалога культур, интеграцию иностранных студентов в новые социально-культурные условия.

Задачи эстетического воспитания иностранных студентов могут успешно решаться не только на аудиторных занятиях, но и во внеаудиторной деятельности студентов.  В принципе, проблема умного использования свободного времени не новая. Особенность и новизна ее заключается в необходимости полностью перестроить и адаптировать формы общественной организации внеаудиторной деятельности, которые сложились, для иностранных студентов. В этой социально-культурной ситуации повышается роль культурно-просветительной работы как педагогики свободного времени.

Содержание досуга всегда раскрывается в конкретных видах деятельности. Некоторые исследования насчитывают в сегодняшнем досуге до 400 таких видов и форм. Эти внеаудиторные занятия могут быть активными и пассивными, физическими и умственными, коллективными и индивидуальными. Они могут проходить дома или в общественных местах, самостоятельно или под руководством специалистов, но каждый раз должны обеспечивать рекреацию, снижать физическую, психическую и эмоциональную нагрузку и в то же время стимулировать дальнейшее развитие личности.

Воспитательный потенциал внеаудиторной деятельности проявляется тогда, когда не заполняется чем-то случайным, а в нем есть цель, желание и стремление. Удовлетворение одной потребности порождает другую, новую потребность, поэтому изменения в сфере внеаудиторной деятельности должны быть направлены на переход от простых к более сложным формам потребностей: от физических – к духовным, от индивидуальных – к общественным, от пассивности – к активной деятельности. Структура внеаудиторной деятельности, которая отвечает прогрессивному усложнению и развитию потребностей личности, представляется рядом уровней деятельности, которые отличаются культурной значимостью.

Все сферы жизнедеятельности человека информационно и эмоционально наполнены. В сфере внеаудиторной деятельности резко уменьшается или полностью исчезает информация, обеспечиваемая стационарными видами занятий. Возникает вакуум, который человеку придется заполнять самому, иначе ему угрожает информационный голод. Рядом с этим возникает голод эмоциональный. Стремление выйти из этого психологического состояния побуждает человека к поиску разнообразных впечатлений. Но не впечатлений вообще, а с позитивной эмоциональной расцветкой, впечатлениями, в которых переживание доминирует над познанием, то есть к развлечениям.

«Традиционно развлечениями называют такие виды внеаудиторной деятельности, которые создают условия для веселья, приятного времяпрепровождения, отвлечения от повседневных обязательных дел, предоставляют удовольствие» [1, с. 63]. На этом уровне досуг уже становится в какой-то степени целеустремленной, организованной и активной деятельностью. Развлечениями можно считать также прогулки, игру, участие в коллективных экскурсиях или путешествиях, посещение концертов, дискотек, кинотеатров, выставок, музеев, коллекционирование и так далее. Деятельность на уровне развлечений отвечает социально-психологическим потребностям личности и лучше всего проходит в небольших, неформальных коллективах, в группах свободного общения, в семье.

Игнорировать потребность в зрелищах – значит, обеднить досуг людей. Действенность зрелищ во многом определяется характером вызванных эмоциональных переживаний. Зрелище адресовано не одному человеку, оно не для каждого отдельного зрителя, а для группы зрителей, для всей публики. Человеческое общество в данном случае – могучий резонатор, который усиливает индивидуальные эстетические переживания и вызывает коллективную эмоцию.

Развитие и усложнение внеаудиторной деятельности всегда идет параллельно с расширением духовных запросов и потребностей личности, с обогащением мотивов ее деятельности. Духовное наполнение внеаудиторной деятельности органично связано с возможностью человека владеть средствами его рациональной организации.

Духовность – способ развития личности, это, образно говоря, встреча с самим собой - своей душой, внутренним «Я», выход на ценностные инстанции формирования личности и ее менталитета; ведущий фактор смысловой гармонизации, сочетания образа мира с моральными законами.

Как писал гениальный Г. Сковорода, человек рождается дважды: физически и духовно. Около духовной колыбели стоит духовный наставник – учитель, который становится ребенку вторым отцом, матерью, потому что прививает его душе высокие моральные качества веры, надежды, любви, глубокого уважения к родной земле, своему роду, народу, государству. Духовное рождение Г. Сковорода считал истинным, поскольку человек постигает «божественное в себе», а зародыши его духовности есть в сердце от рождения («философия сердца»), но они не сразу осознаются, потому что им противостоят могучие силы темной телесности.

Духовного человека, по мнению Г. Сковороды и других отечественных мыслителей, создает путь добра: через познание, осознание и понимание своей истинной духовной природы, своего назначения в мире [2, с. 148].

Духовность – специфическое человеческое качество, которое формируется в процессе понимания и восприятия определенных общественных норм и ценностей. Все вместе они складывают духовный мир человека, чем обеспечивают его социально-психологическое здоровье, культурные, эстетические и духовные потребности. По мнению некоторых современных исследователей и, в частности, Ж. Юзвак, под духовными потребностями мы понимаем «стремление индивида к усвоению общечеловеческих и индивидуальных ценностей и их созданию в процессе духовных разновидностей деятельности. К индивидуальным ценностям принадлежат интересы, взгляды, идеалы, потребности личности, которые являются результатом осознания окружающего мира и своего собственного места в нем. Общечеловеческие ценности включают человечность, добро, красоту, справедливость, знание» [3, с. 149].

Внеаудиторной деятельность – часть свободного времени, которая в значительной степени выполняет восстановительные функции. Причем специфика этого процесса заключается в свободном выборе варианта как способа возобновления сил. Сюда принадлежат, как считают исследователи, такие элементы:

1. Культурная потребность индивидуального характера (газеты, журналы, книги, радио-, телепередачи).

2. Культурное потребление публично-зрелищного характера (кино, театры, концерты, выставки и тому подобное).

3. Физические занятия (зарядка, купание, спортивные секции, туризм и др.).

4. Товарищеское общение (встречи дома, в кафе, ресторанах, на улице, в клубах).

5. Развлечения, обусловленные желанием абстрагироваться от серьезных дел, дать разрядку умственному и физическому напряжению, создать хорошее настроение, весело провести время.

6. Пассивный отдых – бездельничанье, дела, не вызванные прямой необходимостью возобновления сил, хотя в определенных пределах они и исполняют эту роль (например, прогулки без четкой цели).

7. Расходы времени, которые можно отнести к антикультуре (злоупотребление алкоголем и его последствия, бесцельное времяпровождение свободное от четкой цели, желаний, потребностей, антиобщественные поступки и так далее).

Изучая и анализируя процесс внеаудиторной деятельности и свободного времени молодежи, нельзя не отметить, что доминантой этого процесса является деятельность заведений внеаудиторной сферы. Значительные изменения в обществе, а именно: экономические, социальные, политические, научно-технический прогресс, информационное пространство, свобода деятельности нуждаются в поиске новых форм и методов деятельности этих заведений. «Нет потребности убеждать, что понятие «клуб» стало ассоциироваться с местом скучным и неинтересным, каким-то олицетворением бюрократизма в сфере свободного времени. Это результат вырождения его сущности, с тех пор, как он стал деталью идеологической машины тоталитарного режима. Клуб нового типа - качественно другое общественное формирование, свободное от политических наслоений, заорганизованности, формализма, жесткой регламентации внутренней жизни. Это заведение должно способствовать удовлетворению растущего интереса к своей истории, культурно-художественным истокам, бытовым традициям, обрядности» [4, с. 4].

Прогнозируя формирование эстетической культуры личности иностранных студентов, следует отметить, что одной из существенных особенностей усовершенствования видов художественно-эстетической культуры (кроме чтения) есть то, что оно (усовершенствование) не может быть обеспечено в достаточной степени каким-то одним типом заведения (клубом, филармонией, театром, выставочным комплексом и так далее). Каждый из них в работе с посетителями дублирует или дополняет друг друга жанрами, видами, формами и методами организации культурной деятельности: вечер, концерт, представление, встречи и т.д.

Анализ практической работы заведений внеаудиторной сферы позволяет утверждать, что функции главного звена по формированию художественно-эстетических потребностей могут и должны взять на себя именно заведения клубного типа: дворец культуры, клуб, культурный комплекс, культурно-досуговый центр, клубные творческие объединения. В этом случае их деятельность будет аналогичной библиотеке, которая вместе с заведениями книгоиздания, книготорговли, союзами писателей и журналистов является главной в цепи организации чтения.

Такой подход представляется нам правомерным по некоторым объективным причинам:

- заведение клубного типа, государственное оно или ведомственное, более тесно связано с деятельностью коллектива, в котором учится студент;

- цели и задания заведения клубного типа наиболее близки к решению проблем воспитания и формирования культурных и эстетических потребностей студента и их развития в сфере свободного времени;

- эти учреждения имеют кадры, профессиональная подготовка которых осуществляется с целью организации культурно-досугового развития населения и формирования других эстетических потребностей.

На сегодняшний день главный изъян в развитии эстетических потребностей людей – отсутствие в Украине государственной целеустремленной программы, направленной на их систематическое развитие и усовершенствование.

Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе внеаудиторной деятельности деятельности иностранные студенты обогащаются различными качествами личности. Занятия в самодеятельных театрах, музыкальных и художественных студиях, клубах самодеятельной песни, посещение выставок, музеев, театров, концертов способствует развитию у них эстетического вкуса, а, следовательно, и воспитанию эстетической культуры иностранных студентов. Также необходимо наличие государственной целеустремленной программы, направленной на систематическое развитие и усовершенствование развития эстетических потребностей людей. А это в свою очередь послужит важной составляющей развития эстетической культуры.

Список литературы

1. Воловик А. Педагогика досуга / Воловик А., Воловик В. – Харьков, 1999.

2. Сковорода Г. Произведения: В 2 т. – Т. 1. – К., 1994.

3. Юзвак Ж. Духовность как психологический феномен: структура и факторы развития // Философская мысль. – 1999. – № 5. – С. 139–150.

4. Орловский А. Клуб и его статус. Круглый стол /Орловский А., Богданович // Украинская культура. – 1992. – № 8–9. – С. 3–8.

**В. Н. ЗАХАРОВА**

**Формирование учебной мотивации иностранных студентов при изучении физики на подготовительном отделении**

В современных условиях становления единого европейского научного и образовательного пространства перед украинскими вузами стоит задача подготовки конкурентоспособного специалиста.

Важное значение для реализации такой задачи имеет преемственность довузовского и вузовского уровней образования.

В этой связи подготовительное отделение департамента международного образования является особо важным звеном в системе профессионального образования иностранных студентов СумГУ.

На этапе подготовительного отделения студенты-иностранцы изучают русский язык (720 ч) и общеобразовательные дисциплины на русском языке (744 ч) по профилю предстоящего профессионального образования, в том числе физику – 102 ч.

Дисциплина «Физика» входит в программу обучения студентов как инженерно-технического, так и медико-биологического профилей.

Как показывает опыт преподавания, физика является достаточно сложным предметом для иностранных студентов по ряду причин:

– низкий уровень школьных базовых знаний по физике;

– минимальные математические навыки и умения;

– недостаточный уровень владения русским языком;

– несформированная языковая база по предмету;

– организационно-психологические проблемы;

– сжатые сроки обучения общеобразовательных дисциплин (полгода, а реально 4–5 месяцев);

– адаптация к новой для себя педагогической системе.

На протяжении пяти последних лет обучения иностранных студентов на ПО ДМО СумГУ прослеживается тенденция к уменьшению количества студентов, обучающихся в группах инженерно-технического профиля и увеличения количества студентов, обучающихся в группах медико-биологического профиля. Данные за последние пять учебных лет представлены в таблице.

Таблица 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Профиль  Учебный  год | инженерно-технический | медико-биологический |
| 2010 – 2011 | 38 | 42 |
| 2011 – 2012 | 27 | 34 |
| 2012 – 2013 | 15 | 60 |
| 2013 – 2014 | 10 | 25 |
| 2014 – 2015 | 8 | 53 |

В связи с экономическими требованиями нынешней ситуации последние два года практикуется объединение будущих инженеров и медиков в одну группу.

Для студентов инженерно-технического профиля физика – одна из базовых дисциплин в будущей учебе в университете, у них выше подготовка по фундаментальным дисциплинам, поэтому они с интересом и желанием изучают предмет.

У студентов же медико-биологического профиля изучение физики вызывает трудности, иногда даже неприятие. От слабых студентов часто можно услышать: «Мы будем врачами, зачем нам нужна физика?»

Решение данной проблемы мы видим в усилении профессиональной направленности фундаментального курса физики для студентов – будущих медиков, что формирует их учебную мотивацию.

На первом курсе медицинского факультета СумГУ, где, согласно анкетированию, собирается учиться большинство слушателей подготовительного отделения, читается дисциплина «Медицинская и биологическая физика». Целью изучения данной дисциплины является приобретение студентами умения проводить обработку медико-биологической информации, объяснять механизмы действия физических факторов на живые организмы, понимать физические основы диагностических и физиотерапевтических методов. Успешное достижение этой цели возможно только при знании основных физических понятий, законов, умении решать практические задачи. Если у будущих студентов слабая физическая подготовка, то в условиях преподавания лекционного материала по биофизике из-за трудности его понимания исчезает мотивация к учебе.

Одним из важных этапов изучения физики на подготовительном отделении является решение расчетных задач, которые помогают формированию у студентов количественных представлений о физических процессах, развивают умения и навыки применения полученных теоретических знаний. Поэтому решение ситуационных задач, основанных на материале биофизики, на занятиях по физике мотивирует успешное обучение иностранных студентов на подготовительном отделении.

Например, при изучении темы «Динамика вращательного движения» студентам предлагается решить задачу: «В центрифуге выполняется сепарация ядер клеток печени, диаметр которых , плотность . Радиус ротора центрифуги , частота вращения . Определить силу , которая действует на ядра клеток печени».

При изучении темы «Звуковые волны» студентам предлагается решить задачу: «Максимальная частота звука, которая воспринимается ухом человека . Определить длину волны , которая соответствует этой частоте, если скорость звука в воздухе ».

При изучении тем «Постоянный ток», «Переменный ток» студентам предлагается решить задачи: «Электрофорез используется для введения лекарственных средств в тело человека. Определить число однократно ионизированных ионов лекарственного вещества, которое было введено больному за время  при плотности тока  с электрода площадью »; «Электронагреватель в установке для термической обработки лекарственного сырья за 10 мин испаряет 1 л воды, взятой при температуре 20 0С. Определить длину нихромового проводника сечением 0,5 мм2, если на установку подано напряжение 120 В при КПД 80 %»; «Для прогревания мышечной ткани на плоские электроды подается напряжение  с амплитудой  и частотой . Активное сопротивление этого участка цепи ; электроемкость . Определить количество теплоты, что выделяется в тканях между электродами за период колебаний  и за время процедуры ».

Знания и умения, которые формируются при изучении физики, являются фундаментом для будущей учебы в медицинском институте.

**В. А. ЗАВГОРОДНІЙ**

**УРАХУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЯК ФАКТОР УСПІШНОГО НАВЧАННЯ АРАБСЬКИХ СТУДЕНТІВ**

Значний відсоток іноземних студентів, які отримують освіту в Україні, – представники арабських країн. Араби, одна з найчисленніших і постійно зростаючих груп населення Землі, належать до європеоїдної раси. На сьогодні араби є безроздільно домінуючим населенням в таких країнах Азії: Ірак, Ємен, Сирія, Саудівська Аравія, Ліван, Йорданія, Оман, Кувейт, Об'єднані Арабські Емірати, Бахрейн, Катар, в Палестинських територіях. Азіатські країни з арабським населенням називаються Машрік (арабською «схід»). Арабські країни Африки – Єгипет, Судан, Лівія, Туніс, Алжир, Марокко, Західна Сахара – Магриб («захід»). Кілька мільйонів арабів проживають поза Арабського світу – в Європі, Америці, Австралії, і арабські громади Європи та Америки постійно зростають.

Зазначимо, що «араб, як і американець, – це культурна характеристика, а не расова» (To be an Arab, like an American, is a cultural trait rather than racial). Таке визначення надається в книзі «Арабська культурна свідомість: 58 фактів», яка була видана офісом заступника начальника штабу з розвідки ЗС США з навчання та доктрини COMMAND FT. Лівенуорт (Канзас, січень 2006  р.) [1, с. 3].

Навчання не існує поза культурою, тобто «вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих образ жизни» [2, с. 466]. В нашому випадку потрібно враховувати двосторонній чинник – це спосіб життя і ставлення до навчання арабських студентів, а також вплив на процес навчання національно-психологічних особливостей викладача. Завдяки такій соціальній обумовленості навчання виявляється складовою частиною культури, яка визначається як система колективно поділюваних цінностей, переконань, зразків і норм поведінки, які спільно формують спосіб життя людей [3].

Саме тому робота з арабськими студентами вимагає від викладача не лише високого рівня загальноосвітньої та професійної підготовки, а й володіння навичками міжкультурної комунікації, що спирається на знання національної культури арабів, їхньої етнічної та соціальної психології.

Як свідчать дослідження сучасних етнологів, сьогодні арабський етнос – це передусім етнолінгвістична спільнота, існування якої підтримується монолітною системою морально-етичних принципів, пронизаних ісламським віровченням, а також спільною арабською мовою. Саме на означених чинниках ґрунтується етнічна цілісність і самосвідомість арабів [4].

При загальних принципах, що лежать в основі навчання іноземним мовам, зокрема УМІ, приналежність учнів до певної нації з її особливою соціальною структурою, національно-культурною специфікою і національно-психологічними особливостями передбачає своєрідність педагогічного та методичного підходів.

Сучасні методисти відзначають необхідність урахування національної психології учнів шляхом реалізації принципу національно-орієнтованого навчання – такий спосіб організації процесу навчання, при якому здійснюється спрямованість викладання саме на дану національну аудиторію [6].

Цей принцип навчання іноземної (української) мови реалізується також при створенні національно-орієнтованих підручників, навчальних посібників та інших матеріалів.

Результати досліджень різних аспектів етнопсихології сприяють оптимізації навчання і виховання. Викладачеві, для того щоб планувати і прогнозувати бажаний ефект від педагогічного впливу на студентів, треба знати, який відбиток на сприйняття різних видів педагогічного впливу накладають не тільки вікові, гендерні, а й національні особливості психічного світу людей [7].

Поінформованість викладача в області національно-специфічних особливостей психології студентів дозволяє будувати з ними максимально сприятливі взаємини і тим самим домагатися кращих результатів у навчальній роботі. Покращенню взаєморозуміння і вдосконаленню комунікації також сприяють особистий контакт зі студентами, знайомство з їхньою культурою, володіння національною мовою тощо.

Для орієнтування викладачів, які приступають до роботи в національних арабських групах, бажано проводити консультації з ознайомлення з національною психологією студентів-арабів, їхнім світоглядом, моральними цінностями, традиціями, звичаями, установками і стереотипами свідомості, культурою. Доцільно також створення матеріалів по країнах – узагальнюючу етносоціопсихологічну інформацію про народи, які їх населяють.

Льюїс Р. Д., британський культуролог, основну причину невдач у спілкуванні між європейцями та арабами сформулював так: «На Западе и в арабских странах существуют совершенно различные представления о том, что такое добро и зло, что правильно и неправильно, логично и нелогично, приемлемо и неприемлемо. Они живут в совершенно разных мирах, каждый из которых организован по-своему». [8, с. 342].

Розуміння національної психології представників арабських країн дозволить викладачеві відповісти на питання: наскільки можливе здійснення установки на рівнопартнерство, яка використовується в сучасній методиці, в процесі навчання в групах учнів даної етнокультурної приналежності. А. А. Леонтьєв з цього приводу пише: «Знание этнопсихологических особенностей обучаемых позволяет преподавателю ориентироваться в разнообразных, порой довольно сложных, ситуациях межнационального общения, избежать непониманий, добиваться взаимопонимания и тем самым расширить и обогатить диапазон личностного общения с учащимися в процессе педагогического взаимодействия» [9, с. 80].

Відзначимо, що національно-психологічні особливості арабських студентів не є перешкодою для впровадження нових інтенсивних форм навчання, однак при цьому необхідно враховувати ставлення учнів до тих чи інших компонентів навчального процесу, яке обумовлене їхньою етнокультурною приналежністю.

Питання підвищення комфортності навчально-аудиторного середовища надзвичайно важливе у педагогічному процесі. Методична практика показала, що арабські студенти надають великого значення факторам, які здатні викликати психологічну напруженість. Наведемо приклади деяких культурних та комунікативно-поведінкових особливостей арабських студентів, які вимагають урахування викладачем при навчанні української мови.

Великий вплив на формування характеру арабів надали ісламські традиції. Якщо в багатьох західних країнах церква відділена від держави, в більшості арабських країн цього немає. Громадська поведінка, політика і бізнес визначаються релігійними нормами. Тому, як показує наш практичний досвід, викладачеві – суб'єкту педагогічного спілкування – важливо прийняти принцип так званої помірності в спілкуванні зі студентами-арабами, що дозволяє уникнути обговорення гострих тем, які порушують властиві даній групі учнів норми мовної поведінки. Важливо уникати критики поглядів учнів, особливо в дискусіях на релігійні теми.

Треба завжди пам’ятати, що кожна дія будь-якого мусульманина теоретично строго регламентується Кораном. Коран як Боже слово відіграє дуже важливу роль у становленні відносин людини до оточуючих його людей і світу в цілому, у формуванні норм поведінки і спілкування, а іслам пронизує всі сфери людського життя.

Мусульманська релігія, яка регламентує практично всі сторони життя людей, зміцнила у свідомості арабів невіру в свої особисті перетворюючі можливості, виробила покірність і смиренність. «Іншалла» («Все в руках Аллаха») – загальновживана фраза, що супроводжує будь-яку дію араба. В разі невдачі вони кажуть: «Так було завгодно Аллаху».

Необхідно враховувати, що в арабських країнах дуже сильні групові зв'язки. Тільки в соціумі людина набуває почуття впевненості в собі, надійності і безпеки. Тобто моделі поведінки, комунікації заздалегідь визначені груповими зв'язками. Часто студенти порівнюють свої вчинки з реакцією на них інших, у тому числі викладача. Прагнення будь-яким способом «зберегти обличчя» виражається в чутливості до думки оточуючих і не дозволяє публічно визнавати свої помилки. Самокритика є рідкісним винятком із загальних правил. Таким чином, визначаючи і виправляючи помилки своїх учнів, викладачеві бажано вживати такі вирази: «Як ви думаєте, можливо, краще сказати так ...?» або «Я вважаю, це не зовсім точно, а було б краще так ...» тощо.

Сім'я, родинні стосунки мають велике значення для арабів. Особистість на Сході цілком підпорядкована інтересам сім'ї, роду. Арабська сім'я зазвичай являє собою велику групу, об'єднану родинними зв'язками. На чолі сім'ї перебувають батьки, старші роду. Сім'я включає одружених синів, їхніх дітей, одружених онуків і правнуків. Нерідко, особливо в сільській місцевості, вони разом і живуть, спільно ведуть господарство. Сім'я заснована на владі чоловіка – глави сімейства. Взаємовідносини старших і молодших братів схожі на відносини між батьком і синами. Покірність і шанування старших – головна позитивна якість юнака. Син вважається мудрим, якщо дослухається порад старших. Отож, араб ніколи не виступає проти волі батька чи старших братів. Саме тому арабські студенти здебільшого отримують фахову освіту в Україні не за власним бажанням, а згідно з ухвалою старших членів сім’ї (батька, братів, родичів за чоловічою лінією). Цей факт доцільно враховувати викладачам, оскільки він суттєво впливає на внутрішню мотиваційну сферу студентів і інколи знижує їхню пізнавальну активність під час навчання. Взагалі, шанування влади, повага до сили – традиційний образ відносин між народом та її лідером в арабському світі. Сімейні відносини і сімейні традиції – це той стрижень, який пронизує все суспільство. Сім'я у арабів знаходиться на першому місці. Араби, які навчаються в Україні, порівняно довго на початку свого перебування не можуть абстрагуватися від сім'ї, і будь-яка негативна звістка з дому може послужити причиною їх замкнутості, зневіри, інколи невідвідування занять. Позитивним проявом сильних родових зв’язків можна вважати взаємовідповідальність кожного члена сім’ї за своїх рідних як у межах сім’ї, так і поза нею. Дуже часто арабські студенти інших груп, курсів і навіть вишів цікавляться навчанням і поведінкою свого брата (рідного, двоюрідного, троюрідного), племінника, дядька тощо.

Повага до віку є традиційною і визначає ступінь вихованості. Цей факт відбивається і в шанобливому ставленні до викладача. Тут важливо дотримуватися психологічної дистанції на певному рівні довірливості, а також постійно стежити за збереженням цієї дистанції при спілкуванні зі студентами.

До речі, етнопсихологічні особливості арабських студентів суттєво виявляються у ставленні до жінки-викладача. Основна частина викладачів, які працюють з арабами на початковому етапі, – жінки. Для вихідців з арабських країн це не зовсім прийнятно, оскільки арабське суспільство є суспільством чоловіків. Відносини з жінками жорстко регламентовані звичаями та шаріатом. Професійною викладацькою діяльністю займаються переважно чоловіки. Отож, у перші місяці навчання на підготовчому відділенні арабам складно усвідомити жінку в ролі викладача, організатора навчально-виховного процесу, а жінці-викладачеві дуже важко набути авторитету в арабських студентів. Питання психолого-педагогічної готовності жінки-викладача до роботи з арабськими студентами є одним з найскладніших.

Дуже важкі умови життя привчили арабів спокійно переносити труднощі і злигодні, закріпили у них такі якості національного характеру, як невибагливість, помірність, швидку пристосовуваність до будь-яких умов і терплячість. Крім того, цій національній групі властиві надзвичайна життєлюбність, миролюбність, незлопам'ятність, товариськість, гостинність, почуття гумору, спостережливість і винахідливість.

У арабів виявляється покірна готовність до праці, але здебільшого вони не відрізняються великою працьовитістю. Праця у них не поєднується з дисциплінованістю, педантизмом і точністю в роботі. Для більшості з них дозвілля і відпочинок важливіше результатів праці. Неробство і лінь практично не засуджуються в суспільстві. Студент може бути відсутнім на занятті тільки тому, що сьогодні там, на батьківщині, у його дядька день народження або весілля у брата – такі важливі події вони не можуть пропустити, а тому повинні хоча б таким чином прийняти участь у святі.

При спілкуванні з арабськими студентами слід бути готовим до їх вільного відношення до часу. Тому всякого роду громадські заходи, зустрічі, екскурсії не слід обмежувати часовими рамками. Доцільно заздалегідь виходити з того, що обов'язково відбудеться яка-небудь затримка, відстрочка. Це часто викликає обурення з боку того, хто очікує, однак, якщо наполягати на суворому дотриманні графіка або на виконанні роботи строго до певної години, то у арабського студента може скластися враження, що ви нетерплячі і не в міру вимогливі.Не варто дивуватися також, якщо бесіда студентів з викладачем не буде обмежена закінченням занять. Ми, як представники європейської культури, налаштовані на результат нашої діяльності, тому шануємо кожну хвилину, намагаємося поважати не лише свій, а й чужий час. В арабів усе навпаки: час – це ніщо, головне – процес. Таким може бути процес спілкування, сидіння, слухання музики тощо. Араби вільно розпоряджаються і своїм, і чужим часом. На заняттях вони нікуди не поспішають і одночасно можуть займатися кількома справами. Часто розклад занять для цих студентів – це абстракція, яка має дуже слабке відношення до течії життя.

При першому знайомстві ваш арабський співрозмовник завжди висловить гостинність і люб'язність. Це данина традиції, оскільки серед арабів панує думка, що тільки така поведінка гідна мусульманина. Подальше спілкування може проходити менш гладко.

Арабське розуміння етикету забороняє співрозмовнику вдаватися до прямолінійних відповідей, бути категоричним, тому студенти всіляко ухиляються від визначеності, чітких відповідей «так» чи «ні». Замість цього вони зазвичай кажуть: «Ін Шаалаа» («Якщо Бог забажає»). До речі відзначати, це одне з числа трьох найулюбленіших арабами виразів. Назвемо інші два: «Букра» – «Завтра» (в значенні «не сьогодні») означає, що справа, яку доручено арабові, не викликає у нього зацікавленості і, швидше за все, так і не буде завершена найближчим часом, і «Маалеш» – «Нічого, зійде» (вживається в значенні вибачення, якщо людина спізнилася або не змогла що-небудь зробити). Так що, коли ви домовляєтеся про що-небудь з арабом (наприклад, про текст, який він не розповів сьогодні і повинен розповісти завтра), то ви неодмінно почуєте у відповідь: «Якщо побажає Бог, все буде готове завтра» («Букра ін Шаалаа »). І тут треба ясно собі уявляти, що може так статися, що і назавтра нічого готове не буде: або «Бог не забажав», або ще щось завадило. Спроба змусити араба щось зробити до певного терміну, коли він цього не хоче, ні до чого не приведе. Швидше за все, у нього зіпсується думка про вас, і він не зрозуміє, що ж вас змусило так нервувати, адже він і так робить все можливе.

Араби не відрізняються старанністю, вмінням спланувати свій робочий день. І поки вони не звикнуть до режиму роботи в навчальному закладі, ви не раз від них почуєте «Халас», що означає «Все, вистачить сьогодні», хоча заняття ще не закінчилося. У такій ситуації тільки винахідливість викладача, його доброзичливість, шанобливе ставлення до кожного студента можуть врятувати становище. Не перешкодою буде також і особистий контакт викладача з лідером групи.

Існує поняття етикетної проксеміки як невербального засобу спілкування. Це організація простору партнерів у момент спілкування. Зрозуміло, що люди по-різному ставляться до несанкціонованого порушення їхнього простору. Людині для комфорту необхідно перебувати на якійсь відстані від співрозмовника. Величина цієї дистанції залежить від національності людини, її соціального статусу, статі. Дуже характерною відмінністю студентів з арабських країн, з якою постійно стикається у своїй роботі викладач, є особливе ставлення до дистанції спілкування. Для культури європейських народів особиста дистанція людини під час міжособистісного спілкування має бути не менше ніж 45 см. «Культурна дистанція» між арабами звичайно коротша, ніж це ведеться у нас, і різного роду торкання під час спілкування можуть бути розцінені як звичайна невихованість. Араби ж при розмові можуть доторкатися один одного, і це вважається ввічливим і свідчить про взаємну довіру. Арабські студенти ніколи не дотримуються комфортної для нас дистанції і постійно порушують дозволені межі, що здебільшого дратує іншу сторону діалогу. Цим також пояснюється постійне намагання студентів привітатися з викладачем за руку.

Для арабів немає нічого важливішого за людське спілкування. Це легко помітити в повсякденному житті, наприклад під час відвідування студента. Вам обов'язково буде запропонована кава, і бесіда затягнеться надовго. Під час бесіди араби прагнуть уникати метушливості, поспішності, намагаються «зберегти обличчя» – і своє, і співрозмовника [10]. Дня них важливіше за все буде бесіда, ніж результат вашого візиту. Каву зазвичай подають в маленьких чашках, причому підливати її будуть до тих пір, поки ви не поставите чашечку на піднос, попередньо похитавши її великим і вказівним пальцями.

Для студентів-арабів характерними є емоційна нестійкість, самовпевненість. Це люди внутрішньо конфліктні, часто пред'являють великі вимоги до дотримання своїх прав. Коли виникають ситуації, при яких, на їхню думку, їх права порушуються, вони тут же об'єднуються для відстоювання справедливості. У деяких випадках арабські студенти не здатні визнати помилки один одного перед викладачем, доводячи (не завжди виправдано) неправоту останнього.

Згідно з арабськимм традиціями, ліва рука вважається «нечистою», тому її використання як невербального засобу комунікації може завдати образи партнеру по спілкуванню. Таке ж ставлення у арабів і до ніг, тому непристойним вважається сидіти, поклавши «ногу на ногу». Якщо таким чином поведеться викладач, у студентів може виникнути психологічний бар'єр, що буде сприяти появі негативних емоцій по відношенню не тільки до викладача, а й до його предмету.

У процесі міжособистісного спілкування та взаємодії арабські учні зазвичай допитливі, привітні, легко йдуть на взаємний контакт, прагнуть всіляко сприяти продовженню взаємин з людьми, які їм сподобалися. Вони не приховують своїх справжніх почуттів по відношенню до співрозмовника, в тому числі іноземця, якщо останній їм подобається.

Необхідно періодично обмінюватися думками зі студентами з питань методів, форм, прийомів, організації роботи в групі, дізнаватися і враховувати їх у своїй роботі. Такі обговорення, що проходять у формі колегіального равнопартнерского спілкування, служать педагогізації навчального процесу. Викладачеві рекомендується не критикувати плани, які студент-араб захоче запропонувати в ході заняття. Бажано завжди схвалювати їх, а похваливши, змінювати поступово, непомітно примушуючи самого учня вносити нові пропозиції доти, поки ці плани не будуть збігатися з планами викладача.

В ході занять викладачеві важливо звикнути до деяких особливостей, звичайних для арабського мовного етикету, тому тут виникає необхідність зупинитися на тих його елементах, урахування яких важливе для активізації навчального процесу.

Так, найбільш поширеним елементом мовного етикету в арабів вважається поздоровлення. Воно виражає почуття й одночасно настанови людини і спрямоване на певний перлокутивний ефект, що має своєю метою виклик позитивної реакції співрозмовника стосовно до мовця. Функція поздоровлень полягає у створенні особливої атмосфери ввічливості, доброзичливості в процесі спілкування. Приводом для привітання у арабів може бути все що завгодно: свята, зустрічі, покупки, від'їзд або приїзд. Так, різні моменти, які підходять під випадки поздоровлення, можуть бути використані викладачем на заняттях УМІ для формування соціолінгвістичної компетенції учнів в процесі оволодіння формулами мовного етикету на заняттях з розвитку мовлення та країнознавства. Це відображає зв'язок між досліджуваною мовою і фактами соціального життя його носіїв, а також підвищує бажання учнів вступити в контакт, який обумовлюється наявністю потреби, мотивів, визначеного ставлення до майбутніх партнерів по комунікації.

Одним із специфічних, часто повторюваних явищ в мові арабомовних студентів (навіть іноземною мовою) виступають клятви (вони прикликають Аллаха в своїх аргументах майже в кожній бесіді), що часто являє собою певний подразник для нашого викладача, в мовному етикеті якого відсутнє подібне. В даному випадку потрібно вдатися до виховного методу, суть якого полягає в поступовому виключенні лексико-семантичних одиниць, що виражають клятву.

Викладачу слід пам'ятати, що араби не люблять обговорювати неприємні моменти: хвороби, невдачі, нещасні випадки, смерть. У ситуаціях, пов'язаних з виявленням смутку, араби прагнуть говорити літературною мовою (навіть ті з них, хто рідко її використовує). Цим виражається серйозність ситуації і бажання мовця показати, що все, що відбулося, його по-справжньому хвилює, що він щиро переживає і тому вибирає мовну поведінку, відповідну до даного випадку. В таких ситуаціях розмова може йти тільки на серйозні теми, при цьому слід проявляти стриманість, ні в якому разі не можна порушувати атмосферу серйозності й печалі, говорити про щось радісне, смішне або незначне. З цим також пов'язана звичка арабів вживати у своєму мовленні евфемізми. Того, хто хворий, вони називають втомленим, а звичайні вчителі перетворюються на професорів.

Міміка відіграє важливу роль у передачі інформації. Ставлення до міміки може бути різним в українців і арабів. Наприклад, велике значення араби надають контакту поглядів. Це є неодмінною умовою для дотримання етикетної ситуації, тому викладачеві при розмові важливо дивитися в очі арабського студента-співрозмовника, хоча такого роду міміка у нас вважається підлесливою і оцінюється досить негативно.

Також важливо враховувати, що під впливом арабської мови, якій властиві лексичні та синтаксичні повтори, гіперболи, метафори, особлива ритміко-інтонаційний побудова мовлення, у арабів виробилася схильність до перебільшення в оцінці результатів сприйняття навколишньої діяльності, не стільки логічне осмислення одержуваної інформації, скільки підвищена увага до форми викладення, стилю мовлення, красномовства мовця. Арабські студенти не люблять суворої логіки та об'єктивних доказів, а найбільше цінують афористичність, різноманіття висловлювань. В арабському світі абсолютно нормально, коли мова емоційна і майже агресивна для більшої переконливості. Араби – великі шанувальники ораторського мистецтва, і якщо вам вдасться говорити красиво в їхній присутності, то вони вважатимуть це за ознаку вашої освіченості, витонченості та щирості; і неважливо, як вся ця багатослівність звучить для вашого власного вуха

Ваша обережність, стислість і паузи на роздуми не принесуть вам ніякого успіху при спілкуванні з арабами. Якщо ви висловлюєте свої думки стримано, то вони просто подумають, що щось не так, і будуть приставати до вас з розпитуваннями, поки не з'ясують, у чому тут справа. Розмовляючи з арабами, ви повинні говорити не тільки більше, але й голосніше, ніж зазвичай. Гучність голосу, підвищення висоти і тону і навіть крик – все це при розмові з арабами означає щирість.

Для них властиві підвищена реактивність, імпульсивність, поривчастість, нестриманість у прояві почуттів та емоцій.

Араби розмовляють красиво і з задоволенням з тими, хто їм подобається, тому ми повинні постаратися сподобатися їм. Ми можемо почувати себе незручно при прояві явних лестощів або при запевненнях в дружбі, але араби полюбляють саме таку манеру розмови, тому не вагаючись можна розхвалювати їхню країну, їхнє мистецтво, їхні одяг і їжу.

Здається також, що вони мають здатність брати участь одночасно в трьох-чотирьох розмовах.

Араби – люди експансивні і гарячі. Їм притаманний буйний характер вчинків. Дії їх супроводжуються імпульсивністю, імпульсивністю, нестриманістю в прояві почуттів та емоцій. Але гнів їх швидко проходить, а сварка швидко затихає. Сперечаючись між собою, араби практично ніколи не б'ються, хоча під час сварки звучать страшні погрози.

Араби мають глибоку повагу до друкованого слова, особливо якщо воно має релігійне значення. Якщо ви хочете в чому-небудь переконати арабського студента, покажіть йому друковане джерело (газету, книгу): вашим словам він може не повірити.

Практика стимулювання інтересу студентів до вивчення УМІ часто реалізується нетрадиційними способами, різними для тих чи інших національних груп учнів. У зв'язку з цим для оптимізації навчання слід, на наш погляд, продумати тактику введення музичних творів у навчальний процес, оскільки використання музики на заняттях у різних формах і з різними методичними цілями являє собою мало розроблений резерв саме в арабській аудиторії, що складається з людей, які мають в більшості своїй непогані знання в музичній культурі. Крім того, завдяки стрімкому розвитку сучасних технологій можливе проведення так званих «колективних віртуальних відвідувань» театрів, художніх виставок, музеїв, кіно з подальшим обговоренням побаченого. Це сприяє переходу спілкування на інший рівень, зближенню студентів між собою і з викладачем і підвищенню ефективності оволодіння українською мовою арабськими учнями. Враховуючи, що такі заходи відіграють важливу роль у підвищенні інтересу учнів не тільки до мови, але й до культури і традицій українського народу, бажано, щоб вони мали не епізодичний, а систематичний характер, входили в структуру навчальної програми та проходили з обов'язковою участю викладача, який викладає в групі.

Таким чином, цілком очевидно, що без знання азів арабського етикету важко налагодити відносини з арабською аудиторією, бо у певному етикетному ритуалі проявляється національний характер арабів.

Список літератури

1. Arab Cultural Awareness: 58 Factsheets [Electronic resource] // Office of the deputy chief of staff for intelligence us army training and doctrine command ft. Leavenworth, Kansas January, 2006. – Access mode : <https://fas.org/irp/agency/army/arabculture.pdf>/

2. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологи / Э. Сепир; пер. с англ.; под общ. ред. и вступ. ст. А. Е. Кибрика. – М. : Прогресс Универс, 1993. – 656 с.

3. Масионис Дж. Социология / Дж. Масинис ; пер. на русск. язык ЗАО Издательский дом «Питер». – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 752 с.

4. Сайтарли І. А. Культура міжособистісних стосунків : навч. посіб. / І. А. Сайтарли. – К. : Академвидав, 2007. – 240 c.

5. Сухарев М. В. Психология народов и наций / М. В. Сухарев. – Донецк : Сталкер, 1997. – 400 с.

6. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного ученика (опыт системно-структурного описания) / И. Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.

7. Бодалев А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с.

8. Льюис Ричард Д.Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / Ричард Д. Льюис; пер с англ. – 2-е изд. – М. : Дело, 2001. – 448 с.

9. Леонтьев А. А. Национальная психология и этнопсихология / А. А. Леонтьев // Советская этнография. – 1983. – № 2. – С. 80 –82.

10. Крысько В. Г. Этническая психология: Учебное пособие для студентов вузов / В. Г.  Крысько. – М. : Академия, 2002. – 313 с.

**М. С. КАЗАНДЖИЄВА, О. СОЛОНЮК**

**РОЛЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ**

**В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Зниження рівня професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах сьогодні є актуальною проблемою вищої освіти на всьому пострадянському просторі. І не в останню чергу ця проблема пов’язується з рівнем інтелекту студентської молоді.

Посилення прагматичного підходу до вищої освіти (як відкритого, так і прихованого), поступова і свідома детеоретизація навчального процесу протягом тривалого часу засвідчили остаточну перемогу тенденції до вузькопрофільної спеціалізації, що позначилося передусім на рівні умінь теоретичного мислення та розвитку інтелекту взагалі. Поставлена в центр уваги професійна компетентність, ставши модним трендом, обмежувалася освоєнням лише предметного змісту навчальних курсів і формуванням основних професійних умінь. Відтак власне інтелектуальна складова процесу освіти виявляється зайвою і певною мірою «опозиційною» до професійної підготовки фахівця.

Зазвичай вважалося, що у процесі оволодіння навчальним матеріалом у вищих навчальних закладах (що спирався передусім на відтворення інформації) вдосконалення рівня інтелекту здійснюється спонтанно, автоматично, не потребуючи спеціальних зусиль, певної організації навчального процесу, систематичної роботи. Значно важливішою видавалася професійна компетентність, до змісту якої могли входити різні компоненти залежно від досвіду авторів відповідних концепцій.

Основні парадигми навчання сучасної освітньої системи (як шкільної, так і університетської) теж зазнали впливу суспільної кризи. Нові вимоги, що постали перед вищою освітою, підтвердили необхідність трансформації цих парадигм, і насамперед шляхом інтелектуалізації освітнього процесу.

Зважаючи на міжпредметні уявлення про сутність інтелектуальної діяльності [2, 4, 5], інтелект розуміємо як інтегровану сукупність видів мислення та практичних умінь, що забезпечує можливість вирішення теоретичних і практичних завдань. Звідси професійну компетентність можна представити як інтелект, обмежений формами професійного функціонування, відтак інтелект – як компетентність, доповнену широким (загальним) кругозором та обов’язковою гнучкістю та глибиною мислення.

Феномен компетентнісного підходу досить повно і глибоко досліджений спеціалістами різних галузей, професійна компетентність розглядається з позицій нових концепцій і наукових напрямів. Однак у підготовці майбутніх фахівців з’являються нові проблеми, одну з яких ми вбачаємо в занадто низькому рівні інтелектуальної культури. Переважна увага до формування умінь комунікації, на противагу теоретичним знанням, призводить до парадоксальних ситуацій: тезаурус багатьох випускників вищих навчальних закладів не може забезпечити корпоративне спілкування – взаємодію осіб, пов’язаних однією спеціальністю.

Проте і навчальний процес, реагуючи на виклики часу, поступово зазнає змін: на перший план виходить не кількість інформації, а вміння правильно мислити; не відтворення знань, а продукування ідей. Пріоритетним стає завдання формування культури інтелектуальної діяльності.

У контексті завдань формування і вдосконалення інтелекту науковцями запропоновано такі критерії розвитку мислення: 1) ступінь усвідомленості операцій і прийомів розумової діяльності; 2) ступінь володіння операціями та прийомами розумової діяльності (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація, класифікація тощо); 3) рівень сформованості вміння здійснювати перенесення усвідомлюваних операцій та прийомів мислення з одних ситуацій в інші – схожі або аналогічні; 4) рівень сформованості словесно-логічного, наочно-образного, предметно-дієвого мислення; 5) обсяг тезаурусу та його системність; 6) рівень і динаміка різних характеристик розуму (глибина, гнучкість, системність, швидкість, послідовність, критичність, самостійність); 7) здатність конструювати алгоритми та використовувати їх у пізнавальній діяльності; 8) уміння творчо розв’язувати задачі [1].

Інтелект, що становить системотвірну основу навчання, передбачає наявність власної теорії формування і розвитку, у тому числі і переосмислення змісту предметного навчання – його цілей, завдань, підходів, принципів і методів, структури, наповнення. Одним з фундаментальних параметрів інтелекту (поряд із довільною увагою, вміннями рефлексії, вміннями абстрагування, системністю та діалектичністю мислення) є усвідомленість вибору, інтеграції та організації інтелектуальних дій. У фокусі цих напрямів мають інтегруватися і фундаментальні параметри інтелекту – довільна увага, уміння рефлексії, уміння абстрагування, системність і діалектичність мислення.

Загальновідомо, що і рівень інтелектуальної культури університетської молоді, який значною мірою впливає на якість знань і умінь, не є достатнім: студенти не завжди здатні виділити істотне в навчальному матеріалі, досить часто концентрують увагу на деталях і несуттєвих ознаках, властивостях, фактах, не володіють прийомами розумової діяльності (конструювання дефініцій, порівняння, класифікація, категоризація, виведення) тощо. У більшості майбутніх фахівців відсутнє вміння усвідомлено користуватися понятійним апаратом, інтерпретувати результати інтелектуальної діяльності, усвідомлювати, розпізнавати і створювати власні алгоритми продуктивної навчальної діяльності.

Звідси постає завдання формування не просто комунікативної культури (як уміння ефективно використовувати мовні можливості відповідно до ситуації, сфери й завдань спілкування), а екстралінгвістичної, тезаурусної культури, культури інтелектуальної діяльності як необхідної складової теоретичної підготовки сучасного фахівця. Вирішенню цих завдань може сприяти звернення до інтелектуального потенціалу навчальних курсів, виокремлення і аналіз інтелектуально орієнтованих напрямів дидактики.

Так, достатні резерви у цьому напрямі містить текстоцентричний підхід. У процесі формування вмінь працювати з текстовою інформацією (навчання текстової діяльності – складання, породження, тлумачення текстів) формується текстова компетентність. Текстова компетентність вміщує: 1) «комплекс знань про текст як форму комунікації»; 2) «набір знань, навичок і вмінь особистості здійснювати текстову діяльність» [3, 69]. До знань про текст та умінь текстової діяльності слід додати і готовність до такої діяльності. Для студентів-іноземців текстова компетентність особливо актуальна, оскільки вона становить основу розуміння і продукування різного роду текстів.

Процес сприйняття й розуміння змісту слів і їх взаємозв'язків у контексті речення реалізується на вербально-семантичному рівні, який (у контексті викладеного) можемо вважати «тезаурусним». Це рівень не лише фонетичної, лексичної і граматичної компетентності, а й теоретичний, що дозволяє оперувати поняттями, визначеннями і термінами спеціальної галузі знань або сфери діяльності, аналізувати, класифікувати, включати їх до більш широкого контексту функціонування тощо.

Формування комплексу вмінь іншомовної комунікації в тому чи іншому виді діяльності можливе в тому числі і через метод системного моделювання (визначення умінь сприймання і продукування іншомовної наукової інформації, типів і різновидів вправ і завдань). Студентам-іноземцям з метою навчання читання можуть бути запропоновані спеціальні тексти, систематизовані на основі метатемного підходу та типу їх комунікативної організації. Метатемний підхід є ефективним методом презентації логіко-смислової структури і змісту навчальних текстів, оскільки дозволяє коректно організовувати спеціальну інформацію, підвищувати рівень усвідомленості операцій і прийомів розумової діяльності і ступінь володіння ними.

Інтелектуальна діяльність студентів, що передбачає цілеспрямовану роботу зі спеціальними текстами, має бути обов’язковим компонентом навчального контенту – або частиною кожної навчальної дисципліни, або окремим навчальним курсом, що дасть можливість сформувати у майбутніх фахівців системне, професійне, креативне мислення, забезпечуючи тим самим реалізацію одного з принципів якісної освіти.

З огляду на необхідність інтелектуалізації навчального процесу перед викладачем постають нові завдання: переосмислення предметного змісту навчальних курсів з метою реалізації системного підходу; міждисциплінарна організація змісту навчання; формування у студентів достатнього рівня розвитку рефлексії; осмислення та використання законів і закономірностей, принципів і механізмів навчання, спрямованих на становлення творчої особистості загалом і розвитку інтелекту студентів зокрема.

Список літератури

1. Поспелов Н. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Поспелов Н. Н., Поспелов И. Н. – М. : Просвещение, 1989. – 151 с.

2. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала. – Тернопіль: «Навчальна книга. – Богдан», 2000. – 152 с.

3. Салосина И. В. Текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Выпуск 10 (73). Серия «Педагогика». – Томск, 2007.

4. Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации. – Дубна: Феникс+, 2002. – 240 с.

5. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – изд. 2-е, доп., перераб. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

**Ю. А. КЛИПАТСКАЯ**

**ВЛИЯНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ НА КОММУНИКАТИВНОЕ ЯДРО РУССКОГО ЛЕКСИКОНА**

Общеизвестно, что на земном шаре насчитывается около 5000 языков [7, с. 330]. Носителями этих языков являются представители разных культур и народностей. Все они имеют свои особенности и свою специфику, что является, как указывает А. А. Потебня, неотъемлемой составляющей существования человечества: «Если бы объединение человечества по языку и вообще по народности было возможно, оно было бы гибельно для общечеловеческой мысли, как замена многих чувств одним, хотя бы это одно было не осязанием, а зрением. Для существования человека нужны другие люди; для народности – другие народности» [8, с. 229].

Развитие любой культуры как совокупности материальных и духовных ценностей обусловлено не только её имманентной способностью к саморазвитию, но и внешним воздействием других культур. При этом и внутренняя, и внешняя тенденции реализуются в непрерывном напряжённом взаимовлиянии. Внутренний вектор развития обеспечивает культуре преемственность традиций, некое постоянство, стержневую сущность, другими словами, – сохраняет ядро культурной системы. Внешние же пересечения с другими культурами носят разный по активности и масштабу характер, но всегда приводят к определённым изменениям и осуществляются через разные формы. Так, «внешняя» культура, вторгаясь во «внутреннюю», по мнению Л. М. Лотмана, должна подвергнуться процессу переименования на языке «внутренней» культуры, чтобы «найти себе имя и место в языке той культуры, в которую врывается извне» [6, с. 117]. В результате этого процесса происходит принятие, частичное или полное, «чужих» элементов – заимствований.

Языковые контакты, в результате которых происходит заимствование, всегда интересовали ученых и на современном этапе развития науки в разных аспектах являются объектом исследования многих лингвистов (см. работы М. А. Брейтера, В. Г. Костомарова, Л. П. Крысина, Э. Ф. Володарской, Е. И. Гусевой, С. С. Изюмской, Р. Н. Попова, Е. В. Сергеевой, А. К. Казкеновой, Е. В. Какориной, И. В. Карасика, А. В. Зеленина, Т. С. Пристайко, И. С. Улуханова и др.).

Заимствование – это неотъемлемый процесс в языковой системе, наблюдаемый при языковых контактах, и, следовательно, закономерна активизация этого процесса в современном русскоязычном обществе, где политическая, идеологическая открытость привели к открытости русского языка для внешних воздействий.

Наиболее интенсивно изменения в языке происходят на лексическом уровне. Именно эта область языка наиболее чутко отражает внешние влияния на социальную, политическую и культурную жизнь общества, и, как замечает М. А. Брейтер, «именно лексика является наиболее подвижной подсистемой, непосредственно реагирующей на изменения языкового окружения» [1]. Кроме того, по Ю. М. Лотману, вторжение в сферу культуры извне совершается через наименование, и внешние события не влияют на человека до тех пор, пока не делаются сами «человеческими», то есть не получают семиотической осмысленности [6, с. 118].

Заимствование лексических единиц – процесс постоянный для системы любого языка, и русский язык не является в этом смысле исключением. Однако в последние десятилетия характер и интенсивность заимствований в лексической системе русского языка меняется, приобретая яркие, выразительные черты вследствие разных социальных причин и кардинальных изменений в обществе в результате распада СССР.

Цель настоящей статьи заключается в определении влияния иноязычных заимствований на коммуникативное ядро современного русского лексикона, а также в выявлении удельного веса англицизмов в современном русском литературном языке конца ХХ – начала ХХІ ст.

Принятию значительного количества новых заимствований и широкому употреблению ранее существовавших в качестве специальной иноязычной лексики заимствований способствовали, как отмечает Л. П. Крысин, такие политические, экономические и культурные условия, как осознание разными слоями населения своей страны как части цивилизованного мира; преобладание в идеологии и официальной пропаганде интерактивных, объединительных тенденций над тенденциями, отражавшими противопоставление советского общества и советского образа жизни западным образцам; переоценка социальных и нравственных ценностей и смещение акцентов с классовых и партийных приоритетов на общечеловеческие; открытая ориентация на Запад в области экономики, политической структуры государства, в сферах культуры, спорта, торговли, моды, музыки и пр. [5, с. 36]. Все эти процессы и тенденции, характерные для русского общества второй половины 80-х – начала 90-х годов ХХ в., послужили важным стимулом, облегчившим активизацию иноязычной лексики.

Появление столь значительного количества заимствований во всех сферах функционирования русского языка является характерным фактором изменившегося доминирующего в общественной практике типа общения, определяемого И. А. Стерниным коммуникативной парадигмой, с монологического (один говорит, а все слушают и выполняют) на диалогический (внутреннее принятие друг друга как ценностей самих по себе и ориентация на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов). Изменение коммуникативной парадигмы повлекло за собой и изменение коммуникативного ядра лексикона у русскоязычного населения. Под коммуникативным ядром лексикона понимается «совокупность наиболее частотных и коммуникативно значимых лексических и фразеологических единиц, употребительных во всех коммуникативных сферах (и в первую очередь, в бытовом общении и публицистике), денотативно значимых для говорящего коллектива и отражающих актуальную действительность» [12, с. 14].

С точки зрения изменений, произошедших в коммуникативном ядре русского лексикона относительно заимствований, можем говорить о том, что увеличилась проницаемость лексической системы русского языка для иноязычных элементов. В определённых тематических сферах, к которым относится политика, рыночная экономика, шоу-бизнес и некоторое др. произошла активизация заимствованной лексики. В пассивный запас слов русскоязычного населения ушла лексика перестройки и лексика, связанная с тоталитарным общественно-политическим устройством страны. Таким образом, изменения в коммуникативном ядре русского лексикона вызваны экстралингвистическими причинами, так как связаны с коренными изменениями в жизни русскоязычного общества.

Существующие в русской лексике иноязычные лексемы пришли в неё в разное время из разных языков: как славянских, так и неславянских, например: украинского *(борщ, бублик, гайдамак, галушка, гопак, горилка, карбованец, латынь, левада, полонина, помаранчевый,* *цуцик*), польского *(аккуратны*й, *гарцевать, гвалт, гениальный, география, гонор, губернатор, музыка, танец, характеристика, цифра, цукат, шалфей, шарф, школа, штука, шуровать, ярмарка*), французского (*бутик, карантин, концепт, креатура, кредит, креветка, лояльный, легализация, легитимный, манкировать, модерн, муссировать, портативный, режиссёр, седативный, сексуальный, солидный, татуаж, третировать, харизма, шеф, шикарный, экспансивный, экстраординарный*), немецкого (*аспирант,* *дебатировать,* *депозит, зельц,* *инвестиция, когнитивный, копировать, корпоративный, маргинальный, мюсли, оригинальный, оппозиция, фирма, штрейкбрехер*), итальянского (*биеннале, валюта, папарацци*, *пицца, сценарий*), латинского (*консенсус, пассионарный, сателлит, терминальный, цивильный*), греческого (*плеяда, сахар, сфера, типология, хаос*), грузинского (*мацони, сулугуни, тамада, харчо, хачапури, хинкали*), арабского (*халва,* *харчи*), тюркских (*жемчуг, каракуль, карандаш,* *лаваш, лапша,*  *майдан, сарай, саранча, сафьян, чай, шашлык*), японского (*аниме, икебана, караоке, оригами, тамагочи, сакура, суши*) и др. языков. Одни из них дали лишь отдельные элементы лексической системе русского языка, а другие привнесли в него намного большее, активно повлияв на поведение людей и пути истории.

Важно отметить, что среди ряда других языков заимствования из английского языка в русской лексике последних десятилетий отличаются наибольшей численностью, что является характерным для современного состояния русского языка. Это такие лексемы, как: *армрестлинг, бизнес, бренд, брокер, брифинг, гламурный, гуттаперчевый, дайджест, дефростер, джакузи, джинсы, джип, джойстик, дистрибьютор, инсайдер, Интернет, картинг, картридж, кастинг, кемпинг, киднеппинг, клипмейкер, крекер, консалтинг, курсор, лизинг, маркер, маркетинг, менеджер, модем, мониторинг, мультиплекс, мюзикл, ноутбук, офис, офсайд, офшор, паблисити, памперсы, паркинг, пиар, поп-арт, попкорн, прайс-лист, принтер, промоушн, рейвер, ремейк, риелтор, рингтон, сайдинг, саммит, саундтрек, свингер, сервер, скотч, спич, спичрайтер, спонсор, супервайзер, супермаркет, сэндвич, тандем, тендер, тинейнджер, титестер, тоник, триллер, тюнер, уик-энд, фаст-фуд, фешенебельный, фитнес, франчайзинг, фьюжн, хакер, хеппенинг, хеппи-энд, хет-трик, хит-парад, холдинг, хоспис, чайнворд, чизбургер, чипсы, шейк, шейпинг, шопинг, шоу, шоумен, эксклюзивный* и мн. др. Из сравнительного анализа словарей иностранных слов ХХ века, проведённого Э. Ф. Володарской, следует, что уровень заимствования англицизмов за последнее столетие вырос в 5–8 раз, и в словаре иностранных слов Н. Г. Комлева, изданного в 2000 году, их процентное содержание составляет 25 % всего количества заимствованных единиц [3, с. 102–104].

Такое значительное влияние английского языка объясняется тем, что он признан официальным в 44 странах мира и имеет статус средства международного общения. «Это рабочий язык большинства международных организаций, научно-технической информации и компьютерного пространства. Роль английского языка как global language предопределяет тот факт, что он является языком общения в ведущих экономических державах мира. Поэтому в последние десятилетия англо-американская этнолингвокультура выступает в роли лингвокультурного донора для других этнолингвокультур-акцепторов, ощущающих на себе последствия подобной экспансии» [10, с. 289]. Действительно, в сложившейся в мире социальной и языковой ситуации на рубеже ХХ–ХХI вв. английский язык приобрёл статус первой скрипки, а процесс заимствования из английского языка стал «мейнстримом – основным потоком, магистральным течением» [4, с. 54].

Суммируя особенности современного этапа развития русского языка с точки зрения заимствований из английского языка, Э. Ф. Володарская приходит к следующим выводам: происходит активизация использования более ранних заимствований; наблюдается интерпретация старых заимствований в направлении нейтрализации их отрицательной коннотации; происходит семантическое освоение экзотизмов с целью их большей интеграции; осуществляется переориентация заимствований моносемантического плана терминологического корпуса в полисемантические слова стандартного языка; приобретает особое значение заимствование английских слов по причине их большей экономности и рациональности по сравнению с русскими описательными синонимами; выходят на первое место по количественному составу семантические группы, включающие компьютерную лексику, связанную с бизнесом, экономикой и менеджментом; активизируется процесс ассимиляции заимствований посредством СМИ и связи с интенсификацией контактов с зарубежными странами [3, с. 102].

Интенсивная активизация процесса заимствования на рубеже ХХ–ХХІ вв., отмечаемая всеми без исключения исследователями русской лексики, сравнима только с активным пополнением словаря в Петровскую эпоху. Тогда, по мнению В.В. Виноградова, и была заложена мода на иностранные языки [2, с. 43]. Усиленная активность изучаемого процесса заставляет лингвистов поднимать вопрос относительно количества и качества заимствуемых слов, особенностей их освоения, уместности в речи, их взаимоотношений с исконной и ранее заимствованной лексикой и пр.

Нельзя сказать, что иноязычные слова воспринимаются исследователями исключительно отрицательно. Сдержанный и объективный подход к проблеме иноязычных заимствований находим в работах Н. В. Новиковой, Л. А’Беккетт, Г. А.  Мартиновича и др. Но ряд лингвистов высказывает точку зрения, что отношение к заимствованиям должно быть подсказано чувством соразмерности и сообразности, а также показателем силы механизма саморегуляции языка (И. С. Улуханов, Э. Ф. Володарская, Л. П. Крысин и др.). Столь стихийный характер заимствованной лексики и её стремительная адаптация в русском языке вызывают негативную оценку у пуристов и ревнителей чистоты русского языка (О. А. Феофанов и др.).

Рассмотренные точки зрения имеют право на существование. Кроме того, между этими противоположностями существует некая взаимообусловленность. Для обоснования этого считаем уместным провести параллель между идеей В. Г. Белинского о противопоставлении гениев и талантов, интерпретируемой Ю. М. Лотманом в антитезе «взрывных» и «постепенных» процессов, и стихийным появлением громадного массива заимствованной лексики, заполняющей тематические пространства, которые отражают изменения в жизни общества. По мнению Ю. М. Лотмана, «чтобы быть освоенным современниками, процесс должен иметь постепенный характер, но одновременно современник тянется к недоступным для него моментам взрыва» [6, с. 21]. Обращаясь к заимствованиям, укажем, что вследствие постоянного взаимодействия разных культур осуществляется процесс взаимопроникновения лексических единиц во взаимосоприкасающиеся языки. Это постоянный и «постепенный» процесс, который характерен для системы любого языка. Однако, реагируя на коренные изменения в обществе, язык, отражая новое языковое сознание социума и обслуживая потребности социума, претерпевает «моменты взрыва». Так русскоязычное население безболезненно осваивает иноязычные лексические единицы, равномерно входящие в систему русского языка и дополняющие выражаемые в нём «вкусовые оттенки» современности, например: *оппозиция, тамагочи, караоке, креветка, депозит, галушка* и др. Но кардинальные преобразования в обществе в посттоталитарный период вызывают «взрывной» процесс и в языке. Поток заимствованной лексики на данном этапе не всегда воспринимается русскоязычным населением, а иногда кажется даже бесполезным для него, особенно в ситуациях, когда можно обойтись исконно русскими словами и не прибегать к употреблению иноязычных заимствований, например: *менеджер* – управляющий, *латентный* - скрытый, *перманентный* – постоянный, *превалировать* – преобладать, *фешн* - мода, *фьюжн* – смесь и т. п.

Продолжая говорить о соотнесении моментов взрыва и постепенного развития как двух попеременно сменяющих друг друга этапах, нужно учитывать также развитие их отношений в синхронном пространстве, когда они существуют в едином, одновременно работающем механизме. Ю. М. Лотман указывает на то, что в синхронно работающей структуре одни из процессов выполняют такую важную функцию как новаторство, другие – преемственность. Однако современниками эти тенденции осмысливаются как враждебные, хотя исследователь замечает, что на самом деле « это две стороны единого, связанного механизма, его синхронной структуры, и агрессивность одной из них не заглушает, а стимулирует развитие противоположной» [6, с. 22].

Несмотря на интенсивный наплыв заимствований в конце ХХ – начале ХХI вв., русскому языку, на наш взгляд, «засорение» не грозит. В этом плане мы разделяем позицию Г. Н. Скляревской, что русский язык – это «устойчивая система, которая хорошо адаптирует чуждые элементы, приспосабливая их к своим лингвистическим системам и заставляя служить своим целям. … Процессы, происходящие в русском языке на рубеже веков, только на первый взгляд производят впечатление языковых катаклизмов - в действительности они реализуют гибкость и жизнеспособность современной языковой системы, в них больше закономерного, чем случайного и больше вселяющего надежду, чем катастрофического» [11]. Другими словами, поток заимствований можно объяснить востребованностью общества, но это не мешает русской культуре оставаться живым творческим инструментом развития нации, поскольку собственный вклад русского народа в свою культуру значительно превышает объём заимствований.

Итак, язык является способом сохранения национальной самобытности народа, развития его интеллектуального и духовного потенциала. И даже в употреблении и понимании вещей, переходящих от одного народа к другому, существует большое разнообразие, поскольку здесь можно говорить только о подражании, которое не может быть точным повторением, так как не является тождественным, т.е. не производится в тех же обстоятельствах. Заимствование же лексических единиц, в частности из английского языка, в настоящее время представляется общечеловеческим признаком цивилизации, которая состоит в создании и развитии единого информационного пространства. Поднимая вопрос общечеловеческого в цивилизации, А. А. Потебня указывает на совокупность таких условий культуры, которые должны быть усвоены целым кругом народов. Так, английский язык находится в категории всемирных языков, как латинский и греческий, влияние которых на определённом историческом этапе простиралось далеко за их первоначальные границы. Английский язык является международным языком образованных людей всех наций, зная который, можно объехать весь земной шар. И в данном случае такая сила как цивилизация «не только сама по себе не сглаживает народностей, но содействует их укреплению» [9].

Список литературы

1. Брейтер М.А. «Киллер» или «убийца»? / М. А. Брейтер // Вестник ЦМО МГУ. – М., 1998. – № 1. – С. 73–116.
2. Виноградов В.В. История русского языка / Виктор Виноградов. – М., 1978.
3. Володарская Э.Ф. Заимствование как отражение русско-английских контактов / Э.Ф. Володарская // Вопросы языкознания. – 2002. – № 4. – С. 96–118.
4. Гусева Е.И. Иноязычный потоп, или каждой твари по паре / Е.И. Гусева // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2006. – № 3. – С. 51–55.
5. Крысин Л.П. Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий / Л.П. Крысин // Вопросы языкознания. – 2002. – № 6. – С. 27–34.
6. Лотман Ю. М. Культура и взрыв [Электронный ресурс]. – М., 1992. – Режим доступа: [http://lib.socio.msu.ru/l/library?e=d-000-00---001ucheb--00-0-0-0prompt-10---4---0-0l--1-ru-50---20-help---00031-001-1-0windowsZz-1251-00&cl=CL1&d=HASH01798becbee3046b5648ebdc.2&x=1](http://lib.socio.msu.ru/l/library?e=d-000-00---001ucheb--00-0-0-0prompt-10---4------0-0l--1-ru-50---20-help---00031-001-1-0windowsZz-1251-00&cl=CL1&d=HASH01798becbee3046b5648ebdc.2&x=1)
7. Народонаселение стран мира. – М., 1984.
8. Потебня А. А. Эстетика и поэтика [1880] / А. А. Потебня. – М., 1976.
9. Потебня А.А. Язык и народность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://genhis.philol.msu.ru/article_158.shtml>
10. Привалова И.В. Интеркультура и вербальный знак (лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации): монография / И. В. Привалова. – М. : Гнозис, 2005.
11. Скляревская Г. Н. Слово в меняющемся мире: Русский язык начала XXI столетия: состояние, проблемы, перспективы [Электронный ресурс] / Исследования по славянским языкам. – Сеул, 2001. – № 6. – С. 177–202. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics2/sklyarevskaya-01.htm>
12. Стернин И. А. Социальные факторы и развитие современного русского языка / И.А. Стернин // Теоретическая и прикладная лингвистика. Серия: Язык и социальная среда. – Воронеж: ВГТУ, 2000. – Вып. 2. – С. 4–16.

# О. П. КОНЕК, Ф. НИЁЗОВ

**ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ**

**В РУССКИХ И УЗБЕКСКИХ ПАРЕМИЯХ**

В настоящее время в лингвистике наблюдается активный интерес к изучению паремической (пословичной) картины мира как важнейшей составляющей национальной картины мира.

Картина мира как система состоит из множества элементов – стереотипных представлений, которые получают у носителей какого-либо языка более или менее одинаковую смысловую нагрузку. Паремическая картина мира (ПКМ) определяется как «наиболее специфичный национально и культурно маркированный фрагмент языковой картины мира, в котором «дух народа», особенности его мировидения и ценностные приоритеты, нравственный и эстетический опыт и знания этноса, ключевые правила этикета отражаются наиболее выразительно» [2]. Другими словами, в паремиях находит свое отражение вся многогранная жизнь народа, все сферы деятельности человека, семантика паремий описывает морально-этический код той или иной нации, раскрывает базисные ценности этой нации.

Таким образом, пословичные суждения имеют двойственную природу: с одной стороны, они отражают «наивную», бытовую, житейскую картину познания мира, с другой – дают морально-нравственную оценку ситуациям и человеческим поступкам, с одной стороны, паремии представляют собой обобщение многовекового жизненного опыта народа, с другой – являются сентенциями-рекомендациями на основе этого опыта.

Отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, паремии фиксируют и передают из поколения в поколение культурные установки, стереотипы, эталоны и архетипы. Можно утверждать, что именно в ПКМ воплощено культурно-национальное мировоззрение, отражены в краткой форме категории и установки жизненной философии народа как носителя данного конкретного языка, что позволяет квалифицировать паремии как стереотипы народного самосознания.

Как показал анализ, в лингвистике обозначились следующие основные направления исследования паремий: 1) традиционное лингвистическое описание, предполагающее выявление лексического состава и особенностей семантики паремий, определение синтаксической структуры (В. Т. Бондаренко, В. В. Гвоздев, Л. А. Морозова, Л. Б. Савенкова и др.); 2) лингвокультурологический подход, в рамках которого пословицы рассматриваются как «зеркало культуры» (Н. Д. Арутюнова, В. В. Жданова, В. П. Жуков, В. Н. Телия и др.); 3) когнитивный анализ, цель которого – выявление актуализированных в пословицах особенностей постижения мира (Е. В. Иванова, В. И. Карасик и др.).

Как компрессия социально-культурного опыта народа паремии предоставляют в распоряжение исследователей бесценный материал, который может рассматриваться с разных точек зрения. К числу актуальных аспектов изучения паремий относится выявление места оценки в семантической структуре ПКМ, особенностей оценочной категоризации действительности, а также языковых способов выражения оценки в пословичных текстах.

В языке оценка рассматривается как компонент прагматического значения слова, выражающий отношение субъекта оценки к объекту внеязыковой действительности посредством соотнесения отдельных его признаков с системой ценностей, принятых в данном языковом коллективе. Оценка выделяет определенный признак предмета, события, факта, явления, она является антропоцентричным феноменом и помогает ориентации человека в историческом времени и пространстве. Оценка реализуется в виде отдельных дихотомий: она может быть положительной и отрицательной, общей и частной, внешней и внутренней, абсолютной и компаративной. Оценка в языке связана с понятием нормы, которая распространяется только на позитивные оценки. Положительная оценка означает, что процесс протекает нормально; негативная оценка подразумевает отклонение от нормы или же то, что характер протекания процесса не удовлетворяет всем нормативным требованиям [3].

Большинство исследователей называют такие свойства оценки, как антропоцентричность, когнитивность, прагматичность, субъективность, интуитивность, ценностный характер, бинарность.

Паремии, обладая иносказательным значением, носят поучительный, дидактический характер, образно представляют аксиологические (оценочные) константы наивной картины мира – как ценности, так и антиценности.

Чаще всего оценочный компонент рассматривается как коннотативный (добавочный) элемент значения слова, хотя такая квалификация оценочного значения паремий представляется дискуссионной, поскольку, как уже указывалось, денотативный план паремии непременно предполагает и дидактическую составляющую. Кроме того, оценка выступает в паремиях как один из способов выражения ценностных установок той или иной лингвокультуры.

Исследование показало, что в современной лингвистике проблема исследования ПКМ разных лингвокультур сквозь призму категории «оценка» исследована недостаточно. Вопрос о специфике оценочной категоризации в русско-узбекской ПКМ, об особенностях выражения и месте различных типов оценок в определенных пословичных полях также ожидает своего решения.

Следует отметить, что изучение ПКМ разных лингвокультур позволяет не только определить универсальное и специфическое в представлении оценочных категорий, но и способствует решению более широкой проблемы – выявлению межкультурного и межъязыкового сходства и различия в восприятии, интерпретации и вербализации мира.

Рассмотрим особенности выражения оценки на примере русских и узбекских паремий с концептом «душа».

Как известно, аксиологические константы связаны с реализацией таких признаков, как «хорошо» – «плохо», «полезно» – «неполезно», «красиво» – «некрасиво», «престижно» – «непрестижно» и др. Применительно к анализируемой группе пословиц оценочность представлена в оппозиции «праведное – греховное».

Как отмечают исследователи, в русской ПМК концепт «душа» выступает символом внутреннего психического мира человека, особым нематериальным началом, связывающим человека с Богом. В русских паремиях модель личности основывается на противопоставлении тела как материальной субстанции человеческой душе как бессмертному началу. Например: *Душа согрешила, а тело в ответе; Телу простор – душе теснота*. Смысловая оппозиция «тело – душа», приобретая контекстуальную оценочность «праведное – греховное» (хорошее – плохое), в данных пословицах подкреплена синтаксической – использованием сложносочиненного предложения с противительными союзами *а* и бессоюзного предложения, части которого противопоставляются.

В оппозиции «душа – тело» акцент делается на тленности телесного в вечности духовного: *Что телу любо, то душе грубо, Хоть мошна пуста, да душа чиста*. В лингвистическом плане противопоставление частей сложного предложения в приведенных пословицах создает условия для образования контекстуальных антонимов: *любо – грубо, пуста – чиста*.

Русский пословичный фонд с концептом «душа» содержит ряд пословиц-предостережений: *Не криви душой: кривобок на тот свет уйдешь; Живота (богатства) не копи, а* *душу не мори!; С тем, чьи слепы глаза, подружись, от слепого душой – отвернись*. В данном случае использована императивная форма выражения – глаголы в повелительном наклонении, а также безличные конструкции.

Идея противопоставления праведного греховному реализуется в русских пословицах через такие концепты, как «Бог», «черт», «грех», а также через периферийные концепты «спасение», «рай» и «ад»: *Грехи любезны доводят до бездны*; *Бог любит праведника, а черт – ябедника; Невольный грех живет на всех; Адам грех сотворил – рай затворил; В чем грех, в том и покаяние (*или*: спасение);* *Своя воля – либо рай, либо ад; Лучше с умным в аду, чем с глупым в раю.*

В русских паремиях наиболее употребительным является устойчивое выражение «тот свет», противопоставляющее телесное и духовное в человеке, жизнь и смерть, грех и наказание: *На этом свете помучимся, на том порадуемся; Клеветники на том свете раскаленные сковороды лижут*; *Что запасешь, то и с собой понесешь* (т.е. на тот свет)*.*

В отличие от русской в узбекской пословичной картине мира концепт «душа» характеризует преимущественно внутренний психический мир человека: [*Кўнгли қоранинг юзи қора*](http://www.fmc.uz/maqollar.php?id=Kongli_qoraning)*.* – У кого душа черная, у того и лицо черное; [*Кўнгил кўнгилдан сув ичади*](http://www.fmc.uz/maqollar.php?id=Kongil_kongildan). – Душа с душой роднится; [*Иссиқ жон иситмасиз бўлмас*](http://www.fmc.uz/maqollar.php?id=issiq_jon). – Живая душа не без лихорадки; различные свойства характера: [*Оларда кирар жоним, берарда чиқар жоним*](http://www.fmc.uz/maqollar.php?id=Olarda_kirar). – Беру с охотой, а как отдавать – душа из меня вон; [*Ўрганган кўнгил ўртанса қўйма.*](http://www.fmc.uz/maqollar.php?id=Organgan_kongil) – Душа привыкла, хоть сгорит – но не бросит (обе – о жадности); [*Уйимиз тор бўлса ҳам, кўнглимиз кенг*](http://www.fmc.uz/maqollar.php?id=uyimiz_tor). – Хотя дом наш тесен, зато душа широкая (о гостеприимстве); [*Жоним-жоним деб жонингни олади*](http://www.fmc.uz/maqollar.php?id=jonim_jonim). – Называя «милый-милый», душу заберет (о коварстве); [*Пул аччиғи – жон аччиғи*](http://www.fmc.uz/maqollar.php?id=pul_achchigi). – Горечь денег – горечь души (о сребролюбии); [*Қон билан кирган жон билан чиқар*](http://www.fmc.uz/maqollar.php?id=Qon_bilan). – С кровью вошло, с душой вышло (о наследственности черт характера).

И лишь небольшая группа узбекских пословиц имеет сакральный смысл, хотя современными носителями языка они не всегда воспринимаются именно так, приближаясь к первому значению («внутренний мир человека»): [*Кўзи кўрдан кўкраги кўр ёмон*](http://www.fmc.uz/maqollar.php?id=Kozi_kordan). – Слепой душою хуже слепого глазами (о духовной слепоте, духовном невежестве, жизни только ради материальных благ или же о черствости сердца); [*Чиқмаган жондан умид*](http://www.fmc.uz/maqollar.php?id=chiqmagan_jondan)*.* – Пока душа не покинула тело, еще есть надежда (противопоставление духовного и телесного, о спасении души верующей и одновременно о надежде решить какие-либо жизненные проблемы, преодолеть трудности); [*Қолган кўнгил чиққан жон билан баробар*](http://www.fmc.uz/maqollar.php?id=Qolgan_kongil). – Разочарованная душа – словно мертвая душа (разочарованная, унылая душа мертва для духовного, состояние, граничащее с неверием или же о притуплении чувств).

Основным способом развития оценочности в узбекских пословицах является контекстуальная метафорическая образность: душа черная – лицо черное; слепая душа – слепые глаза; разочарованный – мертвый и др., а также использование компаративных конструкций с использованием степеней сравнения или сравнительных союзов.

Как видим, специфика оценочного значения паремий обусловлена коммуникативной функцией этих единиц, целью их использования. В паремиях фактическая информация приводится в определенных коммуникативных целях: предписания, совета, рекомендации, одобрения, осуждения, запрета, а не для репрезентации конкретной информации.

В анализируемой группе паремий, связанных с концептом «душа», оценочный компонент выражен имплицитно. Оценки «хорошо», «плохо» представлены по-разному: либо в императивных, либо в сравнительных конструкциях, либо извлекаются из контекста из отношения к понятию «должное».

Список литературы

1. Даль В. И. **Толковый словарь живого великорусского языка** : в 4 т. [Электронный ресурс] / В. И. Даль. – СПб., 1863–1866. – Режим доступа : http://slovardalja.net.
2. Кумахова Дж. Б. Оценочная категоризация действительности в пословичной картине мира (на материале кабардино-черкесского и русского языков) : автореф. дис… на соискание ученой степени канд. фил. наук / Дж. Б. Кумахова. – Нальчик, 2011. – 28 с.
3. Лызлов А. И. Оценка и языковые способы ее выражения в паремиях (на материале компаративных и негативных конструкций английского языка) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. фил. наук / А. И. Лызлов. – М., 2009. – 22 с.
4. Узбекские пословицы и поговорки [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.fmc.uz/maqollar.p>

**В. В. МІЛОВАНОВА**

**СОЦІАЛЬНА САТИРА У ПОВІСТЯХ Е. Т.** **А. ГОФМАНА «ВОЛОДАР БЛІХ» ТА «КРИХІТКА ЦАХЕС, НА ПРІЗВИСЬКО ЦИНОБЕР»**

Творчість Е. Т. А. Гофмана давно стала предметом інтересу літературознавців, методистів, навіть письменників. Більшість із них звертають особливу увагу на творчу манеру письменника, виділяють теми та проблеми, які лежать на поверхні. Цікавим, на нашу думку, є оповідання німецької письменниці Анна Зегерс «Зустріч у дорозі», де вона представляє уявну розмову у празькому кафе Е. Т. А. Гофмана, Миколи Гоголя, Франца Кафки – письменників різних країн, як жили за різних часів і реально ніяк не могли зустрітися. Проте, вважає авторка, їх об’єднує той факт, що вони вводять до своїх творів фантастику. Соціальна сатира ж Е. Т. А. Гофмана майже залишається за увагою дослідників, особливо у таких значних творах, як повісті «Володар бліх» та «Крихітка Цахес, на прізвисько Цинобер».

Повість «Володар бліх» Гофман закінчив навесні 1822 року незадовго до смерті. Сам автор назвав її чудесною історією про майстра-блоху. Цей твір приніс письменнику багато неприємностей, адже рукопис повісті було конфісковано, а Гофмана звинуватили у порушенні відповідної вірності начальству, розголошенні судової таємниці, публічному, грубому дискредитуванні державного чиновника. Письменник так глибоко переживав ці події, що, вважають дослідники, і стало однією із причин його ранньої смерті.

У цій повісті Гофман ставить питання про державний устрій і долю людини у суспільстві у романтичному та сатиричному аспектах. Романтик представляє своє уявлення про ідеальну державу, яка є у народу бліх. Тут немає поняття «король», адже, підкреслює майстер-блоха, «панує республіканський лад»[1, c. 271]. Народом керує сенат, який складається із великої кількості членів, «щоб легше було рахувати голоси» [1, c. 271], а той, хто його очолює, називається майстром, «бо він повинен досягти майстерності у всіх галузях життя» [1, c. 271]. Цьому народу притаманне «непереборне волелюбство» [1, c. 271], а тому керувати ним дуже важко.

Ідеальна держава, де панує свобода, а князь Деметрій так володував, що «ніхто не відчував його влади і всі були тим дуже задоволені» [2, c. 153], Гофман зобразив також у повісті «Малюк Цахес, на прізвисько Цинобер», написаній у 1819 році, що свідчить про інтерес письменника до питань соціального устрою. У країні, де володарював князь Деметрій, не було міст, а тільки невеличкі села та поодинокі замки, і тому вона була схожою на прекрасний сад, «де мешканці немовби гуляли задля своєї втіхи, не відаючи тяжких життєвих турбот» [2, c. 153]. Такі щасливі веселі люди, які вірили у дива, були, на думку Гофмана, гарними громадянами.

Сатиричне зображення тоталітарної держави присутнє у цих названих творах, причому письменник висміює так зване введення культури у життя громадян, що фактично призводить до утвердження основ поліційної держави. Так, у повісті «Малюк Цахес» молодий князь Пафнутій і його міністр Андрес головною умовою втілення просвіти вважали необхідність «вигнати з країни всіх людей небезпечних настроїв» [2, c. 154], тобто фей, які вище за все цінували свободу. І тепер «поліція вдиралася до палаців фей, конісковувала їхнє майно, а самих їх заарештовувала» [2, c. 156]. Просвіта тут розуміється не як ідеали Просвітительста, пам'ять про які ще була живою на той час, а обмеження свободи, підкорення всього жорстоким правилам «розважності» – поліційному режиму.

Майстер блоха із другої названої повісті розповідає, що Левенгук почав «з варварською жорстокістю прищеплювати так звану культуру, що невдовзі позбавила… останньої волі і останніх життєвих радощів» [1, c. 273]. З іронією говорить Гофман про те, що ці «культурні начала» мають тільки зовнішні вияви «щось зробити» або «щось собою представляти», тобто «зробитися державними людьми». Так з’явилися ремісники, «що працювали тільки для утримання непотрібної, шкідливої розкоші» [1, c. 274].

Один епізод із цього твору на вимогу цензури було вилучено із тексту, всього вісім сторінок, які було надруковано тільки у 1906 році дослідником Георгом Еллінгером. Він представляє собою розповідь про слідство та поведінку таємного радника Кнарпанті, якого автор з іронією називає не інакше як «високомудрим», а його поведінку – «мудрою та розважною». Саме цей сатиричний епізод зоюражує життя в державі, де питання свободи особистості є відкритим. Саме тому Перігрінуса Тиса було заарештовано та відправлено до в’язниці за тяжкий злочин, хоча той не має «навіть… ані найменшого уявлення, в чому він полягає» [1, c. 283].

Причиною цього стали підступи таємного радника Кнарпані, у прізвищі якого виразно поєднуються два німецьких слова: Knarr – торохкотіння та Pantier – пантера. Він втратив милість князя і бажає за будь-яку ціну її повернути. І чутка про зникнення вельможної дами виявилася дуже вчасною для нього. Кнарпанті починає слідство, висловлюючи такі ідеї: «важливо перш за все знайти злочинця, а зроблений злочин уже й сам знайдеться» [1, c. 289]; «тільки поверховий, легковажний суддя, якщо навіть головне звинувачення не доведе через упертість звинуваченого, не може повести допит так, щоб не знайти у звинуваченого хоч якоїсь плями, достатньої для його арешту» [1, c. 289]. Проглядаючи папери Перігрінуса, Кнарпанті виділив із контексту потрібні йому слова і прагнув на цій основі довести, що той і є злочинцем. А коли йому спробували показати, що у акті звинувачення не вистачає складу злочину, то таємний радник відповів, що йому плювати на злочин, лише б мати у руках склад, яким і був сам Перігрінус Тис.

Під час допиту «проникливий» Кнарпанті прагнув довідатися, про що думав Тис, адже, вважав таємний радник, «думання уже само собою небезпечна операція, а в небезпечних людей воно ще небезпечніше» [1, c. 305]. А все, що не було занотовано у щоденнику, впевнений Кнарпанті, «могло мати багато ще більш підозрілих речей» [1, c. 305]. Своє завдання він бачить у тому, щоб представити Тиса у двозначному світлі, і тоді люди будуть настроєні проти нього, адже він «*думав»* (виділено в тексті. – В. М.). А головний принцип, якого він дотримується, – «Слава вмінню кидати чорну тінь на найневинніші речі!» [1, c. 306].

На щастя Перігрінуса Тиса, звинувачення проти нього було спростовано, Кнаррпанті з ганьбою вигнали з міста. Цей карикатурний образ та епізод очевидно є соціальною сатирою, і тут можна згадати романи Ф.Кафки «Процес» та «Замок», де показана абсолютна влада і повна відсутність прав людини перед державою.

У цих творах наявні характерні риси творчої манери Гофмана. Герої живуть у фантастичному та реальному світах, які тісно між собою пов’язані. Вони поділяються на ентузіастів та філістерів. Ентузіасти або люди мистецтва знаходяться у фантастичному світі та його розуміють. Філістери ж не бачать и не бажають бачити навкруги нічого такого, що виходить за рамки їхніх часто примітивних егоїстичних інтересів. С. Цвейг у статті «Неземний світ» говорить про те, що фантастичний світ у творах Гофмана – це спроба піти від сірого повсякдення. Світ письменника, вважає автор, «складається із сірих напівтонів, і відчути іх можуть лише ті, хто відчуває літературу як музику» [3, c. 7 ]. Критик бачить у творах Гофмана три кольори: «червоний – колір крові, жовтий – колір жовчі, чорний – колір жаху» [ 3, c. 8]. «Фантастичне начало, – вважає Ю. Янковський, – у Гофмана ніде не самодостатнє, ніде не підносить само себе» [4, c. 11].

Ще Гейне звернув увагу на сатиричну спрямованість творів письменника, який висміював вади сучасної йому Німеччини. Майже через два століття після створення названих повістей можна впевнено стверджувати, що його соціальна сатира є загальнолюдською і те, що виглядало тоді фантастичним, на жаль, стало реальністю у наступних століттях та різних країнах.

Список літератури

1. Гофман Е. Т. А. Володар бліх / Е.Т.А. Гофман // Золотий горнець. Вибрані твори. – К. : Дніпро, 1976. – С. 233–360.

2. Гофман Е.Т.А. Малюк Цахес, на прізвисько Цинобер / Е. Т. А. Гофман // Золотий горнець. Вибрані твори. – К. : Дніпро, 1976. – С. 145–231.

3. Цвейг С. Неземной мир / С. Цвейг // Зарубіжна література – 1997. – 7. – С. 7–8.

4. Янковський Юрій. Ернст Теодор Амадей Гофман / Юрій Янковський // Ернст Теодор Амадей Гофман. Золотий горнець. Вибрані твори. – К. : Дніпро, 1976. – С. 5–18.

**М. М. НАБОК**

**СВОЄРІДНЕ СПРИЙНЯТТЯ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСЕННОЇ ТВОРЧОСТІ**

На сучасному етапі розвитку української мови, традиційної культури, мистецтва усе очевидніше постає потреба вияснити, проаналізувати сприйняття українських народних дум та пісень представниками інших народів світу. Неповторність української пісенної творчості настільки захоплено сприймалась у світі, що наші пісні, думи не лише перекладали англійською (саме з популярністю козацтва та козацької теми, вперше зроблено переклади українських народних дум у США та Великобританії), румунською, чеською, польською та іншими мовами, але й переходили в побут і фольклор іноземців [2; с. 440].

Тож ми маємо дбати і примножувати наші духовні цінності і дієво популяризувати їх в інших країнах, далеко за межами нашої Батьківщини. Особливо це важливо сьогодні, коли в умовах глобалізаційних процесів питання розвитку, збереження та ознайомлення зарубіжної громадськості з нашими культурними надбаннями, зокрема думовим епосом та кобзарським мистецтвом, стає все злободеннішим. Багаті можливості для цього має вища українська школа, де навчаються іноземні студенти. На жаль, навчальний матеріал для них, у зв’язку з тим, що вони вивчають російську мову, не орієнтований на розкриття національних прикмет українців, їх багатий внутрішній світ, традиційну культуру тощо. Тому іноземні студенти ототожнюють українців з росіянами, не розуміючи прямо протилежних їх ментальних особливостей. Однак, живучи в українському культурному, мовному середовищі, чужоземні студенти досить часто виявлять неабияке зацікавлення історією нашого народу. Щоправда, тут у них виникають значні труднощі, адже брак відповідної інформації, незнання природи українців значно ускладнює самовизначення їх в українському духовному просторі. Відтак українські народні думи та пісні – вдячний ґрунт для ознайомлення таких студентів з нашим історичним минулим, особливостями національного характеру українців, що ставить на перший план невідкладне повернення до навчальних програм для них української мови, культури та історії України.

З цією метою у групах студентів з країн Африки та Азії, які навчаються в медичному інституті Сумського державного університету, ми практикуємо їх ознайомлення з українською усною народною творчістю, насамперед з думами та піснями. Зокрема, вони прослухали та проаналізували записи дум і пісень у виконанні кобзарів Г. Ткаченка, Є. Адамцевича, Є. Мовчана, а також відомого українського бандуриста з Канади В. Мішалова. Студентів надзвичайно вразив героїзм козаків у думах «Іван Коновченко», «Козак Голота», «Три брати Самарські». Наприклад, для Антоні (Нігерія, 617 група), студента п’ятого курсу, козаки є символом свободи, хоробрості, гордості. У своєму відгукові він зазначає, що вчинок братів (дума «Три брати Самарські»), які були тяжко поранені і обрали довгу мученицьку, а не миттєву, від рук ворога, смерть, заслуговує на особливу повагу. Разом з тим, чужоземні студенти зауважують єдність у козацькому середовищі, тоді коли нам, українцям, часто приписують неспроможність до об’єднання і нав’язують хибні стереотипи, мовляв «моя хата з краю», «на одного козака три гетьмани» тощо. Для студента Джиде з Нігерії (617 гр.) те, що брати разом пішли з рідної домівки захищати свою землю, а не залишили хоча б одного з них вдома, є прикладом для наслідування. Прослухавши аудіозапис думи «Іван Коновченко», в якій юнак був єдиним сином у матері і попри її заборони все ж пішов «слави зазнавати», студент Хоуп (Нігерія, 617 гр.) зазначив: «Вчинок козака – це моральний обов’язок, що спонукав захищати кордони України від нападу турків і татар» (архів автора). Як бачимо, студенти сприймають, глибоко розуміють і високо цінують сповідування героями дум козацьких звичаїв, кодексу лицарської честі, що виявлялися в непохитній вірності принципам народної моралі, духовності, відстоюванні свободи і незалежності народу, держави, умінні скрізь і всюди чинити шляхетно, у готовності боротися до загину за волю, честь і славу України, за право бути господарем на власній землі. Таким чином, для іноземних студентів розкриваються невідомі для них своєрідні ознаки характеру українців, їх багатий внутрішній світ. За змістовими характеристиками образ козака-лицаря є своєрідним психологічним типом, що відображає ті чи інші вияви індивідуального чи то колективного українського національного буття. Фольклорний образ козака прикметний доволі високим рівнем семантичної універсалізації, внаслідок чого він сприймається в свідомості іноземних студентів як образ-символ, що стає багатофункціональним і відповідає особливому сприйняттю навколишнього світу й національної природи українців взагалі.

Студентів з Іраку в українських народних думах та історичних піснях захоплює героїчна боротьба та смерть козаків за рідну землю, що є особливо близьким і зрозумілим для них, адже викликає своєрідні роздуми над своєю долею та долею свого народу. Так, наприклад, студент четвертого курсу Рифаат (Ірак, 913 гр.) засвідчує: «Я завжди готовий вмерти за Батьківщину, тому я буду жити вічно. Це моя земля, мої люди. За все це я віддаю душу. Аллах мене створив, і може взяти мою душу, коли потрібно. Ми будемо жити!...» (архів автора). Тобто, студент бачить в українських козаках-лицарях своїх однодумців, глибоко розуміє їх прагнення і поривання до свободи. Для студента-курда Абдерахіма (Туреччина, 916 гр.) смерть козаків в долині не є поразкою. «Навіть тоді – пише він, – коли воїни не отримують перемогу, вони стають сильнішими. Не сьогодні, то завтра вони переможуть. Коли є ціль, то потрібно до неї йти. А смерть на полі бою – це ознака вічності життя» (архів автора). Як бачимо, в українських народних думах студенти, як і українські козаки, смерть сприймають як *священну*, як вияв вічності, незламності героїчного духу тих, хто гине на полі болю у боротьбі за свою Батьківщину. В українців такі уявлення мають своєю природою давні вірування, коли народження і смерть усвідомлювались як явища тотожні. Смерть і біль вважалися вічними супутниками люди­ни, з якими вона повинна дружити. Тобто внутрішня природа людини сконцентрована в розумінні смерті «як передумова нового життя» [1; с. 9]. Тому, як зазначає К. Черемський, від смерті не слід тікати, а потрібно шука­ти із нею *взаєморозуміння* [3; с. 36–40].

Для студентки Наани (Гана, 617 гр.) козак, у першу чергу, асоціюється з людиною на коні. Як і для неї, так і для переважної більшості студентів з Африки, було не зрозуміло, чому це у «козака шапка бирка, зверху дірка, травою пошита, вітром підбита, куди віє, туди й провіває, козака молодого прохоложає» (дума «Козак Голота»). Так виникла необхідність перекласти цей уривок думи англійською мовою, пояснити почуте і, головне, наголосити на поетичності, образності мови твору. «Розшифровуючи» поетичні формули цієї думи, студенти-африканці були вражені силою, багатством української мови та природним, тонким вчуттям українців у навколишній світ. Відтак для них було вже зрозуміло, чому козак Голота звертався до поля Килиїмського як до живої істоти, подібної собі, адже розуміння краси в українців вбачалося не лише у «ясних зорях» і «тихих водах», а й у злитті людини з природою. Легко зрозуміли студенти й те, чому козак був одягнений убого і не прагнув золотих шат татарина, бо ж багатство не було прикметною ознакою козака-лицаря, який вільно гуляє степами, у боях з ворогами, у повсякденному житті виявляє лицарські чесноти.

Поняття «людина і природа» студенти-курди сприймають в площині відданості своїй землі, за яку борються і помирають. Так, наприклад, Абдерахім (Туреччина, 916 гр.) зазначає: «Головне для козака – це бути вільним. Коли козак Голота воює і отримує перемогу, то для нього це почесна справа. Тоді й прославляє він не лише себе, свої дії, але й поле, де вони отримали перемогу» (архів автора). Звернімо увагу, як студент об’єднав у єдине ціле людину і поле, на якому отримав перемогу. Для нього дії козака Голоти не є одноосібними. Курд Ридван (Туреччина, 916 гр.), також зазначає, що головним для героя думи є відчуття єдності із землею. «Земля допомогла козакові тільки тому, – пише він у відгуку, – що цей лицар народився на цій землі, ріс і увібрав її силу, що й стало джерелом його до перемоги» (архів автора).

Прослухавши у виконанні В. Мішалова думи «Маруся Богуславка», «Плач невільників», народні пісні «Як би мені черевички», «Ніч така місячна», «Моя доня дорога», музичні мелодії «Фантазія дощу», «Українська рапсодія», глибоко естетичні почуття і переживання висловив у відгуку студент п’ятого курсу 721 гр. Інносент (Танзанія). Спів, манера виконання бандуристом народнопісенних творів справили на нього неповторне враження, викликали співпереживання долі героїв цих творів, спонукали до порівнянь та узагальнень. Не дивно, що Інносента зворушив глибокий ліризм та драматизм поетичних творів, природність виконання дум та пісень, з яких творці думи та виконавець постали перед ним як естетично розвинуті особистості, взірець втілення найвищих людських чеснот. У прослуханих записах українських мелодій, студент відчув *красу* внутрішнього світу українців, на основі якої формується та розвивається здатність людини до естетичного сприйняття та переживання, її естетичний смак та уявлення про ідеал. Виховання красою формує не тільки естетико-ціннісну самовизначеність особистості, але і розвиває творчі здібності до створення естетичних цінностей у побуті, вчинках та поведінці людей. Все це спонукало Інносента до порівняння мелодій українських народних пісенних творів з модерною, сучасною музикою, насиченою одноманітністю, гучними звуками ударних інструментів, що не викликають естетичної насолоди від прослуховування таких і подібних творів. Тому, маючи природний потяг до краси, танзанієць в гармонійному поєднанні слова і музики в українській пісні та думі вбачає нашу національну прикмету. Для нього мелодії українських народних пісень у виконанні В. Мішалова цілком природні. На його думку «це робить їх своєрідними і, певне, традиційними для українців». Інносент, як майбутній студент-медик, допускає, що українські мелодії можуть бути застосовані для пацієнтів неврологічних відділень, у загальній терапії, бо ж мелодії сповнені оптимізмом, приємними, спокійними зачаровуючими звуками, які можна використати для лікування хворих. Студент із Танзанії також звернув увагу на манеру виконання бандуристом дум «Маруся Богуславка», «Плач невільників», за якої виконавець глибоко переживає долю невільників, співчуває їм, таким чином ненав’язливо спонукає слухачів приєднатися до нього і відчути, розділити з ним свої переживання (архів автора). Звертає Інносент увагу й на теплі родинні взаємини між рідними – матір’ю і дочкою (народна пісня «Моя доня дорога»), що викликає в нього хвилюючі роздуми про значення *Роду* в житті людини.

Чужоземні студенти переймаються долею невільників, які тридцять років перебували в «темниці-кам’яній» (думи «Маруся Богуславка», «Плач невільників»). Наприклад, студентові із Туреччини Емре (916 гр.), важко усвідомити, що людина взагалі здатна витримати такі нелюдські умови. «Коли б мені довелося бути на місці українських невільників і терпіти такі муки, то, напевно, я б не витримав. Для мене таке «життя» рівноцінне смерті» (архів автора), – ділиться він своїми враженнями.

Студенти також з розумінням та повагою ставляться до героїні думи «Маруся Богуславка», адже вона чітко кладе межу між «своїм» і «чужим». Сприймаючи зміст думи, вони усвідомлюють, що козаки невільники для Марусі Богуславки є «своїми», тому спільність їх інтересів велика. Психічний стан героїні думи передає глибину її страждання. Ідея свободи й обов’язку зумовлює появу думок щодо звільнення козаків-невільників, а те, що вона не втекла разом із невільниками, студенти пояснюють її мудрістю і далекоглядністю. Своєрідно, наприклад, сприйняв вчинок Марусі курд Абдерахім (916 гр.). Він зазначає: «Дуже добре вона зробила, що відпустила земляків. А що не пішла з ними, теж добре. Коли б втекла з козаками, то султан обов’язково їх наздогнав би і знищив усіх. Та поскільки вона залишилася, то була вірогідність того, що він їй пробачить цей вчинок. Таким чином козаки успішно дістануться на рідну землю» (архів автора).

Вельми прикметно, що прослухавши записи українських народних дум та пісень у виконанні Г. Ткаченка, Є. Адамцевича, Є. Мовчана та В. Мішалова, глибоко, як бачимо, усвідомивши їх зміст та ідейно-тематичне спрямування, студенти дійшли глибокого переконання в потребі широко пропагувати їх серед народів світу. «Мелодії українських народних дум та пісень, тонкі та вишукані музичні смаки українців, правдивість та високопоетичне зображення історичної дійсності, закладені в них виховні можливості сприятимуть рухові людства по шляху поступу, здатні змінити його на цій основі на все краще, гуманне, тому їх має почути і сприйняти увесь світ як найвищу, загальнолюдську духовну і суспільну цінність» (архів автора), – робить висновок уже згаданий Інносент. Нам же, українцям, потрібно лише дослухатися сказаного вище і зробити все для того, щоб саме так і сталося.

Список літератури

Копаниця Л. М. Українська лірична пісня: еволюція поетичного мислення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук: спец. 10.01.07 «Фольклористика»; 10.01.01. – «Українська література» / Л. М. Копаниця. – К., 2001. – 37 с.

Нудьга Г. У колі світової культури / Григорій Нудьга. – Львів: 2006. – 440 с.

Черемський К. Становлення і розвиток традиційного співоцтва на Слобідщині / Кость Черемський // Народна творчість та етнографія. – 2006. – № 5. – С. 36 – 40.

**Н. А. НИМЕНКО, ДЖАВАБРА САЛЕХ**

**ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ**

**НА ОСНОВЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР**

Проблема межнационального общения всегда была и будет актуальной. Острота межэтнических конфликтов спровоцирована многими факторами: разрушением социально-экономических, политических, идеологических взаимосвязей; преступной активизацией военных конфликтов; игнорированием конфессиональных и национальных идеалов и т.д. Одним из путей решения этой проблемы является воспитание полиэтнической толерантности на основе диалога культур.

Общение – специфическое межличностное взаимодействие людей как членов общества, представителей определенных социальных групп, культур общества, так и личности. Потребность в общении является одной из базовых потребностей общественного индивида.

Межкультурная коммуникация подразумевает межличностное общение представителей разных культур, а также культурные контакты. Главенствующее положение  в межкультурной коммуникации занимает культура межнационального общения представителей различных этнонациональных общностей, где определяющим фактором является этническая толерантность личности.

Этническая толерантность понимается как сложное установочное образование личности. В соответствии с Декларацией принципов толерантности, принятой ЮНЕСКО в 1995 году, толерантность определяется, в том числе, как ценность и норма гражданского общества, проявляющаяся в праве быть различными всех индивидов гражданского общества; обеспечение устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами.

Терпимость означает уважение, принятие и правильное понимание многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Терпимость – это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Терпимость – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира.

Терпимость – это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Ни при каких обстоятельствах терпимость не может служить оправданием посягательств на эти основные ценности, терпимость должны проявлять отдельные люди, группы о государства.

Проявление терпимости не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими; признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность; что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим. Стремление человека принять и понять другого, проникнуть в ценности его сознания - редчайший дар, который вырабатывается благодаря широкой сфере общения, обмену мнениями, опыту путешествий и изучения других культур. Именно терпимость поможет преодолеть неприязнь и различные условности и суеверия, которые накладывает на человека привычная среда обитания. Здесь и расширение мировоззренческих рамок, и обогащение внутреннего мира, и способность учиться у других, и многое иное, положительно влияющее на атмосферу доброжелательства и уважения.

По мнению Н. К. Рериха, основная причина проявления нетерпимости как антипода терпимости – невежество. Не может быть терпимым человек, чье сознание неразвито. Невежество многолико. Самая ужасная и опасная форма невежества – это жестокость, перечеркивающая доброжелательность, уважение и другие положительные качества. Нетерпимость есть род ненависти.

Но человек не рождается ненавидящим. Нетерпимость, агрессивность и все аналогичные феномены являются состояниями кризисного сознания, сознания, зажатого в рамки неких жизненных условий, угнетающих человеческий дух, ограниченного суевериями и долгами. Межличностная неприязнь питается мелкими личными чувствами, обидами, лицемерием, предрассудками и суевериями. Нетерпимость в ее различных формах, образующихся от невежества, порождает ложь, клевету, злословие и многие другие социальные пороки.

Студенческая среда – это одна из наиболее интенсивных зон межэтнических контактов. В крупные города приезжает учиться молодежь практически из всех регионов страны, стран ближнего и дальнего зарубежья. Именно в ВУЗах встречаются представители самых разнообразных этнических групп, и вступают в контакт различные системы мировосприятия и миропонимания. В результате этих контактов у многих студентов закрепляются стереотипы межэтнического восприятия и поведения, которые они пронесут через всю жизнь.

В целом студенческий возраст является решающим периодом развития этнического самосознания, его упрочнения и закрепления. В период обучения в ВУЗе этническое самосознание молодого человека расширяет систему его представлений о мире и укрепляет его место в нем. Студенческий возраст представляет собой кризисный переход между юностью и взрослостью, в течение которого в личности происходят многомерные, сложные процессы: обретение взрослой идентичности и нового отношения к миру.

В целом в повседневной жизни этничность подавляющего большинства студентов не актуализирована и этническая самоидентификация не занимает ведущих позиций. Несмотря на это, студенты проявляют довольно живой интерес к различным этническим вопросам. В то же время следует отметить существующие элементы предвзятости и негативизма в национальных отношениях. Хотя многие студенты имеют среди своих друзей и близких представителей других национальностей, достаточно значительное количество определяют свое отношение к человеку, исходя из его этнической принадлежности.

Мощнейшим мобилизационным фактором для большинства студентов является оскорбление по национальному признаку или негативная оценка народа, к которому принадлежит человек. Именно это чаще всего оставляет глубокий след в памяти человека и заставляет предпринимать какие-либо действия. Ещё одним мощным фактором этнической мобилизации является сопричастность или сопереживание какому-либо общему успеху или достижению.

Образование подрастающих поколений, обеспечивая механизм трансляции этнического наследия новым поколениям, призвано, вместе с тем, обеспечить и интеграционные процессы, заложить основы для понимания и общения с другими культурами, нацеливать на умение поддерживать и развивать диалог культур. Этим задачам как нельзя лучше отвечает процесс этнопедагогизации высшей школы, в ходе которой оптимально решаются задачи кросс-культурного образования, формирования культуры межнациональных отношений, воспитания межэтнической толерантности.

Большая часть различных этнофобий имеет корни в негативной оценке своей этнической группы. Именно отсутствие позитивной оценки своего этноса и переживания национального комплекса неполноценности приводят к тому, что срабатывает психологическая защита, и люди обрушиваются на другие народы, обвиняя их во всех смертных грехах. Таким образом, формирование позитивной оценки своей этнической группы является одной из основных составляющих комплекса мер, направленных на формирование здоровой межэтнической обстановки.

В целом, именно в студенческой среде должна формироваться и распространяться межнациональная политика. Именно здесь должна формироваться общая система ценностей и установок, обеспечивающая единство многонационального общества. Сегодняшнее студенчество как будущая интеллектуальная элита страны может стать активным проводником идеи мультикультурности, гарантируя тем самым стабильное развитие общества.

В условиях многонационального региона одной из задач системы образования является целенаправленное формирование норм и эталонов, отражающих специфику социально - исторического опыта жизни народов, проживающих в крае, привитие навыков межнационального общения, формирование умения преодолевать конфликтные ситуации, развитие интереса к историко-культурному наследию разных народов. Освоение, понимание и принятие иной национальной культуры – важное требование нашего времени. И на первый план выходит проблема толерантности в межэтнических и социальных отношениях. Толерантность должна стать культурной нормой поведения в обществе.

Развитие толерантности в образовании должно происходить путем диалога сотрудничества обучающей и обучаемой сторон, гуманизации процесса образования.

Воспитанию толерантности может способствовать внедрение в образование элементов поликультурности. Главным в решении этой проблемы можно считать, прежде всего:

1. всестороннее овладение студентами культурой своего собственного народа как непременное условие интеграции в иные культуры;
2. обучение студентов правам человека и миролюбию;
3. формирование представлений о многообразии культур в стране и мире;
4. воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества;
5. создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов;
6. формирование умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур;
7. воспитание в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

Поскольку мы живем в эпоху глобализации процессов, можно ожидать наступления эры интегрированной культуры. Но чтобы в нашем сложном мире оставаться самим собой, культурные различия нужно воспринимать как данное и пытаться освоиться в “чужой” культуре, не теряя своей собственной.

Подлинная культура межнационального общения, взаимодействия и сотрудничества народов может возникнуть  только на основе раскрытия духовно-нравственного потенциала каждой нации, обмена опытом социального и культурного творчества, на основе реализации идеалов свободы, справедливости и равенства. И именно образование призвано обеспечить сочетание интернационального и национального воспитания у студентов.

В условиях интенсивных миграций и взаимодействия культур, современная система образования призвана создавать условия для формирования человека, способного к активной жизнедеятельности в многонациональной поликультурной среде. Общество заинтересовано в том, чтобы у его членов, особенно у молодёжи, сформировалось мышление открытого типа, пробудился интерес к диалогу последователей разных мировоззрений и политических предпочтений к устранению предубеждённости друг против друга на основе терпимости и конструктивного сотрудничества во имя всеобщего блага. Вместе с тем общество выступает за жесткое пресечение любых экстремистских действий, за неотвратимость наказания их вдохновителей и участников.

Повсеместное и полное утверждение атмосферы толерантности и одновременно активного неприятия проявлений экстремизма – процесс. Здесь многое зависит не только от государственных органов и общественных, в том числе молодёжных, организаций, но и от системы образования и воспитания, от средств массовой информации, деятелей культуры, от преодоления ими своего индифферентного отношения к бытующим – далёким от толерантности – позициям и нравам. В условиях глобализирующегося мира, когда различные национальные, религиозные и другие традиции приходят в тесное взаимодействие, особенно важно помнить о терпимости друг к другу, о тех общечеловеческих ценностях, на которых должно быть основано единство человечества.

Список литературы

1. Декларация принципов толерантности // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М. : Изд-во МГУ, 2001.

2. Замедлина Е. А. Конфликтология: уч. пособие. – М. : Издательство РИОР. – 2005.

3. Зимбули А. Е. Почему терпимость и какая терпимость? // Вестник СПбГУ. – 1996. – № 3. – С. 23–27

4. Золотухин В. М. Терпимость как общечеловеческая ценность // Современные проблемы гуманитарных дисциплин. – Ч.1. – М., 1997. – С. 7–9.

5. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности : учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2004.

6. Лекторский В. А. О толерантности плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – № 11. – 1997.

7. Рерих Н.К. Держава Света. – Нью-Йорк: «Алатас», 1931. – 280 с.

8. Рерих Н.К. Твердыня Пламенная. – Париж: «Всемирная Лига Культуры», 1932 <1933>. - 383+(5) с.

9. Установление культуры мира: универсальные ценности и гражданское общество. – Тверь, 2001. – С.66.

**Н. А. ПИЛИПЕНКО-ФРИЦАК, НДОССА АННИЯ ИБРАХИМ**

**РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВОЗВРАТНЫХ ГЛАГОЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Концепция преподавания русского языка как иностранного, ориентированная на определенный языковой контингент учащихся и базирующаяся на сопоставительном подходе, была разработана В. Н. Вагнер [1] и вошла в лингводидактическую науку как национально-ориентированная методика преподавания русского языка.

Методика национально-языковой ориентации предполагает определенную стратегию обучения русскому языку, соответствующий отбор и организацию языкового материала, оптимальные способы его представления и закрепления, анализ типичных ошибок.

Данная методика базируется на результатах прикладной сопоставительной лингвистики и положениях психолингвистики, поскольку учитывается существующая в сознании человека внутренняя языковая система родного языка, оказывающая влияние на восприятие и усвоение неродного, в данном случае, русского языка. «Второй язык изучается» «через призму родного», он накладывается на уже существующую в сознании человека систему языковых средств». «Родной язык как первый, «материнский», всегда присутствует в сознании человека, он собственно и есть действительное сознание. Человек отражает окружающую действительность в представлениях и образах, а также в понятиях и категориях родного языка» [3, c. 42].

Это влияние имеет как положительные, так и отрицательные стороны. При сходстве языковых явлений положительная черта проявляется в потенциальных переносах совпадающих элементов и явлений из одной системы в другую; при имеющихся частичных несовпадениях или межъязыковых различиях проявляется отрицательная сторона взаимовлияния, выражающаяся в интерференции – противодействии двух систем: сформированной (на основе родного языка) и формирующейся новой [3, c. 41–44].

Большое затруднение при усвоении явлений любого уровня русского языка студенты испытывают при отсутствии данных языковых явлений в системе родного языка и в языковом сознании, поскольку в силу отсутствия определенных единиц происходит их невосприятие. Метод сопоставительного анализа позволяет изучить и описать единицы одного языка через призму другого, выявить средства их передачи и тем ярче представить свойства исходных языковых единиц. Сопоставительный анализ языковых явлений английского и русского языка, проведенный В. Н. Вагнер, выявляет имеющиеся между ними сходства, частичные несовпадения, различия и полное отсутствие определенного явления либо в родном, либо в русском языке. Учет характера межъязыковых соотношений позволяет определить степень легкости / трудности овладения языковыми явлениями русского языка, предвидеть специфику возникших при этом трудностей, прогнозировать типичные ошибки учащихся. Учет внутренней языковой системы в сознании учащихся, соотношение различий и сходства языковых явлений в родном и изучаемом языке должен лежать в основе отбора, организации, представления и закрепления языкового материала при изучении каждого конкретного явления.

Национально-языковая ориентация преподавания русского языка более всего проявляется при установлении того круга грамматических элементов языка, которые являются необходимыми и достаточными для овладения русским языком в нужных пределах на конкретных этапах обучения, и в определении способов представления, изложения языкового материала. От правильно выбранного способа представления языковых явлений зависит успешное формирование у учащихся новой внутренней языковой системы – основы для возникновения новой коммуникативной компетенции.

В лингвометодической литературе подчеркивается, что к числу наиболее трудных для изучения в иностранной аудитории тем относятся категории вида и залога разных лексико-семантических групп глагола, среди которых особое положение занимают возвратные глаголы [2].

Трудность при изучении и усвоении данной группы глаголов обусловлена лексико-грамматической природой возвратных глаголов, проявляющейся в специфической спаянности у них лексического и грамматического значений. Также усвоение возвратных глаголов осложняется интерферирующим влиянием родного – английского языка, в котором имеются существенные различия в способах функционирования и выражения сходных языковых фактов [2, с. 9–11].

В современном русском языке возвратные глаголы представляют собой многочисленную и продуктивную лексико-семантическую группу и образуют разные лексико-грамматические разряды. С методической точки зрения при классификации возвратных глаголов по лексико-грамматическим признакам вслед за В. Н. Вагнер выделяем пять разрядов: глаголы собственно-возвратного значения, общевозвратного значения, взаимно-возвратного значения, страдательного залога и безличные глаголы. Устанавливая порядок изучения отдельных разрядов, лингводидакты руководствуются употребительностью глаголов данного разряда, а также степенью их соответствия английским коррелятам.

Знакомство англоговорящих студентов с русскими возвратными глаголами целесообразно начинать с глаголов собственно-возвратного значения. На этих глаголах выявляются формально-структурные характеристики всех русских возвратных глаголов. Приводим с переводом парадигму спряжения глагола *одеваться*, формы императива и прошедшего времени. Указываем на наличие у всех возвратных глаголов постфикса -ся / -сь, универсального для всех личных форм возвратных глаголов (в отличие от английского языка), обращаем внимание на зависимость распределения определенного постфикса от предшествующего звука. Сообщаем учащимся, что все русские возвратные глаголы непереходные, т.е. не употребляются с прямым дополнением, выраженным винительным падежом, и проводим аналогию с английским языком, в котором тоже нельзя сказать «Я одеваюсь ребенка» – «I dress myself the baby», а возможно только: «Я одеваю ребенка» – «I dress the baby» и «Я одеваюсь» – «I dress myself».

Далее комментируем возвратные глаголы, непосредственно входящие в разряд собственно-возвратных, обращаем внимание студентов, что данные глаголы соответствуют английским глаголам с возвратными местоимениями с суффиксом – self (myself, yourself, himself, herself, ourselves, yourselves, themselves) и обозначают действие, направленное на производителя действия, т.е. субъект и объект действия совпадают.

Однако необходимо указать на различие между русскими и английскими возвратными глаголами этого разряда: в русском языке для выражения собственно-возвратного значения присоединение постфикса –ся /-сь является обязательным, в английском же языке при отсутствии дополнения возвратное местоимение факультативно и часто опускается: «Утром он умылся» – «Не washed in the morning». Отсюда возможна ошибка при конструировании предложения на русском языке: «Утром он «умыл»». Следовательно, необходимо дать студентам следующее правило-ограничение: русские возвратные глаголы употребляются в том случае, если в английском языке глагол может быть дополнен возвратным местоимением.

Необходимость знания уже на раннем этапе обучения таких глаголов, как *учиться, заниматься, начинаться* и др., заставляет непосредственно после изучения глаголов собственно-возвратного значения приступить к изучению следующего разряда — глаголов общевозвратного значения. Глаголы этого разряда указывают на изменения во внутреннем, внешнем, физическом состоянии субъекта, изменение его положения или движение.

Усвоение глаголов общевозвратного значения представляет для англоговорящих учащихся наибольшее затруднение ввиду отсутствия межъязыковой аналогии. В английском языке в большинстве случаев они соответствуют невозвратным глаголам, т. е. отсутствует различие между переходными и непереходными глаголами. Поэтому методически целесообразно начинать знакомство англоговорящих студентов с русскими возвратными глаголами именно с собственно-возвратных глаголов, имеющих аналоги в английском языке, а глаголы общевозвратного значения вводить после изучения глаголов собственно-возвратного разряда. В противном случае у студентов может возникнуть некорректное использованиевозвратных глаголов *учиться* и *заниматься,* поскольку, не имея никаких сведений о специфике русских возвратных глаголов, учащиеся ассоциируют этот глагол с английским глаголом to study, имеющим как переходное, так и непереходное значение, и приписывают глаголу учиться те же грамматические характеристики. Ориентируясь на предложение «Я учусь в университете», студенты начинают далее употреблять этот глагол неправильно, допуская ошибки типа «Я «учусь» русский язык». Важно обратить внимание англоговорящих студентов на то, что подобным русским глаголам в английском языке соответствуют только невозвратные глаголы. Различное значение этих русских глаголов можно определить путем приведения синонимов английских коррелятов: Переходный глагол: *возвращать* to return, to give back «Я возвращаю книгу в библиотеку» – «I am returning the book to the library». Непереходный глагол: *возвращаться* to return, to come back «Я возвращаюсь домой» – «I am going back home». Переходный глагол: *учить* to study, to learn «Я учу слова» – «I am studying word». Непереходный глагол: *учиться* to study «Я учусь хорошо» – «I am studying well», «Я учусь в университете» – «I am studying in the Institute».

Приводим также более полный список глаголов, которые употребляются только с постфиксом – ся: бояться, по/заботиться, , любоваться, надеяться, по/нравиться, ошибаться – ошибиться, за/смеяться, улыбаться – улыбнуться. При первом знакомстве с данными глаголами указываем вопросы косвенных падежей; более детальное изучение продолжается при включении возвратных глаголов, не имеющих «партнеров» без постфикса – ся, в список слов, сгруппированных по управляемому падежу.

Знакомство учащихся с возвратными глаголами взаимно-возвратного значения целесообразно проводить при изучении творительного падежа как составную часть подтемы «Выражение формами творительного падежа значения совместности действия». Приводим русские глаголы и соотносим их с английскими лексическими аналогами: *встречаться — встретиться* – to meet, *по/здороваться* – to greet, *по/прощаться* – to say goodbye, *по/знакомиться* – to make acquaintance, *обниматься – обняться* – to hug, to embrace. Глаголы, входящие в этот разряд, обозначают действие субъекта, которое направлено на объект и обратно.

При изучении возвратных глаголов взаимно-возвратного значения необходимо достичь понимания учащимися различного значения невозвратных и возвратных глаголов. Так, невозвратные глаголы *встречать – встретить* обозначают активное действие только одного лица, являются переходными и требуют винительного падежа: «Я встретил друга» – «I met a friend». Глаголы *встречаться – встретиться* обозначают активное действие нескольких лиц, причем одно действующее лицо выражено именительным падежом в роли субъекта, другое – творительным падежом с предлогом с: «Я встретился с другом» – « I met up with a friend». Действующие лица могут быть выражены формой множественного числа существительного или местоимения, словосочетаниями и союзом *и* или с предлогом *с*: «Они встретились в институте» – «They met one another in the Institute». Значение совместности действия английского аналога этих глаголов может конкретизироваться лексическим показателем one another, each other.

К четвертому разряду относим глаголы страдательного залога, которые обозначают действие, направленое на субъект (на производителя действия). Сравнивая английские активные и пассивные конструкции, индуктивно выясняем изменение функции имени: дополнение, выражающее в активной конструкции объект действия, становится в пассивной конструкции подлежащим; подлежащее, выражавшее субъект действия, становится дополнением с предлогом by: «Ученые обсуждают открытие» – «Открытие обсуждается учеными». Далее показываем, что в аналогичных русских пассивных конструкциях происходят такие изменения: имя, которое выражает объект действия и в активной конструкции является дополнением, выраженным винительным падежом, становится в пассивной конструкции подлежащим, выраженным именительным падежом, и с ним согласуется глагол-сказуемое; имя, которое выражает субъект и в активной конструкции является подлежащим, выраженным именительным падежом в пассивной конструкции становится дополнением в форме творительного падежа без предлога.

К пятому разряду относим безличные глаголы за/хотеться, по/ казаться, оказываться – оказаться, удаваться – удаться, приходиться – прийтись. Представляем их совместно с безличными глаголами без постфикса -ся/-сь как специальную тему, когда даются их лексико-грамматическая характеристика и описание структуры соответствующих безличных предложений, а также при изучении дательного падежа.

Вывод. Усвоение возвратных глаголов русского языка англоговорящими студентами представляет трудности, обусловленные различиями в способах выражения категории возвратности в сопоставляемых языках. Следовательно, при обучении русским возвратным глаголам, учитывая интерферирующее влияние английского языка, целесообразно опираться на национально-языковую методику, что позволяет достичь более точного восприятия, понимания и усвоения данного грамматического материала.

Список литературы

1. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа / В. Н. Вагнер. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с.
2. Карасева В. Х. Системно-функциональный подход к обучению англоговорящих иностранных студентов возвратным глаголам русского языка : автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2004. – 19 с.
3. Хавронина С. А., Балыхина Т. М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» [Электронный ресурс] / С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина. – М. : Российский университет дружбы народов, 2008. – 198 с.

**Г. В. ПИСАРУК**

**БИБЛИЯ**

**В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА**

Среди множества культурных моделей, исследуемых культурологией, есть и христианский мир. При формировании лингвокультурологической компетенции студентов, живущих в христианской стране, целесообразно обращаться к текстам Библии – книги, которая, как ни одна другая, оказала величайшее влияние на мировую мысль. Написанная представителями маленького народа, Библия стала всемирным достоянием, признанным крупнейшим литературным произведением всех народов. Из Библии черпали сюжеты, мысли и образы художники и писатели, философы и композиторы на протяжении многих сотен лет. Вечные темы – проблемы добра и зла, счастья и смысла жизни, справедливости и смерти, любви и страдания – в большинстве случаев развивались на материале библейских сюжетов и с библейскими персонажами. В этой уникальной книге, написанной людьми конкретной культуры и в конкретное историческое время, заключена вечная уместность: Библия обращена ко всему человечеству, любому возрасту и любой культуре.

Изучение в вузе теории риторики и формирование у студентов риторических умений представляется правомерным с опорой на библейские тексты [1] по ряду причин.

Во-первых, в Библии отражена система ценностей, среди которых речевое поведение человека имеет достаточно высокий статус. Особенности утверждаемых Библией принципов речевого поведения соотносятся с риторическим идеалом Платона, Сократа и Аристотеля, на котором основывался риторический идеал Древней Руси и к которому современное нам постсоветское общество возвращается сегодня.

Во-вторых, Библия объединяет книги различных жанров, здесь есть поэзия и философские размышления, загадки и притчи, драмы и письма, биографические наброски и предсказания, хроники и законы всех видов, проповеди и др. Обращение к такому многожанровому источнику немаловажно для формирования филологической компетенции студентов-филологов.

Опыт ведения курса «Риторика» в вузе позволяет нам говорить о сложившейся системе работы на занятиях по риторике с опорой на библейский текст. Риторика как учебный предмет обладает великолепными возможностями для обучения грамотной современной речевой коммуникации. Знания, получаемые в курсе риторики, во многом носят инструментальный характер: это знания о способах деятельности, они формируются в виде советов, рекомендаций, правил. Обязательным условием востребованности риторического знания является его прикладной характер. Теоретические положения риторики всегда направлены на практическое применение, на решение реальных задач, связанных с жизнедеятельностью человека. Основными компонентами содержания риторики являются коммуникативно-речевые умения, которые дифференцируются следующим образом:

* умения, связанные с анализом и оценкой результативности общения;
* умения, связанные с реализацией норм и правил общежития в самостоятельной речевой деятельности.

Создать в учебных условиях ситуации речевого взаимодействия и взаимовлияния участников учебного процесса можно при использовании технологии интерактивного обучения – «обучения, погружённого в общение» (термин Е. В. Коротаевой). В ходе активной речевой деятельности библейские тексты, имеющие огромный риторический потенциал, могут быть материалом как для риторического анализа, так и для решения риторических задач.

Организующий принцип речевого поведения современного человека, утверждает риторика, – это его отношение к слову (речи), именно с осмысления роли слова в жизни человека и начинается курс риторики. Не требует доказательств позиция, что восприятие слова людьми, жившими тысячелетия назад от нас, коренным образом отличается от позиции людей последних веков: утеряна вера людей в слово – в его предназначение и его силу [2, с. 13].

Современная риторика, утверждая, что один из организующих принципов речевого поведения человека – это восприятие им слова, реанимирует бережное, уважительное отношение к слову, утерянное в славянской культуре в конце XIX–XX вв. [3, с. 13]. Библейские тексты в афористичной и образной форме формулируют важнейшие истины: подлинную силу имеет лишь слово, насыщенное смыслом, слово созидает человека и окружающий его мир и отношения с другими людьми в этом мире. «*От плода уст человека наполняется чрево его; произведением уст своих он насыщается. Смерть и жизнь – во власти языка, и любящие его вкусят от плодов его*» (Пр. 18:20–21); «*От избытка сердца говорят уста*» (Лк. 6:45); «*Золотые яблоки в серебряных прозрачных сосудах – слово, сказанное прилично*» (Пр. 25:11); «*Смерть и жизнь – во власти языка, и любящие его вкусят от плодов его*» (Пр. 18:21); «*Никакое гнилое слово да не исходит из уст ваших, а только доброе для назидания в вере, дабы оно доставляло благодать слушающим*» (Еф. 4:29) и др.

Материалом для риторического анализа могут быть также стихи, говорящие о предназначении слова (Быт. 2:19–20), о его созидающей или разрушающей силе (Пр. 12:14, 12:18, 16:24, 21:23, 25:15, 26:21, Пс. 63:9, Чис. 13:31–34, Иоил. 3:10), о необходимости власти человека над словом, исходящим из его уст (Иак. 2:1–12). Таким образом, с помощью библейского текста как одного из аргументов утверждается точка зрения, что подлинную силу имеет лишь слово, насыщенное смыслом, что слово созидает человека и окружающий его мир и отношения с другими людьми в этом мире. Осмысление этих библейских принципов помогает молодым людям преодолевать дух словесного нигилизма в своём речевом поведении.

Как известно, современная риторика в качестве основного закона речевого поведения постулирует закон гармонизирующего диалога. Диалог же с позиции риторики есть не столько форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами, но отношения между коммуникантами: оба коммуниканта – лица активные независимо от степени формальной диалогичности их речевого поведения, их субъект-субъектные отношения проявляются во взаимном интересе друг ко другу, в уважении точки зрения собеседника, в предоставлении права на иной взгляд, в прочной обратной связи. Как видим, риторика в этом вопросе поднимается от провозглашения привычных нам норм и правил к уровню философии общения. Библейский принцип «Почитай другого выше себя» отражён в диалогической этике М. Бахтина и М.  Бубера, на которую опирается современная риторика в определении стратегий речевого поведения.

Этот библейский принцип можно проиллюстрировать, исследуя языковую ткань текста притчи о работниках в винограднике из Мф. 20:1–15. Рассматривая диалог работников, пришедших в виноградник первыми, с хозяином виноградника, обращаем внимание на стремление последнего в своём речевом поведении в ответ на ропот работников «пробудить у них собственное внутреннее слово», установить с ними гармоничные и двусторонние отношения. Это выражается обращением «друг», словесными пояснениями своих действий, риторическими вопросами, адресованными собеседнику, с утверждением в которых тот не может не согласиться.

Риторический анализ Первого послания апостола Павла к Тимофею позволяет сделать вывод, что речь апостола строится по формуле субъект-субъектных отношений. Элементами риторической тактики, реализующей диалогическую стратегию монологической речи Павла, являются раскрытие адресантом своих коммуникативных намерений, чёткое обозначение позиций учителя и ученика, определение формы общения с учеником, использование приёмов универсальной и неуниверсальной аргументации, сознательное употребление ряда специальных риторических фигур с целью интимизации общения и др. Работа с текстом «учительной» речи апостола Павла – образцом персонализированного педагогического общения – необходима для формирования у будущих учителей навыков педагогической риторики, в основе которой лежат такие отношения с учителем и учащимися, эффективность которых определяется наличием диалогического начала в речи учителя и ведущего к гармонизации отношений участников коммуникации (4).

Библейские притчи, имеющие высочайшую смысловую насыщенность, могут стать материалом для обучения эвристической риторике сократического диалога – диалога как поиска, открытия и осмысления истины. Эту работу можно провести на материале разных новозаветных притчей: о немилостивом заимодавце (Мф. 18:23–35), о талантах (Мф. 25:14–30), о милосердном самарянине (Лк. 10:30–35), о блудном сыне (Лк. 15:11–32), о фарисее и мытаре (Лк. 18:9–14). Как правило, при составлении эвристического диалога в процессе проникновения в подтекст у человека меняется представление о смысле притчи.

Например, абсолютное большинство прочитавших единожды притчу о работниках в винограднике (Мф. 20:1–15) формулируют её основную мысль так: хозяин поступил несправедливо, надо было заплатить каждому работнику столько, сколько он заработал за время работы в винограднике. Но в процессе составления эвристического диалога выясняется, что смысл притчи не в том, чтобы слушатель (читатель) дал оценку действиям хозяина, а в том, чтобы понять высокую истину: проблема не в хозяине, который тем не менее оказался справедливым, а в первых работниках: он не обидел их, а дал возможность проверить своё сердце: *«Или глаз твой завистлив оттого, что я добр?»* и оказалось, что сердце у них нечистое. В [5] мы описали, как на занятиях по риторике происходит обучение «майевтике» – одному из первых в истории европейской культуры образцов смыслового эвристического диалога, являющегося и сегодня методом познания и воспитания. Продолжается обучение диалогу этого типа на практических занятиях по методике преподавания русского языка.

На материале притчей целесообразно провести работу над формированием ситуативной речи, её адресности и сообразности условиям общения. Абсолютное большинство библейских притчей органично вплетены в макроконтекст и не могут быть поняты, если рассматривать их как автономные «вкрапления» в текст. Известный православный публицист А. Кураев в книге «Школьное богословие» пишет о евангельских притчах, но, думается, эти слова можно отнести и к ветхозаветным: «Притчи нельзя вырывать из евангельского контекста: они задыхаются, мельчают. Впрочем, это общая судьба любой церковной святыни: последняя похожа на метерлинковскую Синюю Птицу. В своей стране она изумительно прекрасна. Но, увезённая на чужбину, разлучённая со своей страной, выцветает…» [2, c. 277].

К примеру, прочтение притчи о деревьях и их царе (Суд. 9:8–15) вне контекста приводит не только к неверному пониманию, но и к искажению смысла. Исходя из того, что благородные и полезные деревья – маслина, смоковница, виноградная лоза – отказались оставить своё прирождённое место и дело и пойти царствовать над другими деревьями *(«скитаться по деревам»*), а бесполезный и безлиственный терновник, от которого не бывает даже тени в знойный день, согласился, делается вывод: «Смысл притчи прозрачен: только негодные и надменные люди сознательно рвутся к власти и нагло обманывают народ, чтобы заполучить её. Притча звучит как предупреждение в преддверии эпохи царей: ведь теперь перед царём открываются неограниченные возможности *«делать злое в очах Господа»* [7, с. 245]. Между тем исследование макроконтекста позволяет иначе сформулировать идею этой притчи: притча о деревьях и их царе делает акцент не на неправедности терновника, а на неправедности деревьев, которые сами выбирали себе царя. Глубинную идею притчи можно сформулировать в виде известного утверждения: «Народ имеет такого правителя, которого заслуживает». Кстати, и саму притчу библейская традиция называет не «Притчей о терновнике», а «Притчей о деревьях и их царе».

Будучи насыщенными смыслом, притчи могут быть также материалом для письменных или устных творческих работ, способствующих развитию связной речи студентов. Так, по известной всем притче о блудном сыне можно составить развёрнутый диалог последнего разговора отца и младшего сына при расставании, ввести в притчу описание внешности отца и младшего сына, описать место встречи отца и младшего сына, составить развёрнутый диалог разговора отца и младшего сына при встрече, описать ситуацию разговора отца и старшего сына после возвращения младшего [6, с. 58–61].

Таким образом, библейские тексты содержат благодатные возможности для формирования лингвокультурологической компетенции студентов. Знакомство с библейскими текстами даёт возможность молодым людям учиться не только представлять другую эпоху, понимать другую культуру, но и осмысливать принципы христианства, анализируя и оценивая собственное поведение с позиций вневременных и общекультурных. Работа с Библией в системе государственного образования – это одна из попыток, говоря словами православного диакона Андрея Кураева, перекинуть мостик из мира богословия в мир повседневности [2, с. 3], чтобы, не нарушая принципа светскости образования, побудить молодых людей осмыслить в меру своих сил то видение человека в мире, которое является христианским.

Список литературы

1. Библия. Синодальное каноническое издание.
2. Кураев А. Школьное богословие / А. Кураев. – С.-Петербург, 2000.
3. Михальская, А.К. Педагогическая риторика: история и теория. – М.,1998.
4. Писарук Г. В. Риторический анализ речи апостола Павла в Первом послании к Тимофею / Г. В. Писарук // Вучоныя запіскі Брэсцкага дзяржаўнага універсітэта ім. А. С. Пушкина : зб. навуковых прац : у 2 т. – Т. 3, ч. 1. – С. 65–75.
5. Писарук Г.В. Живое слово дороже мёртвой буквы… (Диалог как элемент интерактивной технологии обучения на занятиях по риторике в вузе) // Народная асвета. – 2006. – № 12.
6. Писарук Г. В. «…И Слово в сердце отзовётся…»: Нравственный смысл библейских сюжетов на уроках русского языка: пособие для учителей. – Минск : Беларусь, 2002.
7. Синило Г. В. Древние литературы Ближнего Востока и мир Танаха (Ветхого Завета). – Минск, 1998.

**Т. О. ОСИПОВА**

**ЛАТИНСЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

Викладання латинської мови в університеті повинно бути професійно направленим, враховуючим специфіку аудиторії. Цільова установка курсу «Латинська мова» на факультеті іноземних мов педагогічного університету – це створення теоретичної та практичної бази для наукового вивчення іноземних мов (англійської, німецької, французької), розширення лінгвістичного кругозору студентів.

Латинська мова є фундаментом у розумінні фактів і закономірностей іноземних мов. У силу історичних умов латинська мова мала великий вплив на фонетику, граматику, лексику, словотворення іноземних мов. Це стосується і формування лексичної системи англійської мови. Протягом розвитку англійської мови її словниковий склад постійно поповнювався запозиченнями з латинської мови. У результаті цього слова латинського походження в англійській мові становлять майже половину її лексичного складу. Так «з 20000 найбільш уживаних слів англійської мови біля 10400 латинського походження, біля 2200 – грецького і тільки 5400 – англосаксонського» . Це доводить, що латинська мова дійсно відіграла велику роль у розвитку лексики англійської мови.

Порівнюючи лексику англійської мови, треба розрізняти слова: а) із загальноєвропейськими коренями, б) запозиченнями з латинської мови та в) нові слова, які утворилися на базі латинських морфем.

Необхідно також використовувати матеріал з української мови для засвоєння латинських слів і відображення їх в англійській мові. У підручниках з латинської мови для студентів факультету іноземних мов педагогічних університетів подаються слова із загальноєвропейськими коренями (лат. cor, cordis «серце» – англ. heart «серце», лат. capĕre «брати» – англ. have «мати», лат. pater «батько» – англ. father «батько» і т.п.). При розгляданні таких слів важливо звернути увагу студентів та навчити їх знаходити спільність коренів із закономірних звукових та смислових співвідносин. Навички користуванням словниками іншомовних слів дають змогу студентам простежити етимологію слів, які були запозичені. Із латинських запозичень в англійській мові можна виділити велику кількість дієслів, іменників, прикметників (лат. capio, cepi, captum, capĕre «брати, ловити, захоплювати»). Наприклад, captivus «взятий у полон, полонений»; captivitas «захват у полон»; captura «ловля»; captor «ловець». Порівн. англ. captive «полонений»; captivating «чарівний»; сaptivity «захват у полон»; capture «захват, здобич»; captor «той, що захопив у полон»).

Звернемось безпосередньо до латинських запозичень в англійській мові, відокремивши з них пласт дієслівної лексики. На початку занять зі студентами треба познайомити їх із важливими фонетичними законами: асиміляція приголосних, закон редукції коротких латинських голосних у середніх складах; з найбільш уживаними латинськими словотвірними афіксами з метою наукового підходу до фактів латинської мови та їх відображення в англійській мові.

При вивченні латинських дієслів треба утворювати похідні слова і знаходити їх паралелі в англійській мові. Це допоможе зрозуміти особливості багатьох латинізмів в англійській мові, зрозуміти їх внутрішню форму, встановити генетичну особливість між словами, у яких на англійському грунті змінилась фонетична форма і порушились смислові зв’язки.

Розглянемо декілька найбільш уживаних латинських дієслів, які получили найбільше розповсюдження в англійській мові.

Caedo, cecidi, caesum, cedĕre

Основні значення цього дієслова «бити, рубати, розрізати, вбивати; кроїти». Звідси: caesura «рубка, зупинка при читанні вірша, цезура»; cementum «щебінь, бите каміння»; homicidim «вбивство» (homo «людина» + caedo); particida «вбивця батька» (pater «батько» + caedo). Порівн. англ.: caesura «цезура»; cement «цемент»; homicide «вбивство»; patricide «вбивство батька»; suicide «самогубство». У сучасній англійській мові у словах типу homicide, patricide елемент cide, який походить від латинського дієслова caedo, є суфіксом зі значенням знищення: genocide «геноцид» (грец. genos «рід, плем’я, народ»); herbicide «гербіцид» (лат. herba «трава»); insecticide «інсектицид, засіб від комах» (лат. insesta «комахи»); pesticide «пестицид, хімічний засіб для боротьби зі шкідниками» (лат. pestis «зараза») та ін.

Лат. abscido, abscidi, abscisum, abscidĕre «відрізати, відрубати, відсікти», де abs- зі значенням розיєднання + caedo; звідси abscisic «відокремлення, відсіч». Порів. англ..: abscission «ампутація».

Лат. circumcido, circumcidi, circumcisum, circumcidĕre «обрізати за колом», де circum «вокруг, кругом + caedo. Пор. англ.: circumcise «здійснити обрізання».

Лат. concido, concidi, concisum, concidĕre «розрубити; подрібнити», де con- зі значенням посилення + caedo; звідси: concisus «скорочений, короткий, стислий». Порів. англ..: concise «короткий, стислий»; сoncisenesa «стислість».

Лат. decido, decidi, decisum, decidĕre «відрубати, відсікти; покінчити; точно визначити, висловлювати», де de- зі значенням відокремлення+ caedo; звідси: decisio «зменшення, домовленність, рішення». Порів. англ.: decide «приймати рішення»; decision «рішення».

Лат. excido, excidi, excisum, excidĕre «вирубати, вирізати, віддаляти», де ex- зі значенням віддалення + caedo, звідси: excisio «вирізання, виріз». Порів. англ.: excise «вирізати, відрізати, ампутувати».

Лат. incido, incidi, incisum, incidĕre «надрізати, розрізати», де in- зі значенням руху в середину + caedo; звідси: incisio «надріз»; incisus «розрізаний». Порів. англ..: incise «робити розріз»; incision «розріз, надріз»; incisive «гострий, ріжучий»; incisor «резець, передній зуб».

Лат. praecido, praecidi, praecisum, praecidĕre «відрубати; коротко повідомляти», де prae- «попереду, перед» + caedo. Порів. англ.: precis «короткий виклад, конспект».

Ago, egi, actum, agĕre

Основні значення цього дієслова: «приводити в рух, спонукати; робити; діяти». Звідси: agens, agentis «діючий»; agenda – герундив зі значенням «те, що повинно бути зроблено»; actum «дія»; acta «протокол засідань, постанови, розпорядження»; actus «сценічна гра; театр, дія, акт»; actio «рух, дія, діяльність; вчинок, судове засідання»; actor «діючий, той, що діє; виконавець, актор»; activus «діяльний; грам. дійсний (про спосіб)»; аctualis «дійсний, діючий». Порів. англ..: agent «діяч, агент; діюча сила»; agency «дія, діяльність; агентство»; agenda «порядок денний; пам’ятна книжка»; act «справа; вчинок; закон, постанова; акт, документ; акт (частина п’єси)»; interact (лат. inter «між») «1. антракт; 2. взаємодіяти»; acting «гра»; action «дія, вчинок; діяльність; судовий процес»; inaction «пасивність»; interaction «взаємодія»; actor «актор»; active «активний, енергійний, діяльний; діючий; грам. дійсний (про спосіб)»; inactive «бездіяльний, інертний»; activity «діяльність, активність»; activate «робити радіоактивним»; actual «діючий»; actuality «дійсність, реальність; реалізм»; actually «фактично»; actualise «реалізовувати, здійснювати»; actuate «рухати, спонукати».

Лат. cogo, coegi, coactum, cogĕre «згоняти; збирати; вимагати; отримувати зиск; сгущати; примушувати; змушувати», де co- зі значенням спільності + ago. Звідси: cogens, cogentis «той, що зганяє, вимагає»; coactio «збирання грошей». Порів. англ.: cogent «переконливий»; cogence «переконливість»; coaction «примус».

Від дієслова cogo в латинській мові утворений іменник coagulum «згортання, згущення», до якого наближається coagulāre «викликати згортання, згущення»; звідси: coagulans, coagulantis «той, який викликає згущення»; coagulatic «згортання, згущення». Порів. англ..: coagulant «згущуюча речовина»; coagulate «згортатися, згущуватись»; coagulation «згортання, згущення».

Лат. exigo, exegi, exactum, exigĕre «здійснювати, збирати; оцінювати, визначити», де ex- зі значенням завершеності + ago; звідси exactio «обкладати податком»; exactor «збирач податків, наглядач; виконавець»; exactus «точний, ретельний, акуратний». Порів. англ.: exact «1. точний, акуратний; 2. нагально вимагати»; exacting «вимогливий»; exaction «нагальна вимога; вимагання; надзвичайно великий податок»; exactor «особа, яка вимагає що-небудь; позивач; той, що вимагає»; exactly «точно»; exactnesa «точність, акуратність».

Лат. redigo, redegi, redactum, redigĕre «гнати назад, відганяти, упорядковувати», де red- (re-) зі значенням зворотної дії + ago. Порів. англ.: redact «редагувати»; redaction «редагування»; redactor «редактор». В англ. мові є і інші слова з префіксом re-, які за кінцевим рахунком восходять до латинського дієслова agĕre «діяти»: react «реагувати; взаємодіяти; протидіяти»; reaction «реакція»; reactionary «реакціонер»; reactive «реагуючий; той, що протидіє»; reactor «реактор, атомний котел».

Лат. retroago, retroegi, retroactum, retroagĕre «повертати в іншій бік», де retro «назад» + ago. Порів. англ.: retroaction «зворотня реакція, зворотня дія».

Лат. transigo, transegi, transactum, transigĕre «проганяти наскрізь; здійснювати; домовлятися», де trans- «через» + ago; звідси transactio «угода; завершення, закінчення». Порів. англ. transact «вести справу, здійснити угоду»; transaction «справа, угода».

Посиленим дієсловом до agĕre є agito, agitāvi, agitātum, agitāre «приводити в рух, хвилювати, спонукати». Звідси: agitatio «приведення в рух**»;** agitator **«**той, що приводить у рух; погонич, візник». Порів. англ.: agitate «агітувати; хвилювати, збуджувати»; agitation «агітація; хвилювання, тривога»; agitator «агітатор».

Cedo, cessi, cessum, cedere

Основні значення цього дієслова: «йти, ступати, ходити; йти геть; поступатися; протікати, статися». Тому cessiо «поступка». Порівняйте англійське: cede «поступка (в супечечці)», cession «поступка». Дієслово cedere порівнюємо з дієсловом cessare **«**сповільнювати,припиняти»;звідси: сessatio «повільність, бездіяльність»; cessans, cessantis «той, що закінчується». Порівняйте англ. cessation «закінчення, перерва»; incessant «той, що не закінчується, безперервний».

Латинське decedo, decessi, decessum, decedere «відходити, віддалятися, помирати», де de- зі значенням відокремлення+ cedo; звідси: decedens, decedentis «той, що відходить, той, що помирає»; decessus «віддалення; смерть»; decessor «попередник за посадою»; praedecessor (лат. prae- «до, перед, перш ніж» + decessor). Порівняйте англ. deceasae «смерть»; decedent «покійний»; praedecessor «попередник, предок».

Латинське concedo, concessi, concessum, concedere «поступатися, погоджуватися», де con– зі значенням спільності+ cedo; звідси: concession «поступка» згода»; concessivus «спільно з». Порівняйте англ.: concede «поступатися; припускати, визнавати»; concession «поступка; концесія»; concessive «поступливий».

Латинське procedo, processi, processum, procedеre «рухатися вперед**,** продовжуватися», де pro- «вперед» + cedo; звідси: processus «урочистий выхід**,** хода**;** рух уперед»; відросток;процес**»,** procession **«**рух уперед». Порівн. англ.: proceed **«**продовжувати,відправлятися далі»; process «процес,стадія,рух; відросток»; procession «процесія», procedure **«**процес виробництва».

Лат. antecedo, antecessi, antecessum, antecedere «йти попереду, бути напередодні», де ante «перед, до, перш ніж» + cedo; звідси antecedens, antecedentis «попередній». Порівн. англ.: antecedent «попереднє, минуле»; antecedence «передування; першість, приоритет».

Лат. abscedo, abscessi, abscessum, abscedere «відходити, віддалятися; наривати», де abs- зі значенням видалення+; звідси: abscessus «вихід, видалення, нарив». Порівн. англ. abscess «абсцес, нарив».

Лат. accedo, accessi, accessum, accedere «підходити, наближатися; приєднуватися, погоджуватися», де ac- із ad- зі значенням приєднання + cedo; звідви: accessus «прихід, наближення; збільшення»; accessio «прихід, приступ, збільшення». Порівн. англ.: accede «вступати; приєднуватися; погоджуватися»; access «доступ, похід»; accessory «додатковий; допоміжний, другорядний».

Лат. succedo, succssi, successum, succedere «входить (под); йти вслід; наслідувати; бути вдалим; мати успіх», де suc- із sub- «під» + cedo; successus «підхід, послідовність; успіх, удача»; successio «наслідування»; successor «спадкоємець, наступник». Порівн. англ.: succeed «слідувати за чим-небудь, наслідувати»; success «успіх, удача»; succession «послідовність; право на спадок»; successor «наступник, спадкоємець».

Лат. secedo, secessi, secessum, secedere «йти, відходити», де se- зі значенням відділення+ cedo; звідси: secessio «відділення, розкол». Порівн. англ.: secede «відділятися, відпадати»; secession «відокремлення, розкол».

Лат. excedo, excessi, excessum, excedere «підноситися; відрізнятися; перевершувати, перевищувати», де ex- зі значенням движения вверх + cedo; Порівн. англ.: exceed «перевершувати; перевищувати; перебільшувати», exceeding «надзвичайний»; excess «надлишок; крайність»; excessive «надмірний».

Лат. intercedo, intercessi, intercessum, intercedere «рухатися (між); вклинюватися; бути посередником; обставати, ручатися», де inter- «між» + cedo; звідси: intercessio «втручання, порука»; intercessor «посередник, поручитель». Порівн. англ.: intercede «обставати, клопотати»; intercession «заступництво, клопотання»; intercessor «заступник, ходатай».

Лат. recedo, recessi, recessum, recedere «відходити назад, бути віддаленим», де re- зі значенням зворотної дії + cedo; звідси: recessus «відступ, видалення»; recessio «відступ, видалення». Порівн. англ.: recede «відступати»; recess «перерва у заняттях»; recession «видалення».

Вивчення та аналіз запозичень з латинської мови сприяє розумінню та засвоєнню студентами англійської, німецької та французької мов.

Список літератури

1. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь / И. Х Дворецкий. – 12-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз. – Медиа: Дрофа, 2009.

2. Семотюк О. П. Сучасний словник іншомовних слів. – 3-тє вид., доп. – Х. : Веста; Видавництво «Ранок», 2010. – 688 с

**А. В. РОДЕНКО, Р. ХАЙДАРОВА**

**ТРАДИЦИИ И ОБЫЧАИ ТУРКМЕНСКОГО НАРОДА**

**В ПРОШЛОМ И НАСТОЯЩЕМ**

Основными отличительными чертами этноса являются присущие ему традиции и обычаи. Сформированные на ранних стадиях развития человеческого общества, они сохраняют свою историческую значимость, являются частью современной жизни, выполняя воспитательную, эстетическую функции, оказывая влияние на мировоззрение и поведение представителей того или иного народа.

Туркменистан – страна, в которой особенно бережно относятся к дошедшим до настоящего времени традициям и обычаям, многие из которых сложились под влиянием религии. И это не случайно: в Туркменистане достаточно строго соблюдаются законы шариата, служащие своеобразными правилами, обязательными для всех. Исламская религия играла важнейшую роль в становлении туркменских традиций на протяжении веков. Она и сейчас составляет основу жизни населения, в том числе и молодежи. Мусульманские обряды и обычаи стали общенациональными и соблюдаются практически всем коренным населением Туркменистана.

Традиции тесно связаны с ментальностью туркменского народа. Результатом социально-экономического и культурного развития страны стали такие национально-психологические особенности народа, как высокая степень эмоциональности, воинственность, свободолюбие, неприятие власти над собой, умение переносить боль и страдания. Свойственно туркменам и высокое честолюбие, тесно сопряженное с обидчивостью. Нанесенные даже случайно обиды туркмены помнят долго, переживают глубоко, прощают их только в том случае, если обидевший полностью признает свою вину и в присутствии других людей принесет извинения. На их поведении сказываются многие предрассудки, в том числе и такие, как кровная месть обидчику. Месть даже через довольно продолжительное время может проявляться в жестоких формах по отношению к оскорбившему их человеку [1].

Традиционно для туркменского общества свойственно почтительное отношение к людям старшего возраста – "аксакалам". Пожилые люди, родители пользуются непререкаемым авторитетом: их просьбы являются обязательными для выполнения, с их мнением считаются все без исключения. Другая общетуркменская традиция – уважительное отношение к труженику. Для туркмена любой труд важен и ценен, поэтому каждый человек, проходя мимо дехканина (крестьянина), работающего на поле, обязательно скажет ему: "Пусть каждое зерно станет тысячей" или "Пусть хорошо взойдет семя".

Туркменистан славится своими традиционными праздниками, сопровождающимися разнообразными обрядами.

Курбан-байрам – самый главный праздник для всех, кто исповедует ислам. Согласно священной книге мусульман Корану, пророк Ибрахим, чтобы выполнить волю Аллаха, решился принести ему в жертву своего сына Исмаила. Однако Аллах, оценив его преданность, позволил Ибрахиму вместо сына преподнести жертвенное животное. Высший смысл праздника Курбан-байрама заключается в том, чтобы, следуя примеру пророка, проявить любовь к Аллаху и покорность. Поэтому кульминацией праздника является обряд жертвоприношения, который совершают все верующие. После обряда готовятся угощения из мяса жертвенного животного, приглашаются родные, близкие, соседи – в гости может прийти любой желающий, его обязательно приветливо встретят и позовут к столу. Каким животным должна быть жертва в Коране не указано, в мусульманских странах этим животным традиционно является баран.

Сегодня Курбан-байрам любим и почитаем среди молодежи. Особенно многолюдно возле установленных по этому случаю высоких качелей, которые являются неотъемлемым национальным атрибутом Курбан-байрама. Этот красивый обряд придает замечательному празднику неповторимый национальный колорит. Как гласит народное поверье: человек, качаясь на взмывающих прямо к небу качелях, очищается от грехов [2].

Любимый праздник туркменов – Новый год – отмечается весной. По восточному преданию, в ночь с 21 на 22 марта из-под земли поднимается всесильный дух, который приносит свет, исцеляет больных и слепых и, самое главное, дарует мир всем верующим. С наступлением праздника прекращались войны, любые конфликты и распри.

Само празднование начиналось ночью и проходило на больших луговых полянах. Сначала совершался старинный ритуал: «Если увидишь родник – расчищай его источник». И все люди с лопатами и кетменями освобождали путь пробивающимся родникам

Некоторые обычаи появились после принятия мусульманства: обычай украшать дом зелеными ветками, обычай выбрасывать старые предметы домашней утвари и приобретать все новое.

Новогодний стол, как правило, украшают 7 блюд, которые указывают на семь дней недели. Например, перед аксакалом ставится семь чаш с напитками, приготовленными из семи видов злаков. Туркмены стараются приготовить еду, которая как бы подчеркивает достаток и изобилие. Хозяйки накрывают дастархан (стол), на котором обязательно должны быть следующие продукты: молоко, символизирующее чистоту, сладости – радость жизни, сахар – достаток, щербет – отдых и прохладу. Главные новогодние блюда – сумаляк, плов и шурпа из баранины. Каждый из приглашенных гостей должен покинуть дом сытым и довольным: тогда год будет благополучным и урожайным.

На празднике проводится много культурных и спортивных мероприятий: состязания народных певцов (бахши) и сказателей, единоборства всадников (особенно на ахалтекинских конях), соперничество богатырей (Батыров) в национальной борьбе «Гореш». По традиции в дни Навруза туркмены принимают участие в больших забегах, непременно босиком. Считается, что таким образом бегуны получают от земли новые силы и жизненное тепло. Детям накануне праздника опутывают ножки, а самый старый и уважаемый аксакал перерезает путы, передавая тем самым малышу свой опыт и долголетие. Широко отмечают Навруз и в других странах Средней Азии. И в каждом регионе есть свои особенности и традиции [3].

Особенно богата разнообразными обрядами традиционная туркменская свадьба. Подготовка к свадьбе и само торжество подчинены определенным ритуалам, а в ее организации активное участие принимают специально выбранные для этого представители семейств. Именно они следят за тем, чтобы традиции были соблюдены. На совете обсуждаются все мероприятия, которые необходимы для бракосочетания.

В восточных районах за девять дней до свадьбы в дом жениха привозят приданое невесты: мебель, одежду, ковры, предметы домашней утвари.

В день свадьбы джарчы (глашатай) с самого утра оповещает весь аул о предстоящем торжестве, причем люди, живущие в других аулах, приглашаются заранее.

Основная часть свадебной церемонии проходит в доме жениха, однако начинается свадьба в доме невесты. Рано утром к невесте приходят подруги, которые стараются развеселить её: поют свадебные песни, играют на гопузе. Согласно старому обряду, перед приходом свадебного каравана в комнату невесты «врывается» сноха, чтобы накинуть на неё халат. Подруги невесты стараются помешать этому. Однако сноха разными ухищрениями, прибегая к помощи других женщин, «насильно» набрасывает накидку. Еще один обряд связан с «первым знакомством» молодых. Невеста с закрытыми глазами в окружении праздничной толпы должна развязать узлы на поясе жениха, снять сапоги и шапку.

Огромное значение придается времени совершения какого-либо определенного действия свадебного обряда, будь это сватовство, сговор, шествие за невестой, переезд ее из родительского дома в дом жениха [4].

Традиции и обычаи сопровождают и всю семейную жизнь туркмен. Традиционная семья отличается строгим распределением обязанностей между супругами. Очень важным в такой семье считается воспитание подрастающего поколения: ему передаются семейные ценности, прививаются нормы и правила устоявшегося семейного уклада.

Однако в последнее время, особенно в больших городах, брачные союзы туркменской молодежи все чаще выходят за рамки традиций: сегодня основанием для заключения брака становятся не экономическая выгода, не договоренность между родственниками будущих жениха и невесты, а чувства молодых людей. Понемногу меняются и обязанности: возрастает роль женщины в семье, которая получает возможность зарабатывать деньги, мужчины все чаще помогают жене по хозяйству и в воспитании детей.

Многие семьи считают себя современными, но вместе с тем не отошедшими от традиций, которые поколениями складывались в народе. Даже в крупных городах традиционный уклад семейной жизни продолжает преобладать во внутреннем сознании людей. Традиции, сохранившиеся по сей день, имеют важную психологическую, экономическую, историческую, этническую значимость. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что современной семьи (классической европеизированной) вне причастности к традициям в Туркменистане нет, и вряд ли в ближайшем будущем ситуация измениться [5].

Свои традиции и обычаи существуют в национальной одежде туркменского народа. Ее атрибутами являются мохнатые шапки, длинные стеганые халаты, полосатые шаровары и легкие яркие платья из натуральных тканей. Эта одежда пользуется большой популярностью еще и потому, что является очень удобной в условиях жаркого климата. Стремление молодежи одеваться по-европейски не приветствуется и порой расценивается как признак непорядочности.

Особенно важную роль играет одежда в свадебных обрядах. Убранство невесты отличается от повседневной одежды не только по качеству, но и по символике. Для кроя и шитья свадебного платья определялись специальные дни, считавшиеся у мусульман удачными. От этого зависело благополучие невесты. Платье кроили и шили в доме невесты из ткани, полученной из дома жениха. По этому поводу собирались ее близкие подруги. Кроила это платье уважаемая на селе женщина, многодетная мать, начиная с благословения. Обрезки материала забирали присутствующие при раскрое – на счастье. Свадебное платье невесты всегда отличается богатой вышивкой и украшениями. Для того чтобы «нечисть» не видела ее лица и чтобы полностью скрыть лицо и фигуру, невесту с головой накрывали накидкой. Огромное количество действий с амулетами и талисманами связано с охраной невесты. Во все свадебные костюмы вшивались плетенки, шнурки из верблюжьей шерсти, зуб свиньи, серебряные пластинки из бус с глазками [6].

Туркменистан издавна славится разведением ценных пород лошадей. Это не случайно: Туркменистан – страна, которая впервые начала одомашнивать лошадей. Археологические исследования показывают, что на территории древнего городища Гонур-Депе был обнаружен скелет жеребенка. Этот факт свидетельствует о том, что лошадь здесь была приручена 5 тысяч лет назад.

Гордостью туркменов являются ахалтекинские кони. Своеобразный ландшафт, благоприятные климатические условия способствовали рождению здоровых и резвых лошадей, умеющих преодолевать преграды и развивать небывалую скорость.

Любовь туркменского народа к своим необыкновенным лошадям нашла отражение в главном символе Туркменистана – гербе: изображение ахалтекинского коня занимает на нем центральное место. В первые годы после обретения независимости в Ашхабаде у подножия горы Копетдаг был открыт крупнейший в Центрально-азиатском регионе Ахалтекинский конный комплекс Президента Туркменистана. В комплексе расположена единственная в регионе генетическая лаборатория.

Ахалтекинские кони – величайшее достояние туркменского народа. Эти великолепные животные на протяжении всей истории существования туркменов являются священными, они всегда были для своих хозяев не только «живыми машинами», но и верными друзьями, любимыми братьями, за которых люди отдавали собственные жизни. Начиная с 1992 года в Туркменистане ежегодно празднуется день туркменского скакуна [7].

Многочисленные традиции связаны с таким важным для туркмен предметом, как ковер. Красота туркменских ковров покоряет многих людей из разных стран мира. В Туркменистане ковры являются атрибутом, необходимым каждой семье. По наличию искусных ковров судят о благосостоянии семьи.

Символом мужества, женского трудолюбия и сплоченности туркменского народа стал ковер-гигант «Туркмен калбы», созданный в 1941–1942 годах. В настоящее время он выставлен в музее туркменского ковра ГАК «Туркмен халы». Второй ковер-гигант, сотканный в 1996 году, был назван «Туркменбаши». Он хранится в Государственном музее Туркменистана. Третий ковер-гигант – «Президент» – появился в 1998 году. Сейчас он украшает собой Дворец конгресса «Рухыет». В честь дня государственного флага Туркменистана (19 февраля 2001 года) корпорация приступила к изготовлению нового, четвертого ковра-гиганта под названием «Золотой век Великого Сапармурата Туркменбаши». Этот ковер площадью 300 кв. м вошел в книгу Мировых рекордов Гиннеса как самый большой ковер ручной работы в мире. Ковер украшает музей Туркменского ковра ГАК «Туркмен халы» [8].

Умение ткать ковры всегда было одним из главных достоинств невест и жен. Искусство ковроткачества традиционно передавалось мастерицами из поколения в поколение. Начало этого сложного и трудоемкого процесса и его завершение являлись важными событиями в жизни семьи. Сохранилась традиция: всем, кто присутствует в день окончания работы, раздавать по ниточке. Считается, что эта ниточка, обвязанная вокруг головы, избавляет от боли.

Традиции являются основой жизни туркмен, они определяют их жизнь с рождения до самой смерти и передаются из поколения в поколение. Со временем определенные традиции и обычаи претерпевают значительные изменения. Особенно это касается городских жителей, у которых многие обряды уже носят символический характер. Но в то же время существуют в Туркменистане племенные группы, живущие своим собственным замкнутым кругом, отдельными кланами, в которых сохранились обычаи почти в первозданном виде. Представители той или иной общины легко могут отличить «своего» от «чужака» по диалекту, стилю одежды, украшениям, вышивке и даже по фактуре и стилю ковров.

В последнее время туркменская молодежь проявляет повышенный интерес к истории своей Родины, к ее культурному наследию, к традициям, которые бережно сохранили их деды и прадеды. Важные традиции и обычаи, связанные с определенными этапами жизни человека, актуальны и сейчас. К ним бережно относятся, их чтут, им следуют все без исключения: и древние старцы, и молодые туркменские юноши и девушки.

Список литературы

1. Давлетов Д. Туркменский аул в конце XIX–начале XX века. Ч. 1. Развитие товарно-денежных отношений в аулах Закаспийской области / Д. Давлетов. – Ашхабад : Ылым, 1977. – 224 с.

2. Древняя туркменская земля встречает Курбан-байрамы [Электронный ресурс] / Режим доступа : http://gundogar-news.com/index.php?category\_id=5&news\_id=894.

3. Байриева А. Туркменские обряды хранят народные традиции [Электронный ресурс] / А. Байриева. – Режим доступа : http://guide.travel.ru/turkmenistan/5242.html.

4. Аннанепесов М. Хозяйства туркмен XVII–XIX вв. / М. Аннанепесов. – Ашхабад, 1972. – 109 с.

5. Джикиев А. Семья и брак у туркмен юго-восточного побережья Каспийского моря в XIX–XX вв. / А. Джикиев. – ИАН ТССР, 1958. – 62–68 с.

6. Обычаи и традиции Туркменистана [Электронный ресурс] / Режим доступ: <http://www.centralasia> travel.com/ru/countries/turkmenistan/custom.

7. Его Превосходительство господин Гурбангулы Бердымухамедов, Президент Туркменистана. Полёт небесных скакунов / Г. Бердымухамедов. – Ашхабад : Туркменская государственная издательская служба, 2011. – 256 с.

8. Мамедова М. Д. Традиционная семья в современном Туркменистане [Электронный ресурс] / М. Д. Мамедова. – Режим доступа : http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/1068-2012-02-05-18-32-17.

**Н. А. ТУБОЛ, Х.АЗАМЖОНОВА**

**СИМВОЛИКА НАЦИОНАЛЬНОГО КОСТЮМА:**

**ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

Национальный костюм является частью культуры народа, служит отражением его истории, философии, менталитета, природно-климатического своеобразия региона, художественной картины мира. На протяжении своего многовекового развития он воплощал в себе не только уровень материальной культуры, но и характер духовных поисков в обществе. Национальный костюм свидетельствует о богатых культурных традициях узбекского народа, его традициях и обрядах, образе жизни, глубоких исторических корнях. Узбекский национальный костюм в своих классических, столетиями сложившихся формах, вобрав в себя вековой опыт народа, продолжает жить и в наши дни.

С древнейших времен головные уборы являются обязательным элементом национальных костюмов многих народов. Они служили не только для декоративного оформления костюма, но и в своем орнаменте выполняли охранно-магическую функцию. Ранее считалось, что головные уборы оберегали голову от негативного воздействия. Не случайно во многих религиях тоже предусмотрено покрытие головы.

Издревле главной деталью узбекского мужского национального костюма была тюбетейка – вышитая шапочка, получившая свое название от тюркского слова «тюбе» («тобе»), означающего верх, вершину чего-либо. Она также является национальным головным убором других среднеазиатских народов. Но именно узбекский народ тюбетейка вдохновила на такие слова: « С тобою мы связаны навек, как тюбетейка и узбек». Тюбетейка не только стала неотъемлемой частью узбекского национального костюма, но вошла в жизнь и традиции узбекского народа. Тюбетейка для мусульманина является обязательной на похоронах, поминках, в мечети и дома во время молитвы, в дни священных праздников – Курбан и Ураза-хайит, на утреннем свадебном плове, во время свадьбы на головах жениха и его отца. По традиции, без этого головного убора не обходится ни одно торжество.

Народная мудрость гласит, что ум, достоинство, честь и совесть мужчины заключаются в его тюбетейке. Узбеки с почтением относятся к своему традиционному головному убору. Сбросить тюбетейку с головы равносильно нанесению оскорбления. Вопрос к собеседнику «На твоей голове есть тюбетейка?» означает «Мужчина ты или нет?». С тюбетейкой связано множество пословиц: «Не с кем поговорить – обратись к тюбетейке», «Была бы голова цела, тюбетейка найдется», «Тюбетейка джигиту не в тягость»... В народе говорят, что, снимая тюбетейку с головы и отряхивая, её хозяин избавляется от плохих мыслей. Отряхнул тюбетейку, голова стала чистой, а мысли – светлыми. Часто можно услышать совет: «Надень тюбетейку, чтобы с неба на тебя было радостно смотреть и улыбнуться».

История тюбетейки уходит своими корнями в далекое прошлое. В Средней Азии она появилась задолго до проникновения на эти территории ислама. Факты, подтверждающие существование головных уборов, напоминающих тюбетейку, можно увидеть на древних терракотовых статуэтках, старинных монетах, на фрагментах древней настенной живописи в период мусульманского средневековья, в восточной миниатюре ХV–XVI веков [2]. Любопытна разница в способе ее ношения. Если в настоящее время этот головной убор носят на макушке головы, то в древности он закрывал голову почти до самых глаз. Люди верили, в то, что таким образом они ограждают себя от воздействия злых сил. Также считалось, что верхняя часть тюбетейки, выполненная в форме небольшого конуса, служила им для связи с космосом. Даже младенцам надевали в качестве оберега конусообразные тюбетейки с кисточками. Иногда такая тюбетейка скрывала косичку, указывающую на принадлежность ребенка к избранным. Обилие и разнообразие кисточек, бубенчиков, блесток, вышивок на детских головных уборах выполняло защитную функцию, помогая оградить ребенка от болезней, опасностей, сглаза и злых духов.

С приходом в Среднюю Азию мусульманской религии роль тюбетейки изменилась. Она превратилась в важный элемент мужского религиозного костюма. Согласно Священному Писанию, мусульманину запрещалось появляться в общественных местах без головного убора. С того времени тюбетейка являлась уже не просто головным убором, а свидетельством того, что ее обладатель правоверный. О человеке, живущем по правилам Корана, говорили, что он «родился в тюбетейке». Так тюбетейка из оберега превратилась в традиционный элемент мужского национального костюма. Большое место стали уделять вышивке тюбетейки, ее орнаменту. Состоятельные люди могли себе позволить украсить свой головной убор драгоценными камнями и золотым шитьем. Тюбетейка стала носителем информации о ее обладателе: степени его религиозности, воспитанности, принадлежности человека к той или иной местности, профессии и многом другом. Тюбетейка может много рассказать о своем хозяине. До наших дней сохранились в народе предания и легенды о тюбетейках. Сегодня, к сожалению, не каждый задумывается над скрытыми в узорах и орнаменте посланиями, где каждый рисунок, линия содержат в себе некую тайну, глубокий смысл.

Тюбетейки имеют разнообразные форму и орнамент – в соответствии с особенностями жизненного уклада и быта в том или ином регионе Узбекистана.

Вышивка тюбетеек насыщена народной символикой. Орнамент вышитых изделий складывался постепенно – от ритуальных магических узоров до художественных образов, он отличается многообразием форм и высоким уровнем стилизации.

Узбекский народ чаще всего использовал в своих вышивках цветочно-растительную тематику. Обычно изображались те растения, которым приписывались целебные силы. В растительные узоры иногда вплетаются изображения птиц и животных. Наиболее распространенными орнаментами, украшающими тюбетейки, были перцевидный узор (символ чистоты и отрешенности от всего земного), миндалевидный мотив «бодом» (символ жизни и плодородия), ветки розы (символ мира и красоты), иногда в узорные композиции включались надписи священной арабской вязью. Волнообразный стебель вьюнка, который располагался в нижней части тюбетейки, означал богатство и жизнеспособность.

Среди зооморфных мотивов используется мотив рогов, олицетворяющих силу, мужество, защиту. Мотив бараньих рогов встречается как ряд из двойной спирали в виде окантовки или в форме листьев рядами в качестве окаймляющей окантовки. Под узором с бараньими рогами, в частности, его спиральным вариантом, предполагают также древний космологический мотив спирали, символизирующий Вселенную, вечное движение. Распространенным в орнаменте тюбетеек является изображение извивающейся змеи. Можно предположить, что представление о магической силе змеи было связано с бытовавшем в прошлом культом змеи, следы почитания которой прослеживаются до сих пор. Змее «илон» приписывалось множество достоинств. Она считалась хранительницей дома, богатства, скота, зерна, воды и т.д. Змея являлась покровительницей женщин и детей, особенно новорожденных. Узор «илон изи» (след змеи) выполнял роль оберега. Петушиные и фазаньи перья, пучки перьев также применялись от сглаза. Изображение рыбы символизировало плодовитость женщины, мотив соловья, птицы – символ высшей мудрости.

На тюбетейке вышивают и изображения горного козла, скорпиона, леопарда. Распространены изображения звериных лап или птичьих следов. Следы животного указывали путь к воде, а значит, к жизни.

Обязательной частью украшения тюбетейки является тесьма – «джияк», которая обрамляет головной убор и защищает ее владельца от злых сил.

Большинство тюбетеек отличает достаточно стандартный узор, который совсем не случаен. Верхняя часть тюбетейки, как правило, украшена четырьмя вышитыми изображениями стручковых перцев. Четыре цветка в верхней части мужской тюбетейки традиционно считались символами охраны здоровья ее владельца. А шестнадцать цветков на кромке головного убора – пожеланием иметь большую семью, равную количеству цветков. Именно такая семья считалась полноценной.

Существует великое множество тюбетеек, различающихся по форме, цвету, предназначению и географии распространения. Так, особенностью тюбетеек, которые носят жители севера Узбекистана, является форма тюбетеек, напоминающая степные юрты скотоводов, что отражается и на узорах вышивки. Бархатные тюбетейки расшиты шелковой нитью – здесь и стилизованные охраняющие от сглаза бараньи рога, и тюя-табан (след верблюда), и узор, называемый курбаканахш (лягушка).

**Самыми популярными тюбетейками в Узбекистане считаются чустские и маргиланские тюбетейки. Их вышивки наполнены тайными символами, которые служат почвой для различных толкований.** Наиболее распространенными тюбетейками в Узбекистане считаются чустские – «чуст-дуппи», высокие тюбетейки квадратной формы, которые отличает простота и тонкость вышивки белым шелком на черном фоне. Использование сочетания черного и белого цвета позволяет носить ее как в будни, так и в праздники. Узор вышивки «чусти» на Востоке является традиционным: в верхней части изображены четыре стручковых перца (калампир), которые считаются символом жизни и оберегом от сглаза. На Востоке их часто вывешивают у входа в дом в качестве оберега от сглаза. По народному поверью, считается, что жгучий перец отпугнет злых духов, а четыре его стручка защитят голову мужчины с четырех сторон света. Четыре части тюбетейки представляют четыре периода жизни человека: детство, юношество, молодость и старость. Низ тюбетейки украшен вышитыми арочками, по четыре с каждой стороны. Каждый фрагмент орнамента имеет свой смысл, маленькая арочка – колыбель ребенка, а точки над ней – занимающийся свет новой жизни, большая арка, замыкающая рисунок, – смертное ложе, озаренное последними лучами заходящего солнца, а элементы между ними – нелегкий жизненный путь. Череда куполов по ободу – как символ бесконечных рождений и смерти. Маленький купол – бешик, колыбель, большой купол – товут, сооружение, в котором отправляют в последний путь. Так в орнаменте тюбетейки отражена идея повторения всего в мире. Можно предположить, что вокруг головы человека, на тюбетейке, бесконечное число рождений и смертей. Рождение, смерть... рождение, смерть... И так восемь раз. По словам ташкентского художника и философа Мухаммада Фозили, «ни одна деталь, ни одна точка на тюбетейке не случайна» [4]. А известный писатель Шавкат Ниязи писал: **«**Перец (калампир) на тюбетейке «чусти» является символом жизни. А он, как известно, бывает и горьким, и сладким, как и сама жизнь. Четыре части тюбетейки представляют четыре периода жизни человека: детство, юношество, молодость и старость. Надевая тюбетейку новорожденному, мулла тем самым благословляет его, чтобы он всегда был здоров. При обрезании ребенку тоже надевают на голову тюбетейку. И на свадьбе жених – в тюбетейке, что означает переход к более зрелому периоду жизни. Словом, каждый раз муллы-аксакалы, надевая тюбетейку, благословляют тех, кто становится достойным носить ее» [5].

Маргиланские тюбетейки отличаются удлиненной и тонкой формой «стручков». Существует предположение, что рисунок изображает цветок сладкого миндаля – бодом. По другой версии – это трёхмесячный человеческий эмбрион.

Узбекская национальная одежда обогащается, вбирает в себя новые черты, бережно сохраняя национальные традиции.

Таким образом, все элементы оформления узбекской тюбетейки – рисунок, орнамент, линии несут в себе глубокий смысл, нередко связанный с понятиями добра и зла, жизни и смерти, света и тьмы.

«Белое и черное. Два полюса – два начала. Поле черного квадрата – космос, тьма. Четыре белых элемента – круговорот, знак солнца. Образуется вихрь, в котором цепенеет и пропадает взгляд. Через мгновение ты сгинешь в исподволь приближающейся воронке – спокойствие, гармония. Кого благодарить за эту деталь национального костюма, за эту вершину прикладного искусства? Казалось бы, все предельно просто, но, очевидно, подобная доступность и открытость и вызывает невероятный восторг. Черный купол, будто напоказ, оттеняет макушку головы, где расположились четыре завитка: миндаль или перец, или крыло фазана, кто знает? Остается лишь крохотное зияние между нашей догадкой и неуловимой дрожью постоянно ускользающей истины. Может, и к лучшему, поскольку в данном случае мерцание, зыбкость, неопределенность доставляют нам колоссальное наслаждение…» [1].

Несмотря на то что в формах народного искусства, передаваемых из поколения в поколение, первоначальный смысл постепенно терялся, в них сохранилась красота орнамента, которая теперь украшает нашу жизнь и быт. Таким образом, узоры народной вышивки, запечатленные на тюбетейках, являются молчаливыми свидетелями прошлого, которые в какой-то мере можно сравнить с письменными источниками.

Список литературы

1. Алибеков С. Эссе о тюбетейке / С. Алибеков // [Звезда Востока](http://www.fergananews.com/zvezda.html). – 1992. – № 4. – С. 57.

**2. Богословская И.**Тюбетейки Узбекистана XIX–XX веков / **И.** **Богословская,** Л. Левтеева***.*** – Ташкент, 2006.

3. Демалем А. Узбекская тюбетейка – всем шапкам голова [Электронный ресурс] / А. Демалем. – Режим доступа : http://costumer.narod.ru/text/uzbek-tubetey.htm.

## 4. Кравец Павел. Тюбетейка как символ рождения Света [Электронный ресурс] / Павел Кравец. – Режим доступа : http://www.fergananews.com/article.php?id=6819.

5. Сулаймонбек М. Плов размером с тюбетейку [Электронный ресурс] / М. Сулаймонбек. – Режим доступа : http://luiza-m.narod.ru/smi/ethnic/uzbek-tyb.htm.

**ІІІ. НОВЫІЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО (УКРАИНСКОГО) КАК ИНОСТРАННОГО**

**Л.В. БИДЕНКО, АБУ-КРАН АБДАЛЛА**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В настоящее время в методике преподавания русского как иностранного наблюдается возросший интерес к проектным технологиям, позволяющим строить процесс обучения на личностно-ориентированной основе, где первостепенным является «признание уникальности субъектного опыта студента как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой в познании» [4, c.33].

Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что система проектного обучения давно и заслуженно считается одной из эффективных форм обучения студентов: общие вопросы организации обучения учащихся с помощью проектной методики нашли отражение в исследованиях Воронина, Лебедева, Газова, Грабаря, Данюшенкова и др.; дидактическую типологию проектов рассматривают А.В. Конышева, Е.С. Полат и др.; методологические аспекты «метода проектов» рассматривали Г.Л. Ильин, Е. Паркхест, Н.Ю. Пахомова и др.

Несмотря на довольно интенсивное развитие научной мысли, вопросы использования проектной деятельности в курсе РКИ остаются без должного внимания, поэтому целью статьи является описание возможностей применения проектных технологий на занятиях по РКИ в медицинских вузах.

Система проектного обучения представляет собой методически организованный цикл учебных проектов монопредметного или интегративного типа. Планируемые и реализуемые в ходе проектной деятельности исследования следуют друг за другом в порядке нарастающей сложности, соответствующей как уровню владения языком, так и степени сформированности профессиональной компетенции. Уникальность проектной методики заключается в том, что проектная деятельность основывается на единстве всех форм постижения действительности -- интуиции и логики, догадки и анализа, науки и искусства и др. В силу этого проектное обучение является эффективным развивающим средством, его технологии опираются на законы развития психики человека, этапы его социализации. Последнее особенно важно и актуально, потому что именно комплексный подход к формированию и совершенствованию компетенций всех типов отличает современную концепцию развития высшего образования и определяет степень научной новизны настоящего исследования.

Проектные технологии могут широко использоваться в качестве различных компонентов процесса обучения. Лингводидакты (C.И. Тимченко, А.В. Гуракова) трактуют проектную технологию как самостоятельно планируемую и реализуемую работу на иностранном языке, при этом речевое общение «вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности»[1].

Следует заметить, что в методике существует несколько терминов, связанных с проектной технологией: «метод проектов», «проектная технология», «проектная методика», «технология проектного обучения». Так, метод проектов трактуется учеными как система учебно–познавательных приёмов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных и коллективных действий учащихся и обязательных презентаций результатов их работы*.* Проектная технология является способом организации учебно-познавательной деятельности, направленной на получение результата, обличенного в какую-либо форму. На наш взгляд, проектная технология и метод проектов – понятия синонимичны, поскольку проектная методика реализуется в проектном обучении, при котором учебная деятельность осуществляется в рамках проектов различных типов.

Интерес к новым проектным технологиям зародился ещё в первой половине XX века. Джон Дьюи попытался активизировать процесс обучения и привлечь учащихся к поиску новых знаний.

Развитие же этого метода в системе лингвистического образования связано с именем выдающегося ученого-методиста Е. С. Полата. Именно он рассматривает проектную методику как совокупность поисковых, проблемных методов, творческих, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и формирования определенных личностных качеств учащихся в процессе создания конкретного продукта [с. 67].

Цель проектного обучения, по мнению ученого, состоит в создании условий, при которых студенты самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения); развивают системное мышление.

Проектная методика при обучении иностранным языкам может реализовываться в различных формах. Так, ученые рассматривают подготовку к докладам, организацию вечеров и выставок на иностранном языке как традиционную форму обучения, открывающую возможность для инновационных идей и проектов для совместной, групповой деятельности. Именно создание проектов помогает студентам проявить себя и показать свои возможности в коллективной деятельности.

В методике преподавания языков лингводидакты выделяют три группы проектов: 1) групповой проект; 2) мини-исследование, состоящее в проведении «индивидуального социологического» опроса с использованием анкетирования и интервью»; 3) проект на основе работы с литературой, подразумевающий «выборочное чтение по интересующей студента теме» и подходящий для индивидуальной работы.

Как видим, проектная технология достаточно гибкая структура, которая в зависимости от типа проекта дает возможность преподавателю использовать индивидуальный подход, активизировать познавательную работу студентов, повысить мотивацию к процессу обучения РКИ.

Постепенное внедрение информационных технологий в учебный процесс способствует реализации новых форм и видов учебной деятельности, в нашем случае – это создание проектов.

В качестве примера рассмотрим один проект, который был создан студентами первого курса и получил название «Обучение иностранных студентов глагольным формам русского языка (причастие) в курсе РКИ». Главная задача нашего проекта – углубление знаний студентов по определенной грамматической теме, развитие компонента иноязычной коммуникативной и профессиональной компетентности.

Для реализации поставленных целей, студентам необходимо было решить ряд задач: повторить значение, формы и функции причастий; изучить литературу по созданию мультимедийных презентаций; включить грамматический материал в электронный ресурс на основе формируемой профессиональной деятельности.

Работа над проектом включала такие этапы: 1)  подготовительный (определение целей проекта, сроков его выполнения и выбор рабочей группы); 2) реализация проекта (подбор лингвистического материала, примеров из текстов по анатомии, создание слайдов, исправление ошибок); 3)  презентация материала (выступление перед студентами группы).

Структура электронного проекта представляла собой модель обучения грамматической темы и, помимо предметной информации, которую необходимо усвоить, технологию обучения этой темы.

Работа над проектом проводилась три месяца. Участники самостоятельно распределяли задачи и время промежуточного контроля. Сложность в выполнении задания заключалась в том, что у студентов недостаточно сформированы умения выделять главное и второстепенное, подобранный материал приходилось структурировать и размещать на слайде совместно с преподавателем. Удачным, на наш взгляд, является то, что примеры использования причастных оборотов в научных медицинских текстах реализовывались на основе анимационного материала (строение грудной клетки), при чем микротекст создавался студентами самостоятельно.

В заключении следует отметить, что реализация метода проектов в обучении РКИ способствует повышению мотивации при изучении языка специальности, учит самостоятельно планировать действия, прогнозировать результат, выбирать способы и средства его достижения, а также развивает творческий потенциал студентов.

На современном этапе необходимо продуманное включение проектного обучения в систему высшего образования. Нельзя превращать проектную деятельность, в самоцель, навязывая её преподавателям и студентам: она используется для совершенствования образовательного процесса, для лучшего усвоения знаний, умений и навыков, развития мотивации в учении, для успешного формирования общей культуры каждого участника.

Список литературы

1. Гукова А.В. Групповое проектное обучение / А.В. Гукова, С.И. Тимченко // Высшее образование. 2007. – № 4. – С.27.
2. Морзе Н. Метод навчальних проектів / Н. Морзе // Вісник програм шкільних обмінів. – Режим доступу: http://visnyk.iatp.org.ua/print;498/. – Заголовок з екрана.
3. Полат Е.С. новые педагогические и информационные технологии в системе образования : уч. пособие для студ. пед вузов и системы повышения квалифик. пед. кадров / Е. С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В.  Моисеева, А.Е. Петров.– М : Академия, 2000. – С.67.
4. Якиманская И.С. разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманткая // Вопросы психологии. – 1995. –№ 1. – С.31-47.

**Е.А. ГОЛОВАНЕНКО, Н.Л. ДУНЬ**

**ПУТИ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Интенсификация процесса обучения – это требование времени. В соответствии с объективно изменяющимися социальными условиями возникает необходимость в совершенствовании процесса обучения и создания новых учебно-методических разработок.

Овладение всеми видами речевой деятельности – аудированием, говорением, чтением и письмом – возможно лишь на основе выработки целого ряда навыков, среди которых грамматические навыки играют важнейшую роль.

Целью статьи является освещение опыта работы, связанного с поиском путей интенсификации процесса формирования грамматических навыков на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному.

Проблема формирования навыков получила отражение в научных исследованиях Н. А. Бернштейна, Л. Б. Ительсона, И. А. Зимней, а грамматических навыков у изучающих русский язык иностранцев – в работах А.И. Широченской, С.А. Хаврониной, И.И.Гадалиной и др.

Следует остановиться на том, что же такое навык. «Наиболее распространённым является определение навыка, как упроченного, доведённого в результате многократных, целенаправленных упражнений до совершенства выполнения действия. Оно характеризуется отсутствием направленного контроля сознания, оптимальным временем выполнения, качеством» [1, с. 206]. Характеризуя этапы развития навыка по Л.Б. Ительсону, И.А. Зимняя акцентирует внимание на 4-х этапах формирования навыка как сложной двигательной системы. На первом этапе – *ознакомительном* – происходит осмысление действий и их представление, что обычно сопровождается грубыми ошибками при действии. На втором этапе – *подготовительном*, или *аналитическом*, – наблюдается сознательное, но неумелое выполнение, поскольку внимание напряжено и сосредоточено на действии. На третьем этапе – *стандартизирующем*, или *синтетическом*, – характерна автоматизация элементов действия, перенос внимания на результат, наблюдается улучшение общего контроля. На четвёртом этапе – *варьирующем*, или *ситуативном*, – наблюдается гибкое целесообразное выполнение действий [1, с.207].

Грамматические навыки – это автоматизированные операции, производимые с грамматическим материалом языка в процессе речевой деятельности, когда сознание направлено на содержание высказывания. Но кратчайший путь к созданию грамматических навыков лежит именно через осознание операций с грамматическим материалом, через овладение этими операциями на основе знания самого материала и правил, которым подчиняются операции с ним, т.е. наиболее эффективным является сознательный путь. Грамматические навыки формируются на основе аналогии, в результате многократного повторения операций с отработанными речевыми образцами или моделями.

Главная задача начального этапа обучения РКИ – развитие навыков устной и письменной речи на строго ограниченном языковом материале. В грамматическом минимуме начального этапа должны быть отражены наиболее употребительные морфологические формы и синтаксические конструкции русского языка.

При построении начального курса русского языка необходимо учитывать соотношение лексики и грамматики. Важнейшим условием формирования грамматического навыка является наличие достаточного количества лексического материала, на который распространяется грамматическое обобщение. Автоматизация возможна при условии многократного повторения одного и того же действия на изменяющемся лексическом материале.

Овладение грамматикой и лексикой на начальном этапе – это единый процесс, поэтому тренировочные упражнения являются в большинстве случаев лексико-грамматическими.

Основу грамматического минимума начального этапа обучения составляет предложно-падежная система русского языка – формы имен, главные значения и функции падежей и предлогов, соответствующие этому структуры предложений, а также система форм глагола.

Сложная морфология русского языка, его флективный строй затрудняют автоматизацию действий по выбору форм в соответствии со структурой и смыслом предложения. Этим объясняется главная трудность начального этапа обучения русскому языку иностранцев, в языках которых, как правило, отсутствуют падежные формы имен. Существующий барьер нужно преодолеть на начальном этапе обучения, поэтому начальный курс русского языка не может быть не «грамматикализованным». Но чрезвычайно важно, какпреподносится грамматический материал: как сообщение сведений о языке или как основа формирования навыков и умений.

Очень большое значение имеет не только дозировка, но и распределение отобранного грамматического материала. Комплексно-концентрическое расположение и распределение языкового материала по этапам обеспечивает возможность общения на русском языке на самой ранней стадии обучения, позволяет учитывать коммуникативную значимость языковых явлений и предполагает известную степень обобщения полученных знаний.

«В основу коммуникативных упражнений с грамматической направленностью, выполняемых на любой стадии формирования навыка, должен быть положен принцип косвенного целеполагания, в соответствии с которым целью преподавателя будет выработка навыка употребления определенной грамматической формы для выражения данного содержания, целью студента – решение определенной коммуникативной задачи» [2, с. 86]

Выполняя различные подстановочные упражнения, можно достичь высокой степени автоматизации, но этот автоматизм имеет очень мало общего с тем, что происходит в ситуации реального речевого общения, так как проговариваемые предложения не обусловлены речевой ситуацией и создают лишь предпосылки для формирования навыков.

Когда возникает необходимость употребить структуру, отработанную в таких упражнениях, в акте реальной речевой коммуникации сразу возникают затруднения, замедляется темп говорения, появляются ошибки. Поэтому в процессе обучения необходимо, чтобы студенты одновременно практиковались в речевой деятельности на русском языке.

Тренировочные коммуникативные упражнения воспроизводят акт реальной речевой коммуникации и в то же время являются целенаправленными, тренируют оформление определенных структурных моделей предложения. Использование грамматического явления в целях коммуникации происходит в процессе самой тренировки. Например, работая над моделью предложения с предложным падежом места, студенты отвечают на такие вопросы: Где ты живешь сейчас? Где живет Ваша семья? Вы знаете, где живут ваши друзья? Почему вы живете в Украине?

Модель можно считать полностью автоматизированной только тогда, когда она свободно используется в коммуникативной деятельности наряду с другими моделями, в комбинации с ними, когда она не является объектом произвольного внимания говорящего. Но в реальной речевой деятельности возможно и употребление интерферирующей с ней модели. Например, смешение предложного места и винительного направления (вопросы *где? куда?: Антон учится в университете. Он идет в университет.*) Навык можно считать полностью сформированным только тогда, когда автоматизировано употребление обеих моделей и интерференция преодолена.

Опыт работы по формированию грамматических навыков обобщен в учебно-методических материалах «Первые шаги: говорим, читаем и пишем по-русски», созданных на кафедре русского языка СумГУ. Презентуемые учебно-методические материалы обеспечивают интенсификацию работы по построению грамматических навыков в соответствии с четырьмя этапами их формирования в процессе изучения курса вводной фонетики. Морфологические формы, начиная с первых уроков, вводятся на синтаксической основе путем предъявления предложений (например: *Это лампа. А это лампы.*), являющихся минимальной единицей обучения грамматике и представляющих собой в данном случае единство фонетико-интонационных и лексико-грамматических средств языка, которые открывают перед говорящим возможность реализовать с их помощью ту или иную интенцию в определенной ситуации общения.

В дальнейшем изучаемый грамматический материал, презентуемый с помощью речевых образцов, представляет собой воспроизводимые в речи целостные языковые комплексы, позволяющие обобщить отдельные языковые факты и проследить в действии грамматическую систему русского языка.

Презентация глаголов, например, начинается с инфинитивных конструкций, имеющих большое коммуникативное значение для начинающих изучать язык. Далее вводятся фразы, где представлены формы глагола настоящего времени. Эти фразы оформлены таким образом, чтобы учащиеся, затвердив их, могли пользоваться ими в процессе общения. Полная парадигма, включая императивную составляющую, дается в каждом глагольном блоке. Например:

**ДЕЛА**ть что? где? как?

*1. Надо дела****ть*** *задание хорошо. 2. Нужно дела****ть*** *упражнение быстро. 3.Можно дела****ть*** *упражнение? – Да, можно дела****ть****.*

*4. Важно дела****ть*** *задание быстро.*

*5. Я дела****ю*** *задание тут.*

*6. Артём тоже дела****ет*** *задание здесь.*

*7. А Нина дела****ет*** *упражнение дома.*

*8. Что дела****ет*** *мама? – Мама дела****ет*** *торт.*

*9. Кто дела****ет*** *задание здесь? – Мы дела****ем****.*

*10. Татьяна Ивановна, что Вы дела****ете****?*

*11. Сегодня студенты дела****ют*** *задание здесь.*

*12. Татьяна, дела****й*** *задание!*

*13. Студенты, дела****йте*** *упражнение тут!* [3, с. 41-42]

Усвоение глагольного формообразования при этом происходит значительно быстрее в сравнении с традиционной схематичной или выборочной презентацией. Этому способствуют и введённые в презентационный материал диалогические единства. Работая над императивными формами, студенты усваивают формулы русского этикета, учатся употреблять форму множественного числа в побудительном значении к группе людей или одному лицу.

С учетом принципа коммуникативности презентуются и формы винительного и предложного падежей имен существительных. В процессе работы с формами предложного падежа (первоначально с предлогом *на*), студенты, читая примеры, самостоятельно приходят к пониманию значения предлога *на*. После презентации студенты довольно легко самостоятельно подставляют нужные формы в следующем комплексе имитативно-подстановочных упражнений. Продолжая работу с предлогом *в*, студенты осознают различие в употреблении предлогов предложного падежа в значении места, чему способствуют схемы, сопровождающие упражнения. Пошаговая презентация предлога *в* перед звонкими, а затем перед глухими согласными, обеспечивает отработку правильного произношения, что важно для процесса коммуникации. Одновременно студенты заучивают окончания существительных мужского, женского и среднего рода единственного числа.

Винительный падеж существительных заучивается в коммуникативно значимых фразах с глаголами *дай(те), купи(те), покажи(те), можно взять.*

Благодаря такой форме презентации переход от первого этапа формирования навыка (ознакомительного) ко второму (аналитическому) происходит значительно быстрее.

Очень результативно использование на занятии мнемонических приемов – ритма и рифмы – при заучивании грамматических стихов. Например: *Руки вверх, Дай мне руку,*

*Руки вниз, Улыбнись!* [4, с. 9]

Для выработки навыка употребления винительного падежа на третьем (синтетическом) этапе, предполагающем перенос внимания на результат, используется также иллюстративный лексический материал раздела для дополнительной работы. Лексика, расположенная под рубрикой «На рынке или в магазине можно купить разные овощи (продукты, фрукты)», обеспечивает моделирование соответствующих ситуаций и является стимулом для реальной коммуникации. А само название рубрики «Вот моя комната» побуждает к реальному общению, в процессе которого автоматизируются грамматические навыки.

В учебно-методические материалы введены упражнения, помогающие формированию в сознании учащихся функционально-грамматических обобщений, объединению в один ряд функционально схожих, но имеющих разную речевую структуру речевых явлений [2, с. 37]. Например: *Меня зовут Антон.* и *Моё имя Антон.* После работы с диалогами, текстами и итоговой таблицей, объединяющими новый материал со старым, выполняются коммуникативные упражнения-распросы об именах товарищей, преподавателей и т.д.

Предложенная организация учебного материала в комплексе «Первые шаги» позволяет включить учащихся в непосредственный акт общения на русском языке уже в процессе поэтапного усвоения его фонетической и лексическо-грамматической баз, что в свою очередь способствует интенсификации процесса формирования грамматических навыков.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2005. – 384 с.

2. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе / [Н.С. Власова, Н.Н. Алексеева, Н.Р. Баранова и др.]. – М. : Рус. яз., 1990. – 230 с.

3. Первые шаги: говорим, читаем и пишем по-русски : учебно-методические материалы / сост.: Е.А. Голованенко, Н.Л. Дунь. – Сумы : СумГУ, 2011. – 145 с.

4. Учебные стихи : методические указания, упражнения, игры и задания для студентов-иностранцев. – Ч.1 – Полтава, 2009. – 40 с.

**Л.А. ГОДУЙКО, Т.М. ЛЯНЦЕВИЧ**

**Учебно-методические рекомендации для**

**поДготовки к экзамену по РКИ**

Основной формой итогового контроля качества подготовки иностранных обучающихся по дисциплине «Русский язык как иностранный» является экзамен, цель которого – проверка сформированности языковой и коммуникативно-речевой компетенций для решения обучающимися задач профессиональной и социальной деятельности. Экзамен по РКИ позволяет увидеть результаты многолетнего труда студентов и преподавателей-русистов, а также сделать определенные выводы и внести корректировки в практику обучения инофонов.

Русский язык как иностранный является объектом двух лингвистических учебных курсов – «Русский язык как иностранный» (далее – РКИ) и «Русский язык (профессиональная лексика)». Специалисты выделяют три компетенции, которые должны быть сформированы у иностранных обучающихся, изучающих неродной язык: 1) языковая (лингвистическая) – понимание и знание языка; 2) речевая – навыки и умения строить речь по правилам; 3) коммуникативная – навыки и умения общаться на изучаемом языке с разными людьми в разных обстоятельствах.

В результате изучения названных дисциплин студенты должны достичь второго уровня владения иностранным языком – уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности. Он предполагает свободное пользование русским языком как средством коммуникации в сфере повседневного, социально-культурного, официально-делового и профессионального общения в неограниченном круге ситуаций. Достижение этого уровня свидетельствует о достаточно грамотном и умелом пользовании русским языком, максимально приближающемся к уровню «среднего» носителя данного языка, использующего язык как в повседневной, так и в профессиональной сфере общения [2, с. 5].

Студент должен: 1) овладеть основными видами речевой деятельности в области русского языка: аудированием, говорением, чтением, письмом; 2) усвоить обязательный минимум языкового материала по следующим разделам русского языка: фонетике, орфоэпии, лексикологии, фразеологии, словообразованию, морфологии, синтаксису, стилистике; 3) в вербальной форме, в полном объеме и в соответствии с законами и нормами русского языка, реализовать следующие типы и виды речевых интенций (намерений) и коммуникативных программ: а) контакто-устанавливающие интенции, ориентированные на установление и поддержание коммуникативных контактов с собеседниками; б) акционально-регуляционные интенции, ориентированные на коммуникативное воздействие на собеседника; в) оценочно-эмоциональные интенции (выражение оценки, мнения и эмоционального отношения к лицам, предметам, событиям и действиям); г) коммуникативно-информативные и информационно-дескриптивные интенции; д) речевые интенции и коммуникативные программы, относящиеся к учебно-профессиональной сфере общения.

Все эти требования к овладению студентом РКИ обусловили и структуру экзамена, который фактически является «выпускным», и, соответственно, структуру экзаменационного билета. Последний включает следующие задания: 1) устное монологическое высказывание на заданную тему; 2) чтение текста и выполнение заданий к нему; 3) комплексное лингвистическое задание; 4) беседу по содержанию курсовой (дипломной) работы.

Как показала практика, подготовка к такому экзамену оказывается делом непростым (необходимость владения обширным, разноплановым теоретическим и практическим материалом, работы с многочисленными учебными, справочными источниками) и для самих студентов, и для преподавателя РКИ. Все это сделало актуальной разработку соответствующих методических материалов, которые позволили бы инофонам комплексно представить пройденные курсы по РКИ, обобщить имеющиеся знания по вышеназванным учебным дисциплинам, сделать подготовку студентов к экзамену по РКИ системной и более эффективной. И в 2014 году такие материалы – методические указания для иностранных студентов нефилологических специальностей «Готовимся к экзамену по русскому языку как иностранному» – были изданы кафедрой общего и русского языкознания БрГУ имени А.С. Пушкина [1].

Методические указания составлены в соответствии с типовой учебной программой для иностранных студентов I–IV курсов нефилологических специальностей высших учебных заведений [2].

Структура методических указаний коррелирует со структурой экзаменационного билета по РКИ. В каждом разделе предлагаемого издания дается:

1) общая характеристика экзаменационного задания, в том числе:

– примерный образец экзаменационного билета;

– цель экзаменационного задания;

– специфика описываемого вида деятельности студента;

– образцы заданий к тексту (*«Озаглавьте текст»*, *«Составьте план текста»*, *«Найдите в тексте ключевые слова»*, *«Определите тему, идею текста»*, *«Выделите основную и дополнительную информацию в тексте»*, *«Определите стилевую принадлежность текста»*, *«Определите тип речи, к  которому относится данный текст»* и др.; *«Выразите свое отношение к прочитанному»*, *«Оцените главное действующее лицо»* и др.);

– перечень основных лингвистических заданий;

– план общей характеристики научно-исследовательской работы студента, примерные вопросы по обсуждаемой курсовой (дипломной) работе (*«Докажите, что ваша научно-исследовательская работа является актуальной»*, *«Расскажите о некоторых полученных вами промежуточных результатах исследования»*, *«Какими вы видите возможности практического использования результатов вашего научного исследования?»*, «*Какова значимость данного научного исследования для вашей будущей самостоятельной профессиональной деятельности?»* и др.);

– аннотированный перечень тем устных монологических высказываний.

Отметим, что некоторые достаточно объемные темы общения, рекомендованные типовой учебной программой, разбиты – поскольку представляются актуальными для студентов университета классического типа – на несколько отдельных тем: 1) тема *«Страна, города, люди»* представлена темами *«Страна, в которой я учусь»* (общая информация о Беларуси: географическое положение, климатические условия, природа и природные ресурсы, государственно-политическое, административное устройство и экономика страны; основные политические, социальные и экономические проблемы в стране; население страны, виды его занятий; достопримечательности страны; столица Республики Беларусь; знакомство с Беларусью: более подробный рассказ о каком-либо факте из ее истории, об  историческом, культурном объекте, традиции, празднике белорусов, о событии, которое впечатлило обучающегося, и т. д.), *«Брест: прошлое и настоящее»*(общая характеристика Бреста: его административный статус, географическое положение, население, достоинства города, особенности и т. д.; прошлое Бреста: основные исторические события, благодаря которым он вошел в мировую историю; настоящее города: экономика, культура, наука, образование, спорт; городские достопримечательности; известные люди Бреста и т. д.) и *«Мой университет: Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»*(история университета; БрГУ имени А.С. Пушкина на современном этапе развития: структура (факультеты; кафедры, их кадровый состав); уровни образования, профили, специальности, по которым ведется подготовка будущих специалистов; научная, творческая, спортивная, общественная жизнь, наиболее яркие университетские традиции; преподаватели, выпускники, которыми гордится университет, и т. д.); 2) тема *«Человек и искусство. Искусство и общество. Духовное и эстетическое развитие человека»* – темами*«В мире прекрасного»*(рассказ о любимой книге, фильме, музыкальном произведении, картине, скульптуре, памятнике архитектуры, музее и т. д.; о его авторах, создателях, эпохе и др.; о значимости этого произведения, исторического, культурного объекта и т. д. лично для студента, для других людей) и *«Книга в жизни современного человека»*(общая характеристика книги как явления человеческой культуры; обзор основных функций книги; обоснование важности для общества, отдельного человека, в том числе для самого обучающегося, различных видов литературы (учебной, справочной, научной и научно-популярной, технической, художественной, документальной, мемуарной); рассказ о книге (нескольких книгах), которые произвели особое впечатление на студента, оказали влияние на его мысли, поступки и т. д.).

Кстати, в подготовке к устному монологическому высказыванию и выполнению комплексного лингвистического задания значительную помощь окажет еще одно издание, подготовленное на кафедре общего и русского языкознания, – учебно-методическое пособие «Русский язык как иностранный». Помимо таблиц, схем, алгоритмов, справочных материалов по теории грамматики, способствующих восприятию, усвоению и систематизации наиболее трудных вопросов морфологии и синтаксиса русского языка, пособие включает необходимый иностранным обучающимся как на занятиях по РКИ, так и в сфере повседневного общения лексический минимум и адаптированные тексты, способствующие формированию у них лингвистической, речевой и коммуникативной компетенций [3];

2) требования, предъявляемые к описываемому виду деятельности студента (например: *«К диалогической речи студента предъявляются следующие требования. 1. Реплики студента по содержанию и по структуре должны: отражать понимание содержания высказываний собеседника; представлять собой развернутый, цельный, завершенный, логичный, аргументированный ответ (высказывание) на реплику собеседника. 2. Реплики студента по речевому оформлению должны демонстрировать: соответствие научному стилю речи; богатство речи студента (объем активного словарного запаса, в первую очередь терминологической и профессиональной лексики; использование грамматических конструкций, в том числе характерных для данного стиля речи);  правильность речи (соблюдение норм русского литературного языка: орфоэпических, акцентологических, словообразовательных, морфологических, синтаксических, речевых)»*).

Разделы, посвященные устному монологическому высказыванию на заданную тему и чтению текста, также содержат показатели оценки данного этапа экзамена (оформлены в виде таблиц);

3) некоторые рекомендации по подготовке к отдельным видам экзаменационных заданий (в частности, представленная в виде таблиц подробная типология стилей и жанров речи, типов речи).

Авторы репрезентуемого издания надеются, что оно будет полезно как преподавателям русского языка при планировании и проведении занятий по дисциплинам «Русский язык как иностранный» и «Русский язык (профессиональная лексика)», так и студентам-инофонам при повторении и обобщении теоретического и практического материала по названным дисциплинам и при подготовке к экзамену по русскому языку как иностранному.

Список литературы

1. Готовимся к экзамену по русскому языку как иностранному : методические указания для иностранных студентов нефилологических специальностей  / авт.-сост. Л.А. Годуйко, Т.М. Лянцевич; под общ. ред. О.Б. Переход. – Брест : БрГУ, 2014. – 41 с.
2. Лебединский С.И. Русский язык как иностранный: Типовая учебная программа для иностранных студентов I–IV курсов нефилологических специальностей. Корректировочно-систематизирующий курс. Основной курс : Уровень коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности. 1. Модуль общего владения русским языком. 2. Профессиональный модуль / С.И. Лебединский, Г.Г. Гончар. – Минск : БГУ, 2002. – 170 c.
3. Русский язык как иностранный : учеб.-метод. пособие для иностр. студентов нефилол. специальностей / авт.-сост. : О.А. Корабо, Т.М. Лянцевич ; Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2014. – 140 с.

**Н.М. ГУРИНА**

**МОДАЛЬНО-МЕТАЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА В КУРСЕ РКИ**

Категория субъективной модальности очень важна для коммуникации и имеет множество средств выражения, но в практике преподавания РКИ этому аспекту уделяется недостаточно внимания. Методом эксперимента мы попытались выяснить, в какой степени туркменские студенты владеют семантикой модальных слов (и предложений с ними) и какие трудности испытывают при использовании данных конструкций в речи.

Мы обратимся к конструкциям, в которых наблюдается сложное переплетение и взаимодействие модальной и метаязыковой семантики. Антиномия коммуникативной и экспрессивной функции языка предопределяет, что одно и то же значение может быть выражено различными способами. А это дает возможность выбора языковых средств. Попутно говорящий может дать оценку (самооценку) конкретного выбора, используя для этого слова и обороты с метаязыковой семантикой: *короче говоря, можно сказать, по словам такого-то, извините за выражение.* В прагматическом плане все это средства усиления связи между говорящим и слушающим.

Ш. Балли, опираясь на идеи средневековых схоластов о модусе и диктуме, ввел соответствующее разграничение в лингвистику. Та или иная экспликация говорящим мотивов или оценок производимого им выбора языковых средств означает, что говорящий видит возможность вариантного представления факта (референтной ситуации) в высказывании. Этот потенциальный или реализованный плюрализм в представлении факта вносит в информацию о нем элемент ирреальности. Таким образом, метаязыковой план высказывания, в силу своей сосредоточенности на текущей коммуникации, тесно связан с модальностью как основным механизмом предикации и актуализации диктума. В русском языкознании глубокий анализ функционального диапазона модальности представлен в работах В.В. Виноградова 30-50-х годов [1, с. 737]. В.В. Виноградов описал разряды модальных слов, показал пути «вербовки» слов в класс модальных средств. «Относясь к целому предложению, модальные слова или формы разных частей речи, несущие модальную функцию, легко редуцируются в частицы. Особенно резкому преобразованию подвергаются те модальные слова, которые указывают на цитаты из чужой речи, на субъективно окрашенную передачу чужой речи». В область пересечения модальной и метаязыковой семантики входят такие единицы, у которых значение ирреальности включает метатекстовые значения.

В русской грамматике слова и обороты с метаязыковой семантикой (*дескать, мол, так сказать, говорят*) впервые были рассмотрены в «Синтаксисе русского языка» А.А. Шахматова в разделе «Вводные слова» в одном ряду с оборотами неметаязыкового характера [5, с. 265].

А.М. Пешковский среди вводных слов отмечал слова и сочетания, показывающие, что говорящий считает высказанную мысль не своей, а чужой: *мол, де, дескать, будто бы, будто, говорят, слышно, по словам такого-то, по мнению* и под., а также слова и сочетания, «выражающие отношение данной мысли к предыдущей или последующей речи и стоящие на рубеже между вводными словами и союзами»: *итак, следовательно, кстати, словом, коротко говоря, собственно говоря, так сказать, в общем*  [2, с. 409].

Н.Ю. Шведова в «Русской грамматике», систематизируя «субъективно-модальные значения», называет среди них такие, как «отношение к стилю, к манере речи, к характеру и способу изложения», характеристика сообщения «по месту в строе текста» [3, 230]. В «Русской грамматике» отмечаются также слова-вставки, свободные от какой-либо семантической функции и свидетельствующие только о затруднении и поиске выражения. В такой роли почти пустых вставок могут оказаться такие, например, вводные слова и сочетания, как *так сказать, собственно говоря.* В «Словаре эквивалентов слова» Р.П. Рогожниковой в толковании значений некоторых вводных, модальных служебных слов присутствуют такие семы, как достоверность высказывания, источник сообщения, обобщение, но они не послужили основанием для объединения функционально схожих слов и эквивалентов слова в группу метаязыковых средств [4, с. 171]. Для форм выражения метаязыковых значений на уровне предложения характерна большая клишированность и синтаксическая стандартность. По-видимому, это объясняется их синтаксической встроенностью в комментируемое выражение и одновременно - обособленностью от основной (неметаязыковой) информации в высказывании, например: *По правде говоря, Рахат отбил невесту у соседа.*  На этом основании мы объединим функционально схожие слова и эквиваленты слов в группу метаязыковых средств и попробуем включить ее в пассивный и активный словарь инофонов.

Для того чтобы выяснить, насколько точно туркменские студенты понимают значения модально-метаязыковых средств, мы провели психолингвистический эксперимент. Для студентов 1-2 курса гуманитарных специальностей было предложено по 14 предложений для письменного перевода с русского на туркменский. Пять предложений содержали, кроме основной информации, еще и дополнительные субъективно-модальные значения: положительной оценки, неуверенности, пересказывательности, недостоверности, например *Рахат в это время якобы отсутствовал.* В девяти предложениях содержались модально-метаязыковые значения: приблизительные номинации, указание на тему высказывания, источник информации, например *Рахат, что называется, отбил невесту у соседа.* Как правило, конструкции с модально-метаязыковыми значениями отражают коммуникативную стратегию говорящего. Мы получили ответы от 25 студентов. Далее оценивалось, как студенты поняли эти дополнительные значения, заключенные в модальной или метаязыковой рамке высказывания. Например, предложение с указанием на чужую речь *Рахат сказал, что собирается жениться* все поняли правильно. Предложения, где есть указание на источник информации *(В группе говорят, что Рахат женится)* также переведены правильно. Значит, конструкция косвенной речи с глаголом говорения известна студентам. Знают они и конструкции с прямой речью и пользуются ими для передачи информации, известной с чужих слов:  *В группе сказали: «Рахат собирается жениться».* Точка зрения говорящего, резюмирующего свое высказывание, в предложении *Короче говоря, Рахат женится* тоже передана адекватно. Мы получили следующие варианты: *Если сказать вкратце, Рахат женится. Короче говоря, Рахат женится, говорят. Сказали, что Рахат якобы женится.*

Модально-метаязыковое значение недостоверности, выраженное частицами *мол,* *якобы* неизвестно никому. Предложение *Рахат, известный как старый холостяк в нашем квартале, наконец женится* было переведено с другим оттенком субъективной модальности: *Как известно, Рахат - неженатый мужчина на нашем селе - в конце концов женится.* Оценивается не номинация, характеризующая имя собственное, а сама информация в целом, переданная с чужих слов, т.е. недостоверная. То есть студент уловил субъективную модальность, но не смог понять ее точное значение. Ощущая, что в предложении с одной основой содержится два сообщения, студенты передают их двумя простыми предложениями: *Рахата в нашем квартале знают как старого холостяка. Наконец-то он женится.*  Вводная конструкция *как мне кажется* была передана вводным словом *по-моему,* что вполне может оцениваться как синонимичная замена. Предложение *Характер у Рахата не сказать чтоб покладистый* передано конструкцией с объективной модальностью: *Характер у Рахата нелегкий. У Рахата сложный характер.* Колебания говорящего в выборе номинации переданы сложным предложением с косвенной речью: *Мы не можем говорить, что у Рахата легкий характер. Характер Рахата не скажешь легкий.* Эта конструкция аграматична, но содержит метаязыковой глагол, вносящий субъективную оценку.Если бы знания грамматики позволяли, студент бы правильно передал неточность номинации:  *Характер Рахата не назовешь легким.* С точки зрения семантики вариант *Его характер не скажешь как у ангела* точнее, чем грамматически правильное предложение *Характер Рахата легко охарактеризовать.*

В предложении *Рахат, что называется, отбил невесту у друга* говорящий предваряет метаязыковой вставкой *что называется* рискованную, на его взгдяд, номинацию *отбил.* Студенты разбили это предложение на два: *Сказали, что Рахат женился и украл у друга невесту.* В другом варианте говорящие заменили эту рискованную номинацию на стандартную: *Как говорится, Рахат украл невесту у своего друга.*

Разделение темы и ремы в предложении  *Что касается женитьбы Рахата, то это все выдумки* студенты заметили и передали это значение условным придаточным: *Если сказать о женитьбе Рахата, то это все выдумки.* Есть вариант, где содержится только тема: *Все было неправильно про Рахата.* Простое предложение не содержит добавочного метаязыкового значения: *Женитьба Рахата оказалась ложью.* Недостоверность передана сложным предложением: *Сказали, что Рахат якобы женится.* Это единственный случай использования частицы *якобы* для передачи модально-метаязыкового значения, который появился при обратном переводе.

Анализ показал, что студенты интуитивно чувствуют, что в предложенных высказываниях основная информация сопровождена дополнительной модальной рамкой. Поэтому в переводах они и представляют это двумя предикативными единицами. Но как расставлены модальные акценты в высказывании, студенты не могут определить, так как не знают словарных средств выражения субъективной модальности: модальных слов, лексико-фразеологических оборотов типа *так сказать, собственно говоря, как говорится, нельзя сказать чтоб, если угодно, если откровенно, если на то пошло, не в обиду будь сказано.* В эксперименте показано, что глаголы речи помогли слушающим оценить истинность или достоверность информации о женитьбе Рахата. Дальнейшее исследование позволит увидеть, как аналогичные модально-метаязыковые значения выражаются в туркменском языке и какие факторы нужно учитывать в лингводидактике.

Список литературы

1. Виноградов В.В. Русский язык: (Грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1986. – 640 с.
2. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. – М. : Учпедгиз, 1956. – 484 с.
3. Русская грамматика: В 2 т. / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М. : Наука.- 1980. – Т.2. Синтаксис. – 710 с.
4. Рогожникова Р.П. Словарь эквивалентов слова: наречные, служебные, модальные единства / Р.П. Рогожникова. – М.: Рус. яз., 1991. – 254 с.
5. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка / А.А. Шахматов. – М. : Учпедгиз, 1941. – 620 с.

**О. Н. СКВАРЧА БАТБАЯР БОЛОРТУЙА**

**ТЕСТЫ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РКИ**

Как показывает практика высшей школы, в последнее время при обучении иностранных граждан значительное распространение получил метод тестирования по русскому языку как иностранному. Процесс обучения РКИ предусматривает наличие двух обязательных компонентов: формирование коммуникативной компетенции и контрольную диагностику уровня ее сформированности. Формирование коммуникативной компетенции осуществляется на занятиях по РКИ в течение всего процесса обучения, в то время как контроль проводится в специально отведенное время. Этим объясняется необходимость четкой организации и продуктивности контроля, чтобы в максимально короткое время качественно и объективно оценить всех обучающихся.

Теоретик и сторонник метода тестов Аванесов В.С., а также его единомышленники считают, что самой сильной стороной тестового метода является возможность проведения педагогического измерения. Под измерением они понимают процедуру количественного сопоставления свойств испытуемого с некоторым эталоном, принимаемым за единицу измерения. Именно тест считается самым известным и научно обоснованным методом педагогических измерений, так как предъявляет численные эквиваленты уровня знаний, навыков и умений обучающихся [1, 12]. Термин «тест» обозначает испытание, эксперимент, проверку, пробу, соответственно, тестовое задание должно иметь определенные признаки. Оно должно быть тщательно подготовлено в соответствии с разработанными правилами. Любой тест предусматривает предварительную экспериментальную проверку и процедуру его улучшения. Его характеризует наличие качественных характеристик, позволяющих применять тест на практике, и наличие эталона для сравнения. Должна быть строгая регламентация процедуры тестирования, а оценки результатов – независимыми от личных суждений проверяющего тест.

Результаты тестирования обязательно статистически обрабатываются.

Несмотря на то, что к настоящему времени в науке нет еще единой лингводидактической классификации тестов, можно выделить группы тестов по цели применения, по виду осуществляемого контроля, по объекту контроля, по характеру контролируемой деятельности, по форме и способу оформления ответа [2, 14].

K наиболее значимым и существенным характеристикам качества теста по РКИ относят его валидность**,** которая зависит от качества и числа заданий, степени полноты и глубины охвата содержания учебной дисциплины в заданиях теста, сбалансированного распределения заданий по трудности, метода отбора заданий в тест из общего банка данных, интерпретации тестовых результатов. Валидность является показателем соответствия и пригодности тестовых материалов цели тестирования [4, 101].

Надежность – второй важный показатель качества теста, отражающий объективность и точность педагогического измерения, а значит, стабильность результатов тестирования. Надежным считается тест, дающий устойчивые результаты в любое время и в любых условиях его проведения любыми лицами, осуществляющими контроль. В то же время надежным может быть только валидный тест. Преподавателю, разрабатывающему тест, следует помнить о некоторых факторах, отрицательно влияющих на надежность теста. Следует избегать малого количества заданий: чем полнее объем проверяемых явлений, тем надежнее тест. Более надежен тест, требующий выполнения одинаковых речевых или языковых операций, поэтому следует исключить разнородность материала в задании. Времени на выполнение тестового задания должно быть достаточно. Необходимо тщательно продумывать и корректно формулировать задания во избежание непонимания их тестируемыми [6, 319]. Угадывание верных ответов, неумение выполнять тесты, а также интерес, мотивация, условия проведения теста – также являются показателями ненадежности теста. Распределение количества заданий по трудности должно быть равномерным, поэтому нецелесообразно включать в тест слишком трудные или слишком легкие задания.

Любой тест можно проверить на надежность, например, методом параллельных форм,когда создается аналогичный вариант уже проведенного теста, дающий возможность проверить правильность и оптимальность отбора заданий на основе типового теста, или ретестовым методом, предусматривающимповторное тестирование и сравнение результатов, показанных испытуемым при выполнении одного и того же теста в разное время. Чем ниже показатели, тем более чувствителен результат к обстановке тестирования, к изменениям состояния тестируемого и др. [5, 125].

Доступность инструкций и содержания теста для испытуемых, относительная простота организации тестирования, проверки, подсчета результатов и подведения итогов свидетельствуют опрактичности теста. Возможность теста дать максимум достоверной информации о тестируемом при минимальных затратах времени и усилий на составление, проведение, проверку и обработку теста свидетельствуют об экономичности теста.

Тестирование как одна из форм контроля характеризуется многофункциональностью, причём, основные функции тестирования – это функции обучения и контроля. Для дифференциации знаний, умений, отделения их от незнаний при использовании заданий в тестовой форме реализуетсяобучающая функция тестов. Тестовый контроль должен синтезировать ранее усвоенный материал и приобретенные умения, обеспечить их повторение и закрепление. Выполнение тестовых заданий в учебном процессе должно создавать у обучаемых стимул к успешному овладению русским языком [6, 79].

Оценочная функцияхарактеризует качество протекания учебной деятельности, степень активности учащихся, их интерес к РКИ, поэтому относится не только к процессу учебной деятельности, но и к результатам учения.

Организационно-управленческая функцияне только корректирует действия учащихся, но и вносит изменения в структуру и содержание учебного процесса, корректирует учебные планы. Е.И. Пассов пишет, что «контроль должен стать средством управления процессом иноязычного образования», поэтому считает данную функцию главной, утверждая, что тесты могут являться средством самоконтроля и активизировать мыслительные операции, развивать память, внимание [3, 102].

Формы тестовых заданий по РКИ различны и проверяют специфические виды навыков и умений. Форма теста и ее выбор соотносятся с основным методом и принципами обучения РКИ и определяются целью тестирования и содержанием. Правильно выбранная форма является средством эффективной организации содержания теста [6, 112].

Ниже остановимся на формах тестовых заданий. Задания закрытой формы, или тесты множественного выбора, которые предполагают выбор из предложенных ответов одного наиболее правильного или нескольких правильных ответов. Например, тесты множественного выборапредполагают выбор испытуемым правильного ответа из нескольких предложенных вариантов. Субтест «Лексика и грамматика». Задание 1. Выберите правильный вариант ответа. 1. В нашей группе … студенты из Ирака и Турции. (А. изучают; Б. учатся; В. учат). 2. Иван уже год не … спортом (А. занимается; Б. изучает; В. играет). 3. Многие школьники хотят … в университете. (А. будут учиться; Б. учится; В. учиться). 4. … Вы хорошо знаете на этой фотографии? (А. кому; Б. кого; В. о ком; Г. у кого). Субтест «Чтение». Задание 2. Прочитайте объявление. Что вы должны сделать, если правильно поняли его? 1. В субботу и в воскресенье студенты не учатся. Вы должны ходить на занятия в университет … . (А. в выходные; Б. шесть раз в неделю; В. с понедельника по пятницу). Задание 3. Прочитайте фразу и найдите ту, которая является продолжением прочитанной. В аудитории идет урок. (А. Аудитория свободна; Б. В аудитории сидят студенты; В. Аудитория закрыта на ключ). Субтест «Аудирование». Задание 4. Прослушайте фразы и выберите синонимичные. 1. В среду у студентов будут занятия по русскому языку. (А. Студенты в субботу будут изучать русский язык; Б. В среду у студентов будут занятия по английскому языку; В. Студенты в среду будут изучать русский язык). 2. Вы хотите завтра пойти на экскурсию? (А. Вы часто ходите на экскурсию? Б. Вы пойдете завтра на экскурсию? В. Вы любите ходить на экскурсии?).

Тест на дополнение со свободно конструируемым ответомнаправлен на подстановку пропущенного слова, словоформы, словосочетания, фразы, например, субтест «Лексика и грамматика». Задание 5. Восстановите текст. Впишите в нужной форме глаголы, подходящие по смыслу. Сейчас я учусь на медицинском факультете, потому что хочу ... врачом. Когда меня спрашивают, почему мне ... эта профессия, я ... , что хочу быть врачом, как отец. Я часто ... на практике в поликлинике и ... , как работают врачи. Я всегда ... , что говорил мой отец. Вот его слова: «Работай честно!» Субтест «Письмо». Задание 6. Вы хотите переписываться со сверстником, который говорит по-русски. Напишите ему письмо и расскажите о себе. Данные вопросы помогут Вам: Как Вас зовут? Сколько Вам лет? Где Вы живете сейчас? Какая у Вас семья? Кто Ваши родители? Сколько у Вас братьев и сестер? Вы учитесь или работаете? Где? Что Вы любите делать в свободное время, Ваши интересы? Субтест «Говорение». Задание 7. Познакомьтесь с описанием ситуации, начните диалог. 1. Вы опоздали на урок. Что Вы скажете, когда войдете в аудиторию, как объясните свое опоздание? 2. На каникулах Ваш друг ездил на родину. Вы встретились с ним после каникул. Узнайте, как он провел каникулы.

Тест на установление соответствиянаправлен на установление соответствия между элементами двух и более множеств [6, 190], например, задание 8. Установите соответствия: прочитайте начала предложений и подберите к ним правильные окончания из правой части таблицы. 1. Мы помним все слова, … а) в котором Мария начала учиться в этом году. 2. Вот моя тетрадь, … б) на котором выступал декан. 3. Это университет, … в) в которой я написал сочинение. 4. Раед не был на собрании, … г) о которых говорил преподаватель. Задание 9. Установите соответствия. 1. К семидесяти годам он все-таки осуществил свои *а) задачи.* 2. В наше время природа часто загадывает нам *б) задумки.* 3. Я не умею решать алгебраические *в) задания.* 4. Трудно было выполнить эти *г) загадки*.

Тест на установление правильной последовательностипроверяет качество выполнения речемыслительных действий, установление логики разворачивания событий, например, задание 10. Расположите в правильной последовательности слова **«**студенты, преподавателя, внимательно, слушают»; «не приехала, ещё, сестра, из Киева».

Общеизвестно, что речевая деятельность представляет собой трехсторонний процесс, так как имеет лексическую, грамматическую и фонетическую стороны. Поэтому при тестировании контролируются языковые навыки, речевые умения, коммуникативная компетенция как средства овладения иноязычной речью.

При тестировании слухопроизносительных навыков важно оценить артикуляционные навыки (акцент), просодические навыки (темп речи, ритм, акцентуацию, хезитацию), степень влияния ошибок на коммуникацию [4, 65].

Тестирование лексических навыков включает понимание слова и особенностей его сочетаемости в речи, безошибочное использование его в речи в соответствии с темой и ситуацией общения, также важен объем продуктивного и рецептивного словаря тестируемого.

Тестирование грамматических навыков учитывает то, что грамматический навык представляет собой «синтезированное» (Е.И. Пассов) действие, состоящее из выбора модели и оформление ее в соответствии с нормами языка – с одной стороны, а также понимание модели и ее контекстуальных особенностей в речи – с другой [3, 41].

При тестировании по русскому языку проверка навыков производится, как правило, с помощью коммуникативно-речевых тестов по чтению, причем, оценивание коммуникативной компетенции в чтении должно ориентироваться не только на тактику чтения и уровни понимания, но и на представление о коммуникативной компетенции как сложном феномене, включающем разного рода компетенции. Тестируемые должны не только понимать единичные факты, но и уметь устанавливать связи между ними, объединять их в смысловое целое и интерпретировать. В связи с этим в обучении и в системе оценивания должна использоваться проверка правильности выполнения операций уподобления, расчленения, сравнения, различения, объединения, преобразования, сужения, расширения [5, 129].

Не менее сложен в оценке процесс устной и письменной коммуникации **–** в тестовые задания закладывается проверка умений самостоятельнопродуцировать связные, логичные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативнымзаданием, строить монолог репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанноготекста, передаватьсодержание текста и выражать собственное отношение к фактам, изложенным в нем, героям, их поступкам.

Таким образом, тестирование является значительным шагом на пути развития методики контроля за усвоением иностранными учащимися учебного материала. Логически дополняя традиционные методы педагогического контроля, тестирование позволяет осуществить плавный переход от субъективных и во многом интуитивных оценок к объективно обоснованным методам оценки результатов обучения.

Список литературы

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М.: Адепт, 1998. – 203 с.

2. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий. Учебное пособие для преподавателей / В. С. Аванесов. – М., 2005. – 156 с.

3. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 161 с.

4. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждение, перспективы / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.

5. С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» / Хавронина С. А., Балыхина Т. М. – М.: РУДН, 2008. – 198 с.

6. Челышкова М. П. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М. П. Челышкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

**А.В. ШЕВЦОВА, ХАБИБУЛЛАЕВ ЖАМШИД**

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

**РУССКИХ И УЗБЕКСКИХ ПОСЛОВИЦ С КОМПОНЕНТОМ-**

**ЗООНИМОМ**

Для современной лингвистики характерно рассмотрение языка как в общечеловеческом, так и в национально-специфическом аспектах. Эта взаимозависимость определяет появление национально-культурного компонента значения слова. Само понятие «национально-культурный» предусматривает сравнение с семантической системой другого языка. В свете проблемы культурной коннотации представляет интерес сопоставительный анализ пословиц с компонентом-зоонимом в русском и узбекском языках. С одной стороны, анализ русских и узбекских паремий, содержащих компоненты-зоонимы, направлен на выявление когнитивной сущности и специфичности национально-культурного мировидения русских и узбеков. Зооним в составе пословицы является ее семантическим центром, в нем заложено основное метафорическое значение. В пословицах с компонентом-зоонимом нашли отражение наблюдения над характерными чертами, повадками животных в применении к поведению человека. «Эти зафиксированные в переносно-содержательной структуре языковых единиц признаки трансформируются в «семантическую мотивированность» (внутреннюю форму) зоосемизмов, благодаря чему они приобретают особую экспрессивную окраску и становятся составной частью экспрессивного фонда языка» [1, 1].

С другой стороны, сопоставление зоонимов, используемых в русской и узбекской паремиологии, позволяет выявить группы, характеризующие домашних животных, диких животных, птиц, пресмыкающихся, наиболее типичными образами которых в пословичном фонде обеих языков являются «баран», «теленок», «осел», «овца», «курица», «медведь», «волк», «лев», «соловей», «ворона», «змея». Основной характеристикой исследуемых единиц является наличие оценочности состояния, качества, поведения, привычек человека, по отношению к которому пословица употребляется.

В узбекском языке о двух совершенно противоположных людях, которые не уживутся в одном месте, обычно говорят: В одном котле не сварить две бараньи головы – *Бир козонда икки ķўчķорнинг боши ķайнамас.* Русские варианты паремии таковы: *Две бараньи головы в один котел не лезут*; *В одной берлоге двум медведям не жить*.

Негативная характеристика действий человека представлена в пословицах с зоонимом «волк». Узбекским пословицам Волка пожалеешь, он набросится на овец. – *Бўрини аясанг - кўйга чопади;* Волчонка и в меховой шапке не удержишь. – *Бури боласи бўркка солсанг турмас*; Не думай, что волка нет, он под твоей шапкой; не думай, что врага нет, он прячется. *– Бўри иўкдема – бўрк остида, ев йўк дема – жаростида* соответствуют русские *Худо овцам, где волк воевода; Сколько волка не корми, он все в лес смотрит; Сказал бы словечко – да волк недалечко.*

В узбекском языке пословица Кто боится медведя, тот в лес не пойдет. – *Айиķдан ķўрķķан ўрмонга кирмас* характеризует робкого человека, у которого не хватает смелости на отчаянный поступок. Для выражения такого же значения в русском языке употребляется название другого животного: *Волков бояться – в лес не ходить.*

Узбекская пословица Одна паршивая овца все стадо портит. – *Битча* *тирраķи бузоķ бутун подани бул*ғ*атади* и русская пословиц *От одной паршивой коровы все стадо хворает* характеризуют человека, который оказывает отрицательное влияние на всех окружающих.

Говоря об ограниченности чьих-либо возможностей, узбеки используют пословицы с зоонимами «теленок» и «курица»: Теленок может только до кормушки добежать. – *Бузоķни* *югургани сомонхона гача;* Курица может долететь только до крыши. – *Товуķнинг угвани томгача*. Русские варианты этих пословиц таковы: *Заячий прыжок – три шага;* *Лягушка всю жизнь скачет, а дальше пруда не отходит.*

Практически идентичное значение имеют узбекская пословица У перепелки дома нет, куда ни пойдет –"пить-полоть″. –Уйда й*ўķ ķуш хеч* *ķаёķķа бормас* и русские пословицы Живет как беспоместная ворона; Перелетный соловей, то на сосну, то на ель (так говорят о беспечном, не имеющем ни кола ни двора человеке, который тем не менее не унывает).

Следует отметить, что некоторые пословицы с компонентом-зоонимом в узбекском и русском языках амбивалентны. Амбивалентность – это «двойственность чувственного переживания, выражающаяся в том, что один и тот же объект вызывает к себе у человека одновременно два противоположных чувства… Амбивалентность коренится в неоднозначности отношения человека к окружающему, в противоречивости системы ценностей» [2, 507]. К числу амбивалентных пословиц с зоонимами в узбекском и русском языках можно отнести паремии, включающие в себя образы собаки, коровы, лошади. Рассмотрим некоторые из них.

С одной стороны, образ собаки используется в пословицах при описании такого положительного качества, как взаимовыручка: Собаки аула не дружны, но если забредёт волк – все они заодно. – *Овул ити ола бўлсада, бўри келганда - бирлашар* *(Друзья познаются в беде)*. При этом зоо-компонент присутствует в узбекской пословице, а эквивалентный русский вариант лишён его.

С другой стороны, в пословицах узбекского и русского языков образ собаки олицетворяет агрессию: Молчаливая собака опаснее всего. – *Интинг индамаси ёмон* *(Не бойся собаки брехливой, а бойся молчаливой).*

Амбивалентен и образ коровы, который в паремиях обоих языков может использоваться как в положительном, так и в отрицательном значении. Положительный назидательный оценочный знак отмечен в узбекских пословицах: У коровы молоко на языке. – *Сигирнинг сути тилида.* В конкретной речевой ситуации ей соответствуют русские пословицы: *Коровушку не напоишь, молочка не надоишь; Корова на дворе – так еда на столе; Если есть за коровой уход, от коровы получишь доход.*

Зооним «корова» с отрицательной маркировкой употребляется в узбекских пословицах: Бодливой корове Бог рог не даёт. – *Суза*ғ*он сигирга тангри мўгиз бермас;* Корова не понимает ласки, а осёл – заботы. – *Сийлаганни сигир билмас, сийпаганни эшак сезмас*. В русском языке первая пословица полностью эквивалентна узбекской, когда говорят о человеке, который хочет чего-либо, стремится к чему-либо, но не получает возможности осуществить желаемое. Вторая паремия, имея сходную семантическую маркировку (неблагодарный человек), в русском языке употребляется с зоонимом свинья: *Посади свинью за стол – она и ноги на стол.*

Русская пословица с зоонимом «корова» *Сидит как на корове седло,* которая характеризует человека в нескладной, нелепой одежде, имеет соответствия в узбекском языке: Как на корове потник сидит. – *Сигирга тўким ургандай;* На осле седло не смотрится. – *Эшакка эгар ярашмайди.* Иронично-образная основа этих пословиц и в русском, и в узбекском языках заключается в использовании элементов упряжи (седло, потник) не в прямом их применении. Эти части упряжи используются для верховой езды, и корове не нужны.

В узбекском и русском языках пословицы с лексической единицей «лошадь» могут ассоциироваться как с положительной, так и с отрицательной коннотацией. В узбекской пословице Пока есть у тебя лошадь, познавай землю; пока у тебя есть отец, познавай народ. – *Отинг борида, эл тани; отанг борида, эр тани*  положительная оценка дана человеку, который торопится делать добрые дела, пока есть возможность, и ему сопутствуют благоприятные условия. Вариант русской пословицы *Куй железо, пока горячо* имеет положительную этическую оценку, но в её составе отсутствует зоонимический компонент.

В пословицах узбекского и русского языков с зоонимом «лошадь» прослеживается отрицательная оценочная деятельность потерявшего былые высоты человека: Хотя он слез (упал) с лошади, но с седла не сошёл. – *Отдан тушса хам, эгардан (ўзангидан) тушмайди.*  При этом русские варианты *Кобыла издыхает, а траву хватает; Умерла щука, да зубы остались* имеют более образную эмоциональную характеристику.

Сопровождаются назидательной коннотацией и такие узбекские пословицы с зоонимом «лошадь»: Не проходи мимо лошади, которую не испытал. – *Синамаган отнинг сиртидан ўтма*; Не думай, что лошадь не лягается, а собака – не кусается. – *Отни тепмайди дема, итни копмайди дема.* Идентичны пословицы русского языка: *Не проходи мимо коня неиспытанного; К собаке сзади подходи, а к лошади – спереди,* которые предупреждают, что не следует доверяться незнакомому человеку.

Следует отметить также, что для образной характеристики человека в узбекском и русском языках используются пословицы с зоонимическим компонентом, выражающие отрицательное эмоциональное отношение к объекту оценки. Так, о слабохарактерном, не способном постоять за себя человеке говорят: *Как мокрая курица.* Русской пословице соответсвует узбекский вариант: Как упавшая в воду кошка. – *Сувга тушган мушукдек.*

Узбеки – гостеприимная нация, однако когда у хозяев тесно, а гость ведёт за собой своих знакомых, актуальны пословицы с зоонимами «мышь», «верблюд»: Мышка в нору и так не влезала, а ещё решето к хвосту привязала. – *Сичķон, си*ғ*мас инига,* ғ*алвир бо*ғ*лар* *думига;* Говорят, верблюд и так не вмещался в ворота базара, а ещё захотел войти в паре с другим верблюдом. – *Ўзи бозорга си*ғ*маган туя кўшани билан кирибри.* Аналогичная русская пословица *Пустил Бог бабу в рай, а она и корову ведёт, чтоб молоко там хлебать* менее экспрессивна и употребляется с другим зоо-компонентом.

Сопоставительное рассмотрение пословиц русского и узбекского языков с компонентом-зоонимом позволяет выделить группы, характеризующие животных, типичными представителями которых являются «медведь», «телёнок», «овца», «волк», «лошадь», «корова», «собака».

Часть пословиц с зоонимами в узбекских и русских пословицах амбивалентна и обладает как положительной, так и отрицательной коннотацией.

Пословицы с компонентом-зоонимом в русском и узбекском языках, с одной стороны, могут совпадать по значению, содержанию, словарному составу, а с другой, – могут различаться по образности и пстроению.

Зоонимы в паремиях русского и узбекского языков – чрезвычайно интересный и самобытный языковой пласт, выявляющий специфику мировосприятия носителей языка и культуры.

В пословицах русского и узбекского языков использованы красочные образы и сравнения, они богаты иронией и тонкими наблюдениями.

Список литературы

1. Абдуалиева З. У. Особенности зоонимических фразеологических единиц (ЗФЕ) русского и узбекского языков / З. У. Абдуалиева // Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики.– 2013. – С.1. – Вып.1 (53).
2. Петровский Л. В. Амбивалентность // Большая советская энциклопедия. – М., 1970. – Т.1. – С. 507.
3. Абдурахимов М. М. Краткий узбекско-татарский словарь пословиц и поговорок / М. М. Абдурахимов. – Казань : Татарское книжное издательство, 2010. – 527 с.
4. Даль В. И. Пословицы и поговорки русского народа / В. И. Даль. – СПб. : Диамант, 1988. – 544 с.
5. Даль В. И. Пословицы русского народа. – М. : Изд-во Эксмо, Изд-во ННН, 2003. – 616 с.
6. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т. 1. – М., 1955
7. Ковалева С. 7 000 золотых пословиц и поговорок. – М. : АСТ, 2004.

ЗМІСТ

|  |  |
| --- | --- |
| БИДЕНКО Л. В., КИСЕЛЕВА А. И. Учебные пособия по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов ..…………………….. | 3 |
| БЕСПАЛОВА А. В.  Анализ грамматических конструкций англоязычного и русскоязычного медицинского дискурса на материале учебно-методического пособия для иностранных студентов медицинского института …………………………………... | 10 |
| БУРНОС Е. Ю., ХУДАЙКУЛИЕВА ШЕМШАТ. Изучение медицинской терминологии в лингвистическом и понятийном аспектах на занятиях по РКИ ………………………………………….. | 13 |
| ВОРОНА Н. О. Проблема змістового наповнення курсу української мови як іноземної ………………………………………………………. | 20 |
| ГОРЕГЛЯД Е. Н. Совершенствование речевой компетенции студентов-иностранцев при изучении раздела «словосочетание».…… | 28 |
| КОРОЛЕВИЧ С. А. Межпредметные связи дисциплин историко-лингвистического цикла с курсом РКИ..………………………………. | 33 |
| ПЕРЕХОД О. Б. Функции учебного кабинета русского языка как иностранного .…………………………………………………………... | 39 |
| МОЙСЕЕНКО Н. Г., СИЗОВА Л. В. Особенности преподавания грамматики в ходе обучения русскому языку как иностранному студентов экономических специальностей…………………………….. | 44 |
| ЧЕРНЫШОВА Т.  Г. Переносное значения глаголов движения русского языка (на материале речевой практики студентов-иностранцев………………………………………………………………. | 51 |
| ДЕГТЯРЕВА Т. О., МАКСУДЖОН МАХМУДОВ. Значение прецедентных текстов в формировании межкультурной компетенции студентов-иностранцев ………………………………………………… | 56 |
| ГОЛОВАНЕНКО Е. А., ИГНАТЬЕВА О. Л. Внеаудиторная деятельность как важная составляющая эстетического воспитания иностранных студентов ………………………………………………... | 62 |
| ЗАХАРОВА В. Н. Формирование учебной мотивации иностранных студентов при изучении физики на подготовительном отделении …... | 69 |
| ЗАВГОРОДНІЙ В. А. Урахування національних особливостей як фактор успішного навчання арабських студентів.………..................... | 72 |
| КАЗАНДЖИЄВА  М. С., СОЛОНЮК О. Роль інтелектуальної культури в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця……………………………………………………………………. | 86 |
| КЛИПАТСКАЯ Ю. А. Влияние иноязычных заимствований на коммуникативное ядро русского лексикона.…………………………… | 91 |
| КОНЕК О. П., НИЁЗОВ Ф. Языковые способы выражения оценки в русских и узбекских паремиях.…………………………………………. | 101 |
| МІЛОВАНОВА В. В. Соціальна сатира у повістях Е.Т.А. Гофмана «Володар бліх» та «Крихітка Цахес, на прізвисько Цинобер».............................................................................................. | 107 |
| НАБОК М. М. Своєрідне сприйняття іноземними студентами української народної пісенної творчості ……………………………... | 111 |
| НИМЕНКО Н. А., ДЖАВАБРА САЛЕХ. Пути формирования полиэтнической толерантности на основе диалога культур………….. | 118 |
| ПИЛИПЕНКО-ФРИЦАК Н. А., НДОССА АННИЯ ИБРАХИМ. Реализация национально-языковой методики при изучении возвратных глаголов на занятиях по русскому языку как иностранному …………………………………………………………... | 125 |
| ПИСАРУК Г. В. Библия в контексте культурологической парадигмы формирования личности студента-филолога…………………………... | 132 |
| ОСИПОВА Т. О. Латинські запозичення в англійській мові…………. | 140 |
| РОДЕНКО А. В., ХАЙДАРОВА Р. Традиции и обычаи туркменского народа в прошлом и настоящем.………………………………………… | 147 |
| ТУБОЛ Н. А., АЗАМЖОНОВА Х. Символика национального костюма: история и современность.…………………………………….. | 155 |
| БИДЕНКО Л. В., АБУ-КРАН АБДАЛЛА. Использование проектных технологий на занятиях по русскому как иностранному ……………. | 162 |
| ГОЛОВАНЕНКО Е. А., ДУНЬ Н. Л. Пути интенсификации процесса формирования грамматических навыков на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному ………………………… | 167 |
| ГОДУЙКО Л. А., ЛЯНЦЕВИЧ Т. М. Учебно-методические рекомендации для подготовки к экзамену по РКИ …………………... | 174 |
| ГУРИНА Н. М. Модально-метаязыковые средства в курсе РКИ…….. | 180 |
| СКВАРЧА О. Н. БАТБАЯР БОЛОРТУЙА. Тесты как средство контроля качества усвоения учебного материала на уроках РКИ …… | 186 |
| ШЕВЦОВА А. В., ХАБИБУЛЛАЕВ ЖАМШИД. Сопоставительный анализ русских и узбекских пословиц с компонентом-зоонимом……. | 193 |