

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «КРИВОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ

На правах рукопису

Пальчикова Олександра Олександрівна

УДК 811.161.2+81'243

**РЕАЛІЗАЦІЯ КРОС-КУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Бакум Зінаїда Павлівна,
доктор педагогічних наук, професор

Кривий Ріг – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади реалізації крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів	12
1. 1. Характеристика базових понять дослідження у філософському, психологічному, лінгвістичному, лінгводидактичному дискурсах	12
1. 2. Крос-культурний підхід до навчання української мови студентів-іноземців як об'єкт теоретичного аналізу	26
1. 3. Психологічні чинники реалізації крос-культурного підходу під час навчання української мови як іноземної	50
Висновки до розділу 1	66
РОЗДІЛ 2. Теорія і практика упровадження крос-культурного підходу до навчання української мови студентів-іноземців	69
2. 1. Лінгводидактичний аспект навчання української мови іноземних студентів	69
2. 2. Аналіз навчально-методичного забезпечення з української мови як іноземної	95
2. 3. Критерії, показники, рівні сформованості крос-культурної компетентності студентів-іноземців	114
Висновки до розділу 2	129
РОЗДІЛ 3. Дослідно-експериментальне навчання української мови студентів-іноземців на засадах крос-культурного підходу	132
3. 1. Зміст і структура експериментального навчання за розробленою методикою	132
3. 2. Стан сформованості крос-культурної компетентності студентів-іноземців	141
3. 3. Експериментальне навчання на формувальному етапі педагогічного експерименту	157

3. 4. Контрольний етап педагогічного експерименту	172
Висновки до розділу 3	186
ВИСНОВКИ	189
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	194
ДОДАТКИ	218

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інтегрування України у світове співтовариство, прагнення українськомовної та іншомовної спільнот до продуктивної співпраці в різних сферах діяльності, освітній зокрема, зумовлюють пошук ефективних підходів до навчання української мови як іноземної задля формування стійких умінь і навичок успішної мовної комунікації. Сучасний освітній простір України перебуває на перехресті культур, у якому перетинаються мови, погляди, звичаї, манери поведінки, суспільні устрої представників різних етносів. Потреба у спілкуванні, взаєморозумінні, а також прагнення до міжкультурної взаємодії спонукають українськомовних та іншомовних репрезентантів з'ясовувати культурні розбіжності (звичаї, свята, обряди, кодекс комунікативної поведінки, жести, міміка, тактильні засоби тощо), нерозуміння яких часто перешкоджає коректному сприйманню та відтворенню інформації.

Навчання іноземних студентів розпочинається з опанування української мови, що зумовлює оновлення лінгводидактичного інструментарію, розроблення підходів, принципів, методів, прийомів, засобів навчання української мови на культурологічній основі. Сучасна методика навчання української мови як іноземної зорієнтована на залучення культурологічного матеріалу до змісту навчально-методичної літератури. Відтак закономірним стає утвердження крос-культурного підходу як важливого чинника в оволодінні українською мовою іноземними студентами, що передбачає зіставлення ціннісно-нормативної системи (традиції, звичаї, обряди, свята, мистецтво) і мовної, у межах якої розглядають відмінні та схожі риси на фонетичному, лексичному, морфологічному і синтаксичному рівнях рідної та української мов.

Про необхідність самоідентифікації, примноження й обмін суспільним досвідом задля ефективного співробітництва в полікультурному суспільстві зазначено в Законі України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта: Україна XXI століття», Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, Концепції мовної підготовки іноземних громадян.

Студіювання наукових джерел в аспекті обраної проблеми свідчить про активізацію інтересу дослідників до навчання мови як іноземної. Лінгводидактичні засади навчання української мови як іноземної розглянуто в працях Е. Азімова, Т. Балихіної, Т. Баркової, С. Бархударова, М. Берсенєвої, В. Вагнера, Є. Верещагіна, М. Вятютнева, Н. Гез, М. Зінов'євої, Л. Золотих, С. Камишевої, В. Костомарова, М. Лаптевої, С. Лебединського, О. Митрофанової, Н. Ушакової, С. Шатілова, Л. Шахової, А. Щукіна; особливості навчання української мови в іншомовній аудиторії відображено в розвідках З. Бакум, Л. Бея, В. Вінницької, О. Горошкіної, Т. Дементьєвої, Г. Дідук-Ступ'як, В. Дороз, С. Карамана, О. Ковтун, О. Копусь, І. Кочан, Д. Мазурик, З. Мацюк, Л. Новицької, Л. Паламар, О. Палінської, С. Соколової, Т. Суржук, О. Тростинської та ін.; вербальні та невербальні аспекти міжкультурної комунікації розкрито в роботах Т. Астафурової, Н. Баграмової, Н. Бориско, Є. Верещагіна, Н. Гальської, Г. Єлизарової, Р. Когделла, О. Коломиної, О. Красковської, О. Садохіна, К. Сітарам, О. Тарнопольського; проблеми подолання крос-культурних бар'єрів і конфліктів у міжкультурному спілкуванні порушено в працях М. Бергельсон, С. Бохнера, Р. Гестеланда, А. Григорян, В. Гудікунста, Д. Джаспарса, З. Кіма, М. Кірча, Л. Колза, Р. Льюїса, М. Мід, Л. Самовара, С. Тер-Мінасової, Т. Тумі, В. Фурманової, Н. Холдена, Е. Холла та ін.; формуванню крос-культурної компетентності в навчанні мов присвячено дослідження Н. Алмазової, М. Байрама, В. Дороз, М. Ернст, О. Заболотської, Т. Колосовської, В. Рошупкіна, Я. Садчикової, І. Циборевої та ін.

Незважаючи на різновекторність студіювань навчання мови як іноземної, в українській лінгводидактиці відсутні спеціальні дослідження, присвячені реалізації крос-культурного підходу. На периферії наукового пошуку перебувають психологічні чинники та лінгводидактичні засади формування крос-культурної компетентності студентів-іноземців. Відчутний брак наукових праць із проблем зіставлення лінгвістичних і культурних явищ, які не збігаються в рідній та українській мовах, а також формування умінь і навичок розпізнавання культурно маркованих одиниць та подальшого їх використання.

Водночас у контексті обраної проблеми дослідження виявлено *суперечності* між: важливістю практичного застосування знань, умінь і навичок та недостатнім навчально-методичним забезпеченням; здатністю іноземного студентства орієнтуватися в українськомовному середовищі, що передбачає взаємодію з українцями, уміння оперувати засвоєним матеріалом у незапланованих ситуаціях, правильно тлумачити вербальну / невербальну поведінку носіїв та оптимально її відтворювати, і традиційними підходами, принципами, методами, які спрямовані на засвоєння мовних і мовленнєвих знань, проте не враховують культурний компонент; необхідністю долати непорозуміння, бар'єри, конфлікти у процесі спілкування з носіями та недостатнім рівнем мовних і культурних знань, що сприяють успішній комунікації.

Розширення мовних і культурних контактів між представниками українськомовного й іншомовного суспільства задля обміну досвідом та продуктивної співпраці, запровадження компетентнісної парадигми в освіті, діалогічна взаємодія суб'єктів у межах полікультурного суспільства, переакцентування в системі навчання зі знаннєвих підходів на культурологічні, які сприяють оволодінню мовною картиною світу носіїв, формують уміння розв'язувати проблеми в комунікативних ситуаціях і зумовили вибір теми дослідження: **«Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертація пов'язана із науковою темою кафедри української мови Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» «Лінгвальний простір духовного коду» (№ держреєстрації – 30-94-14).

Тему затверджено вченою радою Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» (протокол № 5 від 13.12.2012 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 26.02.2013 р.).

Мета дослідження полягає в розробленні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики навчання української мови іноземних студентів на крос-культурній основі.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Обґрунтувати сутність категорії «крос-культурний підхід» у взаємозв'язку з дотичними науковими поняттями.
2. Визначити психологічні чинники та лінгводидактичні аспекти навчання української мови як іноземної на крос-культурній основі.
3. Проаналізувати навчально-методичне забезпечення з української мови як іноземної.
4. Розробити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості крос-культурної компетентності студентів-іноземців.
5. Створити методику навчання української мови для іноземних студентів на крос-культурній основі й експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – процес навчання української мови іноземних студентів на підготовчому відділенні.

Предмет дослідження – зміст, методи, прийоми навчання української мови іноземних студентів на крос-культурній основі.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: загальнодержавні нормативні документи, які відображають основні ідеї навчання української мови в полікультурному соціумі (Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта: Україна ХХІ століття», Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти»); наукові положення з культурної антропології: взаємозв'язок поведінки індивіда та створеної ним культури (Ф. Боас, Д. Мердок, М. Мід, Р. Наролл, К. Оберг, Х. Плеснер, Е. Холл); філософії та історії: особливості діалогу культур у полікультурному соціумі (М. Бахтін, В. Біблер, С. Лур'є, О. Чучин-Русов); психології: урахування індивідуальних психологічних особливостей суб'єкта в процесі пристосування до іншомовного соціокультурного оточення (І. Зимня, О. Леонтьєв, А. Маркова, В. Мерлін,

Л. Почебут, С. Рубінштейн, Т. Стефаненко, Г. Тріандіс); лінгвістики: зіставний аспект вивчення мов (Л. Вайсгербер, О. Потебня, Е. Сепір, В. Телія, Б. Уорф, Л. Щерба); лінгводидактики: розроблення методики навчання української мови як іноземної (З. Бакум, О. Горошкіна, Г. Дідук-Ступ'як, В. Дороз, С. Караман, О. Копусь, М. Пентиліук, К. Таранік-Ткачук); основ міжкультурної комунікації: досягнення взаєморозуміння між представниками різних культур під час спілкування (Ф. Бацевич, М. Бергельсон, Т. Грушевицька, Г. Єлизарова, О. Малихін, О. Садохін, С. Тер-Мінасова).

Для розв'язання поставлених завдань застосовувалися такі **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури та наукових досліджень із проблеми, що дозволило уточнити зміст понять «крос-культурний підхід», «крос-культурна компетентність», обґрунтувати психологічні та лінгводидактичні засади упровадження крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів, проаналізувати навчально-методичне забезпечення з української мови на підготовчому відділенні задля з'ясування сучасного стану досліджуваної проблеми; синтез, порівняння, конкретизація, систематизація й узагальнення теоретичних та емпіричних даних, за допомогою яких створено методику реалізації крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів на підготовчому відділенні, виокремлено критерії сформованості крос-культурної компетентності; *емпіричні*: опитувально-діагностувальні (анкетування, тестування, констатувальний зріз, співбесіда), аналіз продуктів мовленнєвої діяльності (усні відповіді) – для визначення показників та розроблення критеріїв сформованості компонентів крос-культурної компетентності; відвідування занять та їх аналіз – для узагальнення досвіду навчання в іншомовній аудиторії; педагогічний експеримент – для встановлення рівнів сформованості крос-культурної компетентності іноземних студентів підготовчого відділення, перевірки ефективності методики реалізації крос-культурного підходу до навчання української мови; *методи статистичного оброблення й аналізу результатів експерименту* – для інтерпретації отриманих даних.

Експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалося на базі ДВНЗ «Криворізький національний університет», Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національного авіаційного університету (м. Київ), Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Херсонського державного університету.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше обґрунтовано* психологічні та лінгводидактичні засади навчання української мови студентів-іноземців на крос-культурній основі; *з'ясовано* зміст базових понять дослідження: «полікультурний», «мультикультурний», «транскультура», «інтеркультура», «крос-культура» та *уточнено* сутність термінів «крос-культурний підхід до навчання української мови іноземних студентів», «крос-культурна компетентність студента-іноземця у процесі навчання української мови на підготовчому відділенні»; *визначено* критерії, показники, рівні сформованості крос-культурної компетентності студентів-іноземців; *створено* методику навчання української мови іноземних студентів на крос-культурній основі; *розроблено* навчально-методичний супровід з української мови як іноземної.

Подальшого розвитку набула методика поетапного формування крос-культурної компетентності студентів-іноземців під час навчання української мови.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що матеріали дисертації можна використовувати в освітньому процесі вищих навчальних закладів; розроблений та апробований навчально-методичний супровід: навчальний посібник «Калейдоскоп культур», комплекс текстів, діалогів, полілогів та система вправ сприятимуть формуванню мовних, мовленнєвих і культурологічних умінь і навичок, орієнтованих на встановлення й підтримання контактів між представниками різних культур. Дослідження надає змогу вдосконалювати зміст навчальних і робочих програм, посібників та підручників з української мови як іноземної.

Результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес ДВНЗ «Криворізький національний університет» (акт № 1242 від 10.05.2015),

Київського національного університету імені Тараса Шевченка (акт № 1567 від 12.06.2015), Національного авіаційного університету (акт № 12.01.05 / 1549 від 17.06.2015), Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт № 1371 від 03.06.15), Херсонського державного університету (акт № 01-28 / 1160 від 15.05.2015).

Особистий внесок автора в опублікованій у співавторстві з З. Бакум статті «Крос-культурний підхід у викладанні іноземної мови студентам-філологам» полягає в обґрунтуванні педагогічної технології розвитку мовних і мовленнєвих навичок крос-культурної взаємодії студентів-філологів у процесі викладання іноземної мови. У студії «Психологічні чинники формування крос-культурної компетентності студентів-іноземців у процесі навчання української мови» з-поміж основних чинників розглянуто соціокультурну адаптацію, інтерес до національного характеру та соціокультурних розбіжностей, пізнавальні, професійні та соціальні мотиви. У статті «Роль языковой картины мира в обучении иностранных студентов украинскому языку» (співавтор З. Бакум) порушено проблему навчання іноземних мов студентів через зіставлення національних мовних картин світу.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження було подано у виступах на *міжнародних конференціях*: «Теоретична й дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку» (Переяслав-Хмельницький, 2012), «Лінгвістичні й лінгводидактичні аспекти функціонування української мови в Україні та за кордоном» (Київ, 2012), III Міжнародній науковій конференції «Українська мова серед інших слов'янських: етнологічні та граматичні параметри» (Кривий Ріг, 2013), «Молодий науковець XXI століття» (Кривий Ріг, 2014); «Modern Science: tendencies of development» (Будапешт, 2013); III Міжнародному симпозіумі «Американські та британські студії: мовознавство, літературознавство, міжкультурна комунікація» (Київ, 2015); Міжнародному віртуальному форумі в Японії «Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте» (Киото, 2014); *всеукраїнських*

конференціях: «Сутність і взаємодія інтелектуального й емоційного аспектів у сучасному освітньому процесі» (Кривий Ріг, 2011), «Молодий науковець XXI століття» (Кривий Ріг, 2012), «Образне слово Луганщини» (Луганськ, 2012), XVII Всеукраїнській науковій конференції молодих учених «Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених» (Черкаси, 2015).

Публікації. Основний зміст і результати дисертації відображено в 17 публікаціях (13 одноосібних і 4 у співавторстві), із них 6 статей надруковано у фахових виданнях; 4 – у зарубіжних виданнях; 2 – в інших наукових виданнях; в 1 навчальному посібнику; у 4 тезах науково-практичних конференцій.

Структура й обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, (239 найменувань), 3 додатків. Повний обсяг дисертації становить 255 сторінок, основний зміст викладено на 193 сторінках. У роботі вміщено 23 таблиці, 10 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ КРОС-КУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

1. 1. Характеристика базових понять дослідження у філософському, психологічному, лінгвістичному, лінгводидактичному дискурсах

На початку третього тисячоліття в освітньому просторі України можна простежити взаємовплив та взаємодію різних культурних спільнот, чії представники, здобуваючи знання, перебувають з українськими студентами у тих чи тих комунікативних ситуаціях; намагаються якомога швидше знайти з ними спільну мову, стати «своїми серед чужих». У контексті тісного співробітництва з репрезентантами іноземних культур украї важливим постає питання побудови стійких і довготривалих міжкультурних контактів, формування яких неможливо уявити без таких ключових понять, як толерантність, терпимість, миролюбність. Останні є невід’ємним складником загальнолюдської культури, що посилює свої вияви в усіх галузях суспільного життя, сприяючи єднанню інтернаціональних знань, опануванню національних культур і налагодженню крос-культурних відносин між країнами. Відповідно, етнічне та культурне розмаїття є незамінним компонентом процесу встановлення крос-культурних зв’язків, а сучасне суспільство набуває статусу полікультурного.

Різноманітність культур у сучасному світі – важливий поштовх до духовного взаємозбагачення етносів, проте іноді породжує проблему взаєморозуміння соціумів та прийняття мовної картини світу носіїв тієї чи тієї культури, особливостей світобачення її представників. Носії різних мов бачать світ по-різному, оскільки всі процеси, що відбуваються довкола, закріплюються у свідомості та мають своє вираження в мові. Це означає, що мовні картини етносів суттєво різняться між собою, породжуючи проблему подолання мовних і культурних бар’єрів у процесі вербального та невербального спілкування. На цьому етапі, на думку В. Дороз, відбувається перехрестя культур, –

перетинаються нетотожні ціннісно-нормативні системи, світоглядні позиції, способи життя і мислення, унаслідок чого виникають непорозуміння під час сприймання та відтворення іншомовної інформації [62]. Означені труднощі можна подолати через зіставлення рідної та чужої культури, порівняння відмінних компонентів і реалій життя, що заважають зближенню культур, проникненню в іншомовне культурне середовище. Задля з'ясування специфічних культурних ознак необхідно розглянути поняття «крос-культура».

Термін «крос-культура» в освіті є новим і малодослідженим. Його часто вживають, а іноді й ототожнюють із такими поняттями, як: «мультикультуралізм» (О. Антонюк, С. Бенхаbib, В. Вардеккер, І. Воронов, Н. Глейзер, С. Дрожжина, В. Котигоренко, А. Куропятник, В. Мамонова, А. Перотті, М. Рагозін, С. Саржан), «полікультуралізм» (О. Гаганова, М. Крюгер-Потратц, В. Макаєв, З. Малькова, С. Новолодська, Г. Поммерін, Л. Супрунова), «транскультура» (Е. Бері, А. Гуревич, М. Епштейн, М. Пратт, М. Тлостанова) та «інтеркультура» (М. Байрам, П. Кайконен, М. Хаммер, М. Хохман та ін.). Ці терміни мають спільні риси, оскільки позначають взаємовплив та взаємодію різних культурних спільнот, про що свідчить наявність єдиної основи слова – «культура».

У різні епохи поняття «культура» тлумачили як: 1) вирощування рослин або вигодовування домашньої птиці чи худоби (III ст. до н. е); 2) культивування розуму (XVI ст.); 3) цивілізацію (XVIII ст.). На початку XX століття термін «культура» стали вживати в багатьох галузях життєдіяльності, наслідком чого, як зазначає О. Чучин-Русов, була його диференціація та набуття стійкої форми множини «культури»: духовна і матеріальна культури, культура поведінки, спілкування, культура мови та мовлення, безліч національних культур [204].

Наприкінці XX – початку XXI століття поняття «культура» починає розглядатися науковцями на міжособистісному рівні, у сфері спілкування між представниками різних етносів. Уживання терміна в певній площині зумовлено необхідністю установлення тісного зв'язку між репрезентантами різних держав, що виявляється неможливим без глибоких знань про традиції, культово-обрядові особливості, національні уподобання, світоглядні пріоритети країни-партнера. У

цьому контексті «культура» є стійким підґрунтям, на якому відбувається взаємообмін досвідом між індивідами в усіх царинах життєдіяльності, та визначальним чинником у формуванні єдиного інформаційного культурно-плюралістичного соціуму. Отже, питання різноманіття культур, утворення довготривалих міжкультурних контактів набуває все більшої ваги, оскільки прискорює інтеграційні процеси у світовий освітній простір, проте породжує іншу проблему – взаєморозуміння країн, що співпрацюють; формування шанобливого ставлення до їхніх представників; віднайдення точок перетину в процесі комунікації осіб із нетотожними расовими, етнічними, мовними ознаками та усунення вербальних і невербальних перешкод, які стоять на заваді спілкуванню між членами культурних спільнот. Відтак проблема полікультур'я у XXI столітті набуває глобального характеру: розкриває етнокультурні особливості світу, висвітлює межі взаємодії та взаємовпливу між представниками різних етносів, під час яких виявляються культурно-мовні розбіжності.

Однією з форм культурного плюралізму є мультикультуралізм, який на думку А. Борисова, є синонімом «багатокультурності» та позначає фрагментацію соціуму і, відповідно, суперечить загальнонаціональній культурі [25].

Значний внесок у розуміння мультикультуралізму зробив О. Куропятник, запропонувавши три аспекти його тлумачення: дескриптивний, ідеологічний, політичний. Перший рівень розглядає різні вияви культурного плюралізму суспільства, тому головним об'єктом його досліджень є «мультикультурні суспільства». Такий аспект описує здебільшого зміни національних суспільств, що мають демографічний і етнокультурний характер та перебувають під впливом міграційних і еміграційних чинників. У цьому контексті мультикультуралізм ототожнюється з політикою інтеграції іммігрантів до нових умов життєдіяльності [105]. У межах ідеологічного рівня відбувається обговорення концепцій національних ідеологій, велику увагу приділено питанням соціального і політичного порядку й прав людини в умовах полікультурності суспільства. Щодо третього – політичного аспекту, то можна сказати, що він має практичну орієнтацію та спрямований на застосування ідеологічних і політичних принципів

мультикультуралізму, які реалізують програми соціальної підтримки культурних і національних меншин. Відтак мультикультуралізм як політична програма здійснює гармонізацію відносин між багатокультурним поліетнічним суспільством і державою, причому остання відіграє роль регулятора як державно-суспільних відносин, так і взаємин усередині меншин [105].

Підсумовуючи, погодимось з визначенням поняття «мультикультуралізм», яке подає С. Дрожжина, – співіснування в єдиному соціальному просторі різних етнічних, культурних, релігійних груп, що не пов'язані між собою, проте прагнуть до свободи вираження культурного досвіду, визнання культурного розмаїття як на суспільному, так і державному рівнях [66].

Поняття «полікультуралізм» і «мультикультуралізм» є дуже близькими, однак мають деякі розбіжності в значенні. Із культурологічної позиції, термін «полікультурний» позначає «наявність різноманітних культур, що поєднуються з історично сформованими різновидами спільностей людей» [147]. В освітньому контексті цей термін розглядають як процес, зорієнтований на створення оптимальних умов для формування плюралістично розвиненої особистості на основі її залучення до світової культури, що передбачає розвиток планетарної свідомості, готовність до конструктивного співробітництва та вміння жити в багатонаціональному середовищі. За визначенням «Міжнародної енциклопедії освіти», у полікультурній освіті є дві або більше культур, що різняться за мовною, етнічною, національною та расовою ознаками [234].

На думку Г. Поммеріна, полікультурна освіта є педагогічною відповіддю на реальність мультикультурного суспільства; вона відкрита до сприйняття суспільних змін та ініціює інноваційні процеси; визнає індивідуальні відмінності; є діяльнісно спрямованою та відкритою новим знанням і досвіду [231].

Як зазначає М. Крюгер-Потратц, полікультурна освіта спрямована на орієнтацію суб'єкта в суспільстві, у якому життя визначається етнічною, мовною, релігійною і соціальною гетерогенністю; «...воно [життя] повинно навчити його [суб'єкта] поводитися з цим різноманіттям і знайти своє місце» [224, с. 172].

Із позиції лінгвістики, терміни «мультикультурний» і «полікультурний» є синонімічними, оскільки позначають множинність, проте в певних контекстах зміст указаних понять є нетотожним. Найбільш виразно це твердження виявляється в у словосполученні «мультикультурне суспільство», де, на думку С. Новолодської, акцентовано не на множинності сучасних культур, а на багаторазовості повторень, тиражуванні культурних відмінностей: «Підтримуючи політику мультикультурного розмаїття, ідеологія мультикультуралізму тиражує допустимі відмінності та поширює їх», – зазначає науковець [147, с. 235]. Це дає підстави стверджувати, що мультикультуралізм – політика заохочення паралельного функціонування культур, однією з вимог якої є збереження і розвиток в окремій країні і світі культурних розбіжностей.

Поняття «полікультурний» позначає інтегративну якість, властиву суб'єкту, що перебуває в багатокультурному середовищі; тобто це сукупність якостей, здібностей, умінь установлювати міжкультурні контакти з представниками різних національностей; орієнтація на діалог культур, адаптація до цінностей іншої культури під час міжкультурного спілкування, активна життєва позиція [147]. Означене поняття є складноорганізованим субстратом, у якому, окрім простої сукупності культур, представлені різноманітні культурні вияви, що різняться за національним, етнічним, конфесійним, расовим, статевим, соціальним та іншим показниками, взаємодіючи і доповнюючи одне одного. Відтак полікультуралізм – концепція взаємозв'язку культур, що пропагує ідею їх взаємовпливу, взаємозбагачення та обміну досвідом у багатоетнічному суспільстві.

Важливим етапом у розвитку вільної, культурно плюралістичної особистості стало поняття «транскультура», що виникло на початку 80-х років ХХ ст. під час проведення зіставного аналізу культур. Концепція «транскультура» отримала розвиток у працях таких науковців, як Е. Бері, А. Гуревич, М. Епштейн та ін.

За визначенням М. Пратт, «транскультура» – феномен «контактної зони», що розглядає постколоніальні зв'язки з позиції взаємоприсутності, взаємозв'язку і взаємодії в межах нерівномірного розподілу влади [232, с. 6–7].

Найбільш повного обґрунтування концепція транскультурного простору набуває у працях М. Епштейна. На думку дослідника, транскультура поряд із наукою, мистецтвом, політикою та філософією має право називатися сферою творчості: «...це культура, яка творить себе не в межах окремих галузей, а безпосередньо у формах самої культури, під час взаємодії її складників» [211, с. 627]. У праці «Транскультурні експерименти: Російська й американська моделі творчої комунікації» М. Епштейн та Е. Бері визначають транскультуру як явище, завдяки якому відбувається «розсування меж етнічних, професійних, мовних та інших ідентичностей на нових рівнях невизначеності та віртуальності» [215, с. 25]. З цієї позиції, транскультура – належність індивіда до багатьох культур через його «позазалученість» до будь-якої з них. Саме в транскультурному просторовому вимірі суб'єкт звільняється від замкненого кола рідної культури, полону рідної мови і традицій та натрапляє на нові культури. Водночас формується наше ставлення до «Іншого», а чужа культура розглядається як можливий різновид власної [137].

Транскультура проголошує ціннісне рівноправ'я, відкритість і взаємовплив культур, взаємообмін досвідом, що відбувається завдяки «розсіюванню» символічних значень однієї культури в межах іншої [137]. Отже, «транскультура» – сфера свободи індивіда від «вродженої» культури; вихід за межі національної ідеології та стереотипного мислення; відчуття індивідом своєї належності до різних видів культур та водночас незалежності від них.

Відповідно, у лінгвістичному дискурсі транскультура позначає, з одного боку, рух через культуру, з іншого, – перебування поза межами однієї культури. У лінгводидактичному аспекті під транскультурною освітою розуміємо освіту, що виходить за межі однієї культури.

Безпосереднє відношення до культурологічних термінів має також поняття «інтеркультура», яке, за визначенням М. Байрама, указує не лише на взаємовплив, а й на міжкультурний обмін [218, с. 241]. Це означає, що інтеркультура є сполучною ланкою у формуванні контактів між культурами та сприяє встановленню комунікації всередині різних культурних спільнот, створює умови

для продуктивного «живого спілкування» між етнічними групами заради порозуміння і визнання прав одне одного. Це поняття має діалогічну природу, проте воно здебільшого спрямоване на аналізування культури і цивілізації рідної країни, зіставлення культурологічної інформації своєї та чужої культури, висвітлення переваг і недоліків культурного життя обох народів задля віднайдення оптимальних шляхів для розвитку продуктивних міжкультурних відносин.

В освітній галузі основним завданням інтеркультурного напряму дослідження є розвиток комунікативної компетенції, що надає змогу встановлювати міжсуб'єктні контакти задля подолання непорозумінь між представниками різних культур. Увага педагогів при цьому фокусується на створенні програмного забезпечення для реалізації навичок міжкультурної комунікації. У межах окресленого принципу В. Остапенко зосереджує увагу на важливості таких суб'єктивних якостей, як «соціокультурна спостережливість, культурна неупередженість, готовність до спілкування в іншокультурному середовищі, мовленнєвий і соціокультурний такт» [152, с. 542]. Отже, під час інтеркультурного спілкування студенти мають відчувати себе натхненниками та виразниками ідеї не лише своєї, а й чужих культур, пропагуючи взаємозв'язок між ними. Відтак уважаємо, що інтеркультура – сфера міжкультурної взаємодії, яка, головним чином, спрямована на розвиток комунікативних умінь і навичок у процесі контактування представників різних культур.

На сучасному етапі розвитку науки термін «крос-культура» набуває поширення в таких царинах, як культурологія, психологічна антропологія, етнографія, психологія, економіка, лінгвістика, лінгводидактика, де акцентовано на особливостях побудови крос-культурних відносин.

«Crossculture» в перекладі з англійської дослівно означає «перетин культур», «перехрестя культур», «на межі культур», тобто зіткнення культур на певному етапі задля виявлення та подолання розбіжностей між ними [234, с. 97].

Особливий інтерес до поняття «крос-культура» виник у 30-ті роки минулого століття, підґрунтям чого стали дослідження з етнографії та психологічної

антропології. Так, із-поміж визначальних положень для теоретичних напрямів крос-культурного дослідження Д. Мердок виокремлює такі: засвоєння культури через навчання; прищеплення культури через виховання; соціальний характер культури; ідеаційність; задоволення культурою первинних і вторинних потреб; адаптивність та інтегративність культури [127]. Водночас у праці М. Мід психологічна антропологія постає як міждисциплінарний напрям, що вивчає взаємозалежність культури й особистості та ставить за мету розкрити психологічне життя індивіда, зумовлене культурною соціалізацією [226].

З 50–80-х рр. XX ст. поняття «крос-культурний» значною мірою поширюється на сферу філософських досліджень. Прибічники крос-культурної філософії (В. Бушкова, Ф. Віммер, В. Лекторський, У. Макбрайт) акцентують на важливості спілкування з «Іншим», що передбачає відмову від привласнення чужої культури та абсолютизації своєї. Відповідно до цього В. Лекторський робить висновок, що людина може існувати і сприймати навколишній світ лише за допомогою «Іншого». У процесі взаємодії з індивідами відбувається зіставлення свого і чужого досвіду. Якщо людина ділиться своїми почуттями, переживаннями з «Іншим», вона збагачує світ, привносячи в нього свої цінності, думки, стиль життя. З огляду на це кожен суб'єкт своїми вчинками, моделлю поведінки, готовністю до діалогічного спілкування сприяє створенню нової культури, запорукою чого є встановлення гармонійних міжкультурних відносин [108].

Отже, поняття «крос-культура» у філософії позначає прагнення гармонізувати різні «голоси», що перебувають у постійній суперечності; зрозуміти іншу думку та прийняти позицію «Іншого». Завдяки динаміці крос-культурних зв'язків, за умови визнання рівноправ'я культур, останні можуть взаємозбагачуватися, ставати ближчими одна до одної, стираючи межі непорозуміння.

Особливої актуальності поняття «крос-культура» набуває в контексті психологічних досліджень, що сприяло виникненню наукової дисципліни – крос-культурна психологія. Розширюючи межі соціальної психології, означена царина

досліджує соціокультурні аспекти міжособистісних відносин, а саме: визначає моделі поведінки представників різних країн, аналізує партнерські стосунки в діловій сфері міжнародного спілкування.

Наприкінці 90-х років ХХ ст. в одному з напрямків крос-культурного дослідження, зокрема у визначенні культурних відмінностей усередині суспільства, з'явилися праці психологів (М. Бонд, Г. Ховстеде, С. Шварц). У межах крос-культурних проектів науковці закликають до боротьби з «етноцентризмом», агітуючи за мультикультурне розуміння сучасного світу та визнання важливості різних «культурних профілей». Вивчаючи культурні відмінності на національному рівні, Г. Ховстеде звертається до розбіжностей у системі цінностей, оскільки ті є «ядром» культури. За допомогою факторного аналізу науковцю вдається підтвердити «культурні виміри», тобто проблеми, спільні для всіх культур, до яких відносять зв'язок з авторитетом, концепцію «Я» і способи розв'язання конфліктів. Дослідження Г. Ховстеде вказують на взаємовплив культур, визначну роль у якому відіграють культурні універсалії, або ж цінності, що сприяють зміцненню міжкультурних зв'язків на різних культурних рівнях [222].

На думку відомого психолога Дж. Беррі, крос-культурні дослідження відрізняються від інших специфікою методу: зіставленням певної кількості несхожих чинників у контексті нетотожних культур, визначенням впливу культури на людську поведінку, установленням систематичної кореляції між культурними та поведінковими змінними. Тому, судячи зі слів науковця, завдання крос-культурної психології полягає у виявленні співвідношень двох систем на рівні групового та міжособистісного аналізу [216].

Проблема необхідності зіставного аналізу одразу породжує запитання: що і як зіставляти в культурах? Задля цього Е. Коен та Р. Наролл пропонують увести поняття культурної одиниці, яким послуговуються для називання людей, що, спілкуючись спільною мовою, належать до однієї держави або контактної групи [227]. Для з'ясування меж культурної одиниці Р. Наролл запропонував розглянути локальну групу в певний історичний період і дослідити її в тих межах,

у яких функціонує одна або кілька зрозумілих її представникам мов. Після визначення галузі взаємного розуміння допускається функціонування не однієї, а більшої кількості одиниць. Установлення меж здійснюється у двох напрямках: від мови А до мови Б. Після того, як буде встановлено, що більшість мовців із групи В не розуміють мови А, буде доведено, що дві одиниці дійсно нетотожні [227].

Відомий психолог Г. Тріандіс включив до характеристики культурної одиниці час, місце і мову. Перший чинник було обрано для того, щоб задовольнити інтерес про особливості певного історичного періоду; другий – зважаючи на те, що суб'єкт зазвичай концентрується на міжособистісному контакті або політичній організації; останній – з огляду на те, що увага мовця фокусується на взаємному непорозумінні. На думку науковця, у крос-культурній психології змінними є такі системи, як екологічна, до складу якої входять фізичне оточення, ресурси, географія; система засобів існування: сільське господарство, промисловість; соціокультурна система: інститути, норми, ролі та цінності; індивідуальна система: сприйняття, навчання, мотивація, суб'єктивна культура, що залучає сприймання елементів культурної системи; інтеріндивідуальна система, яка передбачає моделі соціальної поведінки [236].

Отже, поняття «крос-культура» у психології означає вплив культури на людську поведінку, що виявляється через зіставлення досвіду культурних груп, які перетинаються під час комунікативної взаємодії задля виявлення подібностей та відмінностей у поведінці.

Говорячи про поняття «крос-культура» з позицій лінгвістики, на сучасному етапі розвитку антропологічної системи знання важливо виокремити проблему толерантності всіх етнічних груп та їх мовних систем. Сьогодні, на думку багатьох науковців, єдиним правильним підходом у вивченні іноземних мов є взаємопроникнення цінностей різних культур, зіставлення їх спільних і відмінних рис. Лише за таких умов відбуватиметься інтеграція мовних світів та долатиметься прірва між ними.

Фундаментальною основою означеного терміна в лінгвістиці є лінгвокультурологія і теорія міжкультурної комунікації. Перша спрямована на

встановлення взаємозв'язку між культурою і мовою через гуманістичний аспект, що полягає в розумінні цінностей «чужої» культури та передаванні отриманого комунікативного досвіду наступним поколінням. На думку В. Воробйова, специфіка вивчення лінгвокультурології – культурні цінності, особливості формування та сприйняття мови, володіння мовою, риси національного менталітету, мовної «картини світу» та реалізація освітньо-виховних й інтелектуальних завдань навчально-виховного процесу [42]. Оскільки в мові фіксується сприймання дійсності, то вона віддзеркалює неповторну картину світу, що відбито у специфіці мовної особистості окремого індивіда. У більш широкому витлумаченні лінгвокультурологія вивчає особливості культури народу, чий вияви вбачаються в мові. Так, за визначенням В. Маслової, лінгвокультурологія – це галузь лінгвістики, що акцентує на матеріальній і духовній культурі, а саме: міфах, звичаях, обрядах, ритуалах, символах культури, закріплених у формах ритуальної поведінки і мові [123].

Незважаючи на те, що предметом вивчення означеної дисципліни є взаємозв'язок мови і культури, а також відображення на мовному матеріалі особливостей мовних картин світу, до сфери її компетенції не входить розгляд взаємозалежності між комунікацією і культурою. Натомість, окреслені проблеми вивчає теорія міжкультурної комунікації, яка завдячує своєю появою американському антропологу Е. Холлу. Важливе місце у вченні антрополога посідає теза про необхідність виховання культури спілкування з іншими народами. На погляд дослідника, міжкультурна комунікація має бути не лише предметом наукових досліджень, а й стати самостійною дисципліною, оскільки вона вивчає практичні потреби для успішного міжособистісного спілкування [221].

Завдяки діяльності Е. Холла міжкультурна комунікація стала предметом наукових розвідок, а її головним завданням є дослідження практичного аспекту спілкування між представниками різних культур задля подолання культурних розбіжностей і мовних бар'єрів. Розглядаючи вказану дисципліну в

лінгвістичному аспекті, М. Бергельсон виокремлює коло питань, що першочергово цікавить лінгвістів:

- як відбувається процес реалізації міжкультурного комунікативного акту;
- що сигналізує про наявність міжкультурної взаємодії під час надання інформації;
- що саме є відмінною рисою мовних повідомлень, якими обмінюються представники різних культур;
- у яких комунікативних контекстах це має вираження;
- як відбувається непорозуміння, а також які мовні механізми дозволяють чи не дозволяють компенсувати його [19].

Важливим напрямом лінгвістичних досліджень міжкультурної комунікації є вивчення дискурсу як ключового процесу комунікативної діяльності. М. Бергельсон наголошує, що дискурс на певну тему (наприклад, діловий лист, вираження співчуття, різного роду вибачення) відрізняється в межах суто дискурсивних правил залежно від певного типу культури, в якій він був сформований. Це особливо помітно під час зіставлення текстів ділового стилю країн Південно-Східної Азії та Заходу. Аналізуючи стильові особливості писемного мовлення країн першої групи, можна простежити таку закономірність побудови: причина – обставини – вимоги / ділові пропозиції. Натомість, представники другої групи країн не вважають такий стиль діловим, оскільки, на їхню думку, діловий лист повинен мати таку схему: формулювання основної вимоги / пропозиції – її обґрунтування – деталізація [19]. Отже, у просторі дискурсивної граматики культурні чинники суттєво впливають на висловлювання.

На думку В. Гончарова, як лінгвокультурологію, так і теорію міжкультурної комунікації об'єднує запитання: «Навіщо пізнавати культуру через мову?» Відповідь на нього науковець убачає в необхідності однієї культури зрозуміти іншу, у потребі взаємопроникнення задля пізнання іншого, відмінного від власного, світу, що створюється простором чужої культури. На погляд дослідника, лінгвокультурологія і теорія міжкультурної комунікації вивчають

процеси взаємодії різних культур та етносів, а також виявляють культурні і мовні відмінності та труднощі, які вони викликають у мовній діяльності [46].

Із позицій лінгвістики, поняття «крос-культура» ґрунтується на поєднанні лінгвокультурології та теорії міжкультурної комунікації, які сприяють утіленню ідей крос-культурної освіти.

Останнім часом термін «крос-культура» все частіше вживається в лінгводидактичних дослідженнях. Основні аспекти крос-культурної лінгводидактики досліджено у працях А. Акопянц, Н. Алієвої, В. Аракіна, З. Бакум, Н. Баришнікова, Н. Гальської, В. Гончарова, Г. Дідук-Ступ'як, В. Дороз, А. Загаштокова, Р. Мільруда, Л. Паламар, А. Рогової, П. Сисоєва, В. Фурманової та ін. Зарубіжні та вітчизняні дослідники вбачають залежність успішності комунікації і взаємодії комунікантів від рівня знань концептів культури, правил переходу від концептосфери до лексико-семантичної системи із урахуванням засвоєння норм її реалізації. На думку Г. Дідук-Ступ'як, таке поєднання знань дає поштовх розвитку багатомовної міжкультурної особистості, якій властиві новий погляд на буття в полінаціональному оточенні; толерантність, терпимість і ввічливість, усвідомлення особливостей чужої мови і культури, яка виявляється в реалізації варіативної стратегії й тактики, корекції своєї мовленнєвої поведінки згідно з ситуацією спілкування [60].

Досліджуючи особливості крос-культурної лінгводидактики, Н. Алієва вважає, що остання є похідною від лінгвістики, а її головне завдання – практичне освоєння принципів крос-культурності в межах поліетнічного та культурного простору. Крос-культурну лінгводидактику науковець розглядає як взаємопроникнення мов і культур, поєднання спільного та відмінного. Відтак «крос-культурна лінгводидактика – це навчання мови з позиції крос-культурної лінгвістики, тобто формування крос-культурної мовної парадигми особистості. Моральним аспектом крос-культурної мовної парадигми є формування поліетнічної свідомості, що органічно поєднується з повнотою етнокультурного розвитку» [4, с. 101–102].

Таку ж позицію відстоює А. Рогова, яка наголошує, що в сучасному полікультурному світі особливої важливості набуває уміння компетентно й ефективно послуговуватися комунікативними засобами під час сприйняття, осмислення та відтворення іншомовної інформації; здатність досягати взаєморозуміння в іншомовному культурному середовищі, здійснювати комунікативні наміри в межах тактик мовленнєвої поведінки, що відповідають культурно-мовним традиціям її носіїв. Для студентів необхідною виявляється культурно-мовна практика, зумовлена потребою поглянути на світ не відчужено, а побачити дійсність «очима носія», занурившись у багатолику поліетнічну реальність. На думку науковця, таке призначення має лінгводидактика, оскільки вона відійшла від традиційних методів, що сконцентровані на формуванні суто мовної та мовленнєвої компетенцій, і звернулася до міжкультурного навчання й виховання, крос-культурної комунікації, поєднуючи традиції, звичаї, цінності різних етносів [166]. За визначенням А. Рогової, завдання-стратегії крос-культурної лінгводидактики позначають формування та виховання людини як суб'єкта всіх інноваційних перетворень, що передбачають готовність до безперервної освіти на міжнародному рівні, освітню й професійну маневреність, здатність до критичного осмислення подій, творчість, уміння швидко орієнтуватися у висококонкурентному середовищі. У своєму змісті та принципах навчання ця дисципліна спирається на мовні, етнокультурні, етнопсихологічні особливості студентів, академічні та освітні традиції їх країни чи регіону, досвід і досягнення в галузі навчання інших іноземних мов [166].

Беручи до уваги погляди Н. Алієвої та А. Рогової, визначимо термін «крос-культура» в лінгводидактичному аспекті як сферу культурного розвитку, у якій превалюючими є знання про мовні і культурні розбіжності, що спричиняють виникнення непорозумінь, казусів, бар'єрів, конфліктів у процесі вербального і невербального спілкування.

Відповідно, дослідивши сутність понять «мультикультуралізм», «полікультуралізм», «транскультура», «інтеркультура», «крос-культура» у філософському, психологічному, лінгвістичному і лінгводидактичному дискурсах,

можна зробити висновок про їх орієнтацію на виявлення взаємозалежного характеру мови і культури, результатом чого стає формування мовної парадигми особистості в межах полікультурного суспільства.

Говорячи про генезис поняття «крос-культура», важливо виокремити спільні для всіх наукових напрямів риси:

- 1) орієнтація на вивчення мови через занурення в іноземну культуру;
- 2) співпраця з «Іншим»: вияв емпатії, толерантності до представника іншомовної культури; взаємообмін культурним досвідом задля культурного взаємозбагачення;
- 3) ознайомлення з етнічними особливостями через зіставлення спільних і відмінних характеристик мов і культур;
- 4) акцентування на культурних і мовних розбіжностях, труднощах, бар'єрах у культурно-мовному розвитку етносів задля їх запобігання та подолання.

1. 2. Крос-культурний підхід до навчання української мови студентів-іноземців як об'єкт теоретичного аналізу

Для сучасного освітнього простору України, який можна вважати полікультурним, характерним є розширення культурних меж та установлення контактів із представниками іноземних спільнот, які щороку приїжджають для навчання до українських вишів. Нині Україну з упевненістю можна вважати осередком перехрестя культур, оскільки в освітній галузі до навчання залучаються представники різних країн, чії мови, погляди, звичаї, манери поведінки, життєві устрої так чи так перетинаються під час здобуття знань. У результаті культурного перетину виникає необхідність у міжкультурному спілкуванні як важливому засобі встановлення контакту між репрезентантами різних суспільств, пізнання й обміну культурним досвідом.

Нове соціальне замовлення, яке полягає у вивченні іноземної мови як засобу крос-культурної комунікації та формуванні особистості, готової до спілкування з представниками іншомовного суспільства, знаходить відображення у низці

програмних документів України: Закон «Про вищу освіту», «Національна доктрина розвитку освіти» (2002); на особливу увагу заслуговують такі документи Ради Європи, як Болонська декларація «Про Європейський простір вищої освіти», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Європейський мовний портфель».

Так, Закон України «Про вищу освіту» передбачає сприяння виходу держави на міжнародний ринок освітніх послуг, що є можливим за умов побудови демократичних відносин між представниками різних культур, визнання повноважень та прав іноземних громадян, які на певний період часу вважаються суб'єктами вищої освіти [74].

Визначальними напрямками «Національної доктрини розвитку освіти» (2002) вважають залучення вітчизняної освіти до європейського та світового освітнього простору, виховання поваги до національних і загальнолюдських цінностей, надання усім громадянам України рівних можливостей у здобутті знань [194].

Беручи до уваги основні досягнення країн Європи в царині освіти, доцільно виокремити один із провідних принципів Загальноєвропейських рекомендацій, у якому зазначена важливість володіння європейськими мовами задля полегшення спілкування і підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння та співпраці, подолання упереджень і дискримінації [72].

Сучасна нормативно-правова база і державна освітня політика України характеризуються новою тенденцією в навчанні іноземної мови, спрямованою на інтеграцію України до світового освітнього простору, розвиток крос-культурного співробітництва, обмін культурним досвідом та, найголовніше, антропоцентричною зорієнтованістю, де головне місце в навчанні посідає суб'єкт: ураховуються його індивідуальні особливості, культурна належність, інтереси, тоді як предмет навчання повинен підпорядковуватися певним намірам мовця згідно зі сферою застосування знань.

Успішність навчання іноземних студентів, як зазначає Т. Дементьєва, залежить першочергово від їхньої мовної підготовки, що передбачає уміння утворювати зв'язні висловлювання в навчально-професійній сфері, лаконічно

передавати зміст прочитаного або почутого задля інформування оточення, запитувати та адекватно сприймати отримані повідомлення, висловлювати свою думку та відстоювати власну позицію [56]. Водночас практика міжкультурного спілкування свідчить про те, що задля ефективної взаємодії між представниками різних культурних спільнот саме знання фонетичної та лексико-граматичної будови мови є недостатнім. Важливим чинником установлення і підтримання продуктивного співробітництва є занурення в культуру країни, мова якої вивчається, що враховує ознайомлення з її історією, культурними нормами, цінностями, правилами невербального спілкування, психологічними характеристиками носіїв тощо.

Слушною є позиція Г. Єлизарової, яка вважає, що засвоєння лише мовної форми без залучення культурного компонента призводить до демонстрації поведінки, яка відображає власні культурні норми студента, що не завжди збігаються з нормами, прийнятими в країні, мова якої вивчається. Це спричиняє конфлікти між іноземцем і носієм мови [68].

Апелюючи до поглядів дослідниці визнаємо, що сучасна методика навчання української мови як іноземної повинна залучати до змісту навчально-методичної літератури культурологічний матеріал, у межах якого було б розглянуто ціннісно-нормативні системи (традиції, звичаї, обряди, свята, мистецтво, особливості невербальної комунікації) української та інших культур. Зіставлення нетотожних компонентів мовної та культурної систем різних етносів запобігає інтерференції умінь і навичок з рідної мови в нерідну, сприяє опануванню мовної системи країни-носія мови. Відтак постає питання упровадження культурно спрямованих підходів до навчання української мови іноземних студентів, завдяки яким відбувається оволодіння мовною картиною світу носіїв, формуються уміння діалогічного мовлення в ситуаціях міжкультурного спілкування.

Поняття «підхід» є ключовим у лінгводидактиці, оскільки, на думку більшості науковців (І. Бім, М. Вятютнев, І. Зимня, Ю. Пассов, В. Скалкін та ін.), утворює підґрунтя дослідження та зорієнтовує його на вивчення певного явища. У

наукових джерелах окреслений термін часто вживається у значенні «тактика навчання».

Так, в «Англо-російському термінологічному довіднику з методики викладання іноземних мов» подано таке визначення поняття «підхід» – «реалізація провідної ідеї навчання на практиці у вигляді певної стратегії та за допомогою визначеного методу навчання [89, с. 20]. Британський методист Е. Ентоні розглядає підхід як реалізацію «сукупності взаємопов'язаних і взаємозумовлених уявлень про природу мови та процесів оволодіння нею» [214, с. 65]. Із цієї позиції, підхід – система суджень про природу мови, навчання й засвоєння знань. За своєю сутністю він є аксіоматичним і ґрунтується на засадах, які приймаються беззастережно, а також презентує зміст предмета, що вивчається. На думку В. Біблера, означене поняття становить теорію, що за змістом є пояснювальною та описово-класифікувальною [20].

В інтерпретації зарубіжної методичної думки підхід – стратегія навчання або тактична модель процесу засвоєння знань. М. Ляховицький називає його «стратегією навчання іноземної мови» [115, с. 32]. На погляд В. Скалкіна, підхід – дослідницька діяльність, підґрунтям якої є теоретико-експериментальна основа, спрямована на аналізування особливо складного явища чи процесу з якогось одного боку в межах певної групи чинників або умов, у контексті конкретної форми його існування. У розумінні науковця, «підхід – це робочий етап у дослідженні. Як тільки воно завершиться, його функцію буде вичерпано» [175, с. 121–122]. М. Вятютнев вважає, що окреслене поняття є явищем контрольованим і гнучким. Воно відрізняється своєю упорядкованістю та урахуванням різних чинників. Покликаючись на тлумачення терміна «підхід» Е. Ентоні [214], проте інтерпретуючи його зміст із власної позиції, М. Вятютнев стверджує, що підхід – збалансована система суджень про природу вербальної комунікації, засвоєння й характер навчання [44].

Цікавим є також погляд І. Зимньої, яка «підхід» характеризує як: 1) світоглядну категорію, де відображені соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; 2) глобальну та системну організацію й

самоорганізацію, до складу якої входять усі його компоненти [77]. І. Зимня наголошує, що підхід як категорія є ширшим за стратегію навчання, оскільки залучає останню до свого змісту та з'ясовує методи, форми і прийоми засвоєння знань.

Із позиції В. Маткіна, «підхід» – це стратегія дослідження освітнього процесу, базова ціннісна орієнтація, що визначає позицію педагога [124].

У навчальному посібнику «Обучение русскому языку в школе» колектив авторів інтерпретує поняття «підхід» як стратегічний напрям, до складу якого входять такі компоненти системи навчання: мета, завдання, способи їх реалізації, зміст, співпраця вчителя й учня, технологія навчання, показники результативності процесу навчання, система контролю [148].

З-поміж українських лінгводидактів також точиться дискусія щодо надання точної дефініції поняттю «підхід». У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» окреслений термін витлумачено так: «підхід» – «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь; впливу на кого-, що-небудь; ставлення до кого-, чого-небудь [36, с. 969]. Згідно з дефініцією, поданою лінгводидактами (О. Бігич, Н. Бражник, С. Гапонова, С. Ніколаєва), «підхід» – загальна концептуальна позиція, що скеровує процес навчання [128]. У розумінні М. Пентилюк, термін «підхід» є еквівалентним поняттю «аспект». Дослідниця зазначає, що на всіх етапах навчання української мови ключову позицію посідає мовна особистість – «людина, яка знає мову, володіє багатством її виражальних засобів, продукує мовлення в різних життєвих ситуаціях, шанує, любить її і дбає про її збереження й розвиток» [158, с. 24–25]. Отже, ототожнення понять «підхід» і «аспект» можна пояснити зорієнтованістю останнього на формування мовної особистості.

Г. Строганова наголошує на тому, що в педагогічному контексті поняття «підхід до навчання» має різні значення. З одного боку, це світоглядна категорія, що має взаємозалежні зв'язки із суспільними настановами суб'єктів навчання як представників певного типу свідомості; з іншого, – системна організація процесу трансляції та засвоєння знань, що пов'язує всіх діячів навчального процесу –

викладача і студента. На думку науковця, сучасні підходи до навчання української мови як іноземної повинні задовольняти такі вимоги: 1) формування мовних засад для оволодіння знаннями з української мови, для чого обов'язковим є врахування мовного досвіду та рідної мови слухача; 2) вибір певного варіанта мовної системи для навчання; 3) використання під час навчання всіх функцій мови задля вільного оволодіння чотирма видами діяльності (читанням, говорінням, слуханням, письмом) [185]. З погляду лінгводидактів (О. Бігич, Н. Бражник, С. Гапонова, С. Ніколаєва, Г. Строганова), в основу підходу покладено певну ідею, концепцію чи позицію, сукупність принципів, які зорієнтовують дослідження, організацію і процес навчання мови.

Проаналізувавши низку дефініцій, можна зробити висновок про те, що поняття «підхід» є широковживаним, але не має єдиного загальноприйнятого тлумачення. Апелюючи до поглядів дослідників, визначимо цей термін як стратегічний напрям навчання, що сприяє формуванню головної мети, завдань і змісту навчального процесу та скеровує їх на досягнення позитивного результату.

Вітчизняні лінгводидакти (З. Бакум, О. Білик, І. Васильцова, Г. Воробйов, О. Горошкіна, О. Гринчишин, Р. Гришакова, Ю. Гулий, І. Дорожко, В. Загороднова, С. Караман, Т. Колодько, І. Кушнір, Л. Маслюк, В. Махінов, Т. Мельник, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Першукова, С. Шехавцова та ін.) констатують, що нині зміст освітніх програм із навчання української мови як іноземної зорієнтований здебільшого на розширення інформаційного простору: робота в аудиторії спрямована переважно на оволодіння структурними компонентами мови, для засвоєння яких використовують вправи на механічне відпрацювання набутих знань, умінь і навичок, натомість крос-культурний аспект навчання української мови як іноземної, що створює основу для контакту між представниками українського та іншомовного суспільств, у сучасній українській лінгводидактиці виражено не повною мірою. Так, В. Дороз визнає, що основною проблемою сучасних підходів у навчанні української мови як іноземної є підвищена увага до лінгвістичних особливостей, тоді як способи світосприйняття та розуміння того чи того народу враховані недостатньо [64]. Відтак необхідно

визнати, що традиційні підходи до навчання української мови як іноземної (зорово-емоційний, комунікативно-когнітивний, нормативний, особистісно-діяльнісний, поведінковий, професійно спрямований, структурний) мають відводити належне місце культурному компоненту у складі освіти та враховувати таку специфічну характеристику мови, як віддзеркалення системи культурних цінностей, що є підґрунтям для побудови певних суспільств і моделей поведінки її представників.

За словами Т. Табаченко, призначенням когнітивного навчання є виправлення недоліків пізнавальної інтелектуальної діяльності, під час чого відбувається розвиток уваги, пам'яті, мислення, волі. Водночас однією з важливих проблем цієї методики є нерівномірний розвиток когнітивної та лінгвістичної сфер. Як наслідок може виникнути невідповідність між етапами засвоєння мовних засобів і формуванням мовної картини світу [189].

Зазвичай суворій критиці піддається також комунікативний підхід до навчання мов. Незважаючи на широке коло застосування, вітчизняні та зарубіжні лінгводидакти відмовляються називати окреслений стратегічний напрям цілісною методикою, вважаючи його комбінацією методів, що не задовольняють результати навчальної діяльності. Так, О. Леонтьєв зазначав, що під час реалізації цього аспекту відбулося порушення належного співвідношення комунікативної орієнтації та свідомої систематизації мовного матеріалу, саму ж комунікацію почали інтерпретувати спрощено [109]. До певних труднощів, спричинених реалізацією комунікативної стратегії навчання, І. Степанова відносить відсутність інтересу до дисципліни через недостатній рівень володіння знаннями, уміннями й навичками мови, яка вивчається [183]. Дійсно, означений підхід зорієнтований здебільшого на розвиток мовленнєвої діяльності, що реалізується через її активні види – рольові ігри, діалогічне спілкування, розв'язання проблемних ситуацій. Як зауважує Т. Балихіна, для оволодіння мовою недостатньо лише занурення в іншомовне середовище, необхідні знання, на ґрунті яких відбуватиметься процес «складання» мовлення, тобто важливо враховувати фонетичні, лексичні, граматичні особливості мови-носія [13].

Цю тезу підтримує також М. Пентилюк, яка виокремлює дві групи підходів (аспектів) до навчання української мови, що підпорядковуються комунікативному аспекту (перша група – лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний, естетичний підходи, які спрямовані на розвиток пізнавальної та творчої діяльності й зорієнтовують викладача на виховання позитивного ставлення до мови і формування моральних якостей особистості; другу групу становлять новітні підходи: українознавчий, етнопедагогічний, культурологічний, діяльнісно-орієнтований, особистісний, комунікативний, функційно-стилістичний, компетентнісний). Кожен із них зорієнтований на пізнання студентами мовної картини світу, формування комунікативної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної компетенцій [158]. Як зазначають О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентилюк, проблема комунікативної спрямованості аспектів полягає в тому, що значна частина педагогів надає перевагу засвоєнню студентами мовної системи, яка інтегрує різні рівні й одиниці мови, вважаючи, що знання словникового складу мови, її фонетичної та граматичної систем гарантують високий рівень умінь і навичок мовлення. У результаті більшість студентів мають низький рівень володіння мовленнєвою культурою, що також виявляється у їх невмінні спілкуватися в різних життєвих ситуаціях. Підсумовуючи сказане, лінгводидакти наголошують на необхідності не зводити спілкування тільки до вживання мовного матеріалу, оскільки він є лише формою вираження думки [131].

З нашого погляду, комунікативний підхід до навчання є дієвим у межах формування навичок спілкування, оскільки на заняттях відбувається активізація мовленнєвомислительних резервів, які навіть за відсутності мовної основи, дають змогу передати зміст висловлювання. Погодимось, що спілкування передбачає аспекти культури (показує розбіжності під час сприйняття та передавання інформації), зорієнтовує на практичне володіння українською мовою в різних видах діяльності, а упровадження методу ситуацій, близьких до дійсності, підвищує інтерес іноземних студентів до предмета. Однак самої комунікації для оволодіння чотирма видами діяльності недостатньо. Для іноземних громадян, які

навчаються на підготовчому відділенні в українських вишах, володіння українською мовою на початковому рівні полягає не лише в репродукції висловлювання в побутових і навчальних ситуаціях, а й у формуванні вмінь і навичок читання й письма, які є необхідними для подальшого навчання за обраною спеціальністю. Отже, комунікативна тенденція в навчанні є важливою в досягненні мети спілкування в діалогічному та монологічному мовленні, проте не бажано нею обмежуватися під час автоматизації граматичних навичок, коли для закріплення матеріалу не обійтися без виконання письмових вправ.

У сучасній освітній практиці належне місце посідає структурний підхід, що передбачає послідовне оволодіння граматичними структурами-зразками (словосполученнями, реченнями), які закріплюються за допомогою тренувальних мовних вправ. Відтак під час упровадження структурної методики акцентовано на розвитку граматичної компетенції; водночас, як зазначає Т. Балихіна, роль комунікації залишається недооціненою: «автоматизація мовленнєвих навичок часто зводиться до заучування моделей-штампів, що не сприяє вільному конструюванню мовлення і мовотворчості» [13, с. 26].

Забезпечення успішної підготовки іноземних студентів у ВНЗ України відбудеться за умов переспрямування мети навчання української мови зі знаннєво-орієнтованої, пріоритетом якої є формування «шаблонних» лінгвістичної та мовленнєвої компетентностей, на соціокультурну, що розглядає навчання мови через подання відомостей про культуру України задля набуття знань, умінь і навичок, необхідних для обміну інформацією в побутовій та професійній сфері. Окрім того, соціокультурна парадигма в освіті має враховувати те, що труднощі, бар'єри і конфлікти, які виникають під час вивчення мови, мають безпосереднє відношення до сфери культури народу-носія, що перебуває в постійному розвитку і є генератором змін у мовній структурі.

Засновники лінгвокраїнознавчого підходу Є. Верещагін та В. Костомаров наголошують, що соціокультурна наповненість змісту предмета є запорукою успіху у процесі міжкультурного спілкування, оскільки обізнаність комунікантів щодо повсякденного життя незнайомої для них країни, знайомство з її людьми, їх

соціальним устроєм, звичками, нормами поведінки пом'якшує типові мовні помилки та формує вміння добирати адекватну мовну форму вираження змісту відповідно до певної ситуації спілкування [38]. Це означає, що для сучасної «особистості на межі культур» (людини, яка живе у світі, де щодня перетинається безліч культур, відбувається активний обмін інформацією в усіх сферах життєдіяльності) вивчення мови через пасивне заучування шаблонів мовлення без урахування соціально-історичних змін сьогодення є неприпустимим.

Погоджуючись із В. Сафоновою, яка наголошує на необхідності оволодіння іноземною мовою задля «життя», «спілкування в реальних ситуаціях», уважаємо, що навчання української мови в іншомовній аудиторії також має орієнтуватися на «живу» крос-культурну комунікацію між представниками іноземних спільнот у спонтанних, заздалегідь неспланованих ситуаціях. Водночас представник тієї чи тієї культури має бути готовим до підсвідомого «зіткнення» способів життя та систем світу, що передбачає наявність мовних непорозумінь, розходжень у поглядах на життя, неприйняття того чи того релігійного віросповідання, та не боятися вступати в контакти з невідомою культурою, не лякатися перешкод і суперечностей, що стоять на шляху побудови міжкультурних відносин [171].

Відтак ефективним способом запобігання крос-культурних бар'єрів і конфліктів під час навчання української мови іноземних студентів є зіставлення окремих аспектів, що різняться в українській та інших культурах і створюють перешкоди в розумінні та відтворенні інформації.

Стиранню культурно-мовних меж між народами, установленню повноцінного діалогу культур сприяє впровадження *крос-культурного підходу* на заняттях з української мови як іноземної. Перш ніж розкрити сутність поняття «крос-культурний підхід до навчання української мови іноземних студентів», розглянемо його витоки.

Однією з провідних дисциплін, завдяки якій культуру і людину почали розглядати у взаємозв'язку, є культурна антропологія – наука про людину. Проте, як зазначає С. Тер-Мінасова, на відміну від інших царин, які вивчають фізичне (біологія, медицина), духовне (психологія, філософія, філологія), соціальне

(економіка, соціологія) життя людини, окреслена дисципліна намагається в сукупності пізнати всі аспекти фізичного і культурного розвитку людини. Відповідно, «культурна антропологія – фундаментальна наука, що вивчає загальні риси культурного розвитку людства, вбирає в себе знання всіх інших гуманітарних дисциплін, студіює єдиний процес культурного становлення людини, тобто того унікального і суттєвого аспекту, який робить людину Людиною та відрізняє її від тваринного світу» [191, с. 16].

Витоками до антропоцентричної парадигми можна вважати праці видатного чеського дидакта Я. Коменського, який наголошував на тому, що навчання мови має відбуватися паралельно з пізнанням світу речей, оскільки ігнорування позамовної дійсності під час оволодіння мовою призводить до того, що студент, уживаючи те чи те слово, не вкладає в нього належного змісту [91]. Таке явище Є. Верещагін і В. Костомаров називають вербалізмом [38].

Першим науковцем, якому вдалося систематизувати уявлення про мову як складне утворення, виявити зумовленість мислення конкретною мовою, що складається з неповторної системи, яка визначає світогляд носіїв і формує певну картину світу, притаманну лише цьому етносу, став В. Гумбольдт. На думку дослідника, людина здатна опанувати іншу мову через осягнення чужої картини світу, яка постійно змінюється, отримуючи нові якості від культур, що пізнають її: «Кожна мова окреслює межу навколо людей, яким вона належить. Вивчення іноземної мови має бути точкою відліку в попередньому превалюючому глобальному світорозумінні індивіда. Проте це освоєння ніколи не є завершеним, оскільки індивід привносить в іноземну мову більшу чи меншу частку власної позиції – насправді свою лінгвістичну модель» [237, с. 112]. Така теза сприяє розумінню того, що, по-перше, іноземна мова віддзеркалює інший, а не єдино можливий реальний світ, по-друге, картина світу не є явищем повністю пізнаваним, оскільки, окрім світогляду народу-носія, вона містить також і фрагменти світорозуміння інших етносів.

Розвиваючи ідею В. Гумбольдта про внутрішнє наповнення мовної системи, О. Потебня вказував на взаємозв'язок мови та мислення: «Мова з тієї ж причини є

умовою прогресу, з якої вона є органом мислення окремої особи. Легко переконатися, що широке підґрунтя діяльності нащадків, підготовлене пращурами, – не у спадковості й фізіологічних розташуваннях тіла та не в речових пам'ятках попереднього життя. Без слова людина залишилася б дикуном...» [160, с. 182–183]. Із позиції науковця, слово є засобом вираження думки, завдяки чому відбувається її усвідомлення не лише мовцем, а й слухачем. У свою чергу, світ переломлюється крізь призму певного гносеологічного феномену – мову [160].

Надзвичайно актуальними в царині крос-культурних досліджень вважаються також праці американського антрополога Ф. Боаса, який значну увагу приділяв мові та культурі як системі переконань і цінностей. За твердженням науковця, культуру іншої країни можна зрозуміти тільки через її мову: «Знання мов слугує важливим провідником до повного розуміння звичаїв і вірувань людей; суто лінгвістичне дослідження є невід'ємним складником ретельного дослідження психології народів світу» [217, с. 52]. Такий погляд на роль мови підкреслював важливість вивчення лінгвістичних систем задля розуміння систем культури.

Запропоновану Ф. Боасом ідею в подальшому розвинули Е. Сепір та Б. Уорф. Наголошуючи на взаємозв'язку культури і мови, Е. Сепір зазначав, що мова як складник культури першою отримала високорозвинену форму та стала передумовою розвитку культури [233]. Особливої цінності для лінгвістичних досліджень щодо співвідношення мови і картини світу набули погляди Б. Уорфа, у розумінні якого система будь-якої мови містить у собі структуру світорозуміння певного народу. На думку мовознавця, мета лінгвістичного аналізу полягає в описі картини світу: «Кожна мова є величезною моделлю – системою, що відрізняється від інших; де є культурно встановлені форми і категорії, через які особистість не лише спілкується, а й аналізує природу, помічає або ігнорує відношення та явища, скеровує свої міркування та будує світ своєї свідомості» [239, с. 252].

Визначаючи роль мовної картини світу у формуванні світоглядної позиції, Б. Уорф стверджував, що вона є формою доволі давнього, інформаційно багатого та плюралістичного відображення буденної свідомості, тому саме мовні картини світу, а не об'єктивна дійсність мають стати основним джерелом наукових знань [239].

У своїй концепції мовної картини світу Л. Вайсгербер, послідовник В. Гумбольдта, наголошував на взаємозалежності між людською свідомістю та мовною картиною світу, припускаючи наявність відносної свободи між ними, що надає неповторних, індивідуальних рис кожній людині, проте обмежує особистість національною специфікою мовної картини світу: «Кожна людина має змогу маневрувати у процесі засвоєння й застосування своєї рідної мови, і вона цілком здатна зберігати своєрідність своєї особистості» [33, с. 100]. Апелюючи до праць Е. Сепіра, Л. Вайсгербер стверджує, що різні мови є різними світами, тобто суб'єкти, які послуговуються тими чи тими мовами, живуть у зовсім відмінних світах, а не в одному й тому ж, на який начеплено безліч мовних ярликів [173]. Аналізуючи структуру мовної картини світу, Л. Вайсгербер виокремив такі її складники: духовність (своєрідність культури та менталітету певного соціуму); мовний компонент (функціонування мовної системи); історичність (мовна картина є наслідком та водночас рушієм історичного розвитку народу й мови); багаторівневість (наявність фонетичної системи, лексичного складу, синтаксичної будови, паремійного фонду); часова мінливість (поетапний розвиток у часі, упродовж якого відбуваються незворотні зміни в культурно-мовному просторі певної етнічної спільноти); відбиття у свідомості людей певної мовної спільноти та передавання її з покоління в покоління через особливе світобачення, етикет, спосіб життя, мислення, відбиті в засобах мови; здатність формувати уявлення про навколишній світ; набуття статусу загальнокультурного надбання народу [33].

Подані характеристики вказують на нетотожність і неповторність мовної картини світу кожного народу та визначають її функцію передавання соціокультурного надбання крізь мовну структуру.

Сьогодні антропоцентрична наукова парадигма є загальноприйнятою в побудові стратегій мовного навчання, оскільки суб'єкт у ньому розглядається як ключова фігура. Апелюючи до думки І. Бодуена де Куртене про те, що мова функціонує лише у психіці індивідів чи осіб, які утворюють певне мовне суспільство, В. Маслова зазначає, що антропоцентрична модель навчання – переакцентування інтересів дослідника з об'єкта пізнання на суб'єкт, тобто однаковою мірою піддаються аналізу людина в мові та мова в людині [123].

У культурній антропології культура досліджується в багатьох аспектах: стиль життя, світобачення, менталітет, національний характер, духовні та матеріальні цінності народу. Особливістю цієї царини є вивчення здатності суб'єкта розвивати культуру через спілкування, під час якого між етносами часто виникають непорозуміння та конфлікти. На думку С. Тер-Мінасової, основними завданнями культурної антропології є пояснення тієї ролі, яку відіграє культура в житті людини, її поведінці та спілкуванні з іншими людьми і культурами; визначення шляху розвитку культур, їх змін, зіткнення і взаємодії; розкриття взаємозв'язку мови і культури; демонстрація впливу культури на поведінку індивіда, його світосприйняття, стиль життя; формування особистості [191].

У межах культурної антропології культура розглядається як засіб установлення вербального і невербального контакту з народом-носієм, а культурна обізнаність вважається ефективним чинником подолання бар'єрів і конфліктів спілкування.

Ідеї антропоцентричної наукової парадигми зумовили розвиток культурологічно спрямованої тенденції до навчання, яка визнає формування нових ключових компетенцій (культурологічна, лінгвокраїнознавча, лінгвокультурологічна та соціокультурна), необхідних для побудови успішних міжкультурних відносин. Зміст окреслених компетенцій найбільш чітко відображено в концепції діалогу культур, лінгвокраїнознавчому, лінгвокультурологічному та соціокультурному підходах.

В основних положеннях концепції діалогу культур, розроблених М. Бахтіним, ключовим є поняття «Інший», оскільки, на думку дослідника,

людина стає особистістю лише за умови співвіднесення себе з ним. Культура для особистості – форма самовизначення індивіда, його життя, свідомості, мислення [15]. Водночас, як зазначає послідовник М. Бахтіна В. Біблер, діалогічне розуміння культури передбачає ставлення індивіда до себе як до «Іншого», тобто це уміння ставити себе на місце людини з іншою культурою: дослухатися до неї, поважати її погляди, інтереси, світобачення, толерантно ставитися до її позиції, не нав'язуючи власної [20].

На погляд І. Міщериної, «діалог культур» указує на процес міжсуб'єктної взаємодії, метою якого є з'ясування різних ціннісно-смыслових позицій, причому необхідність стати на позицію партнера не означає зречення власних переконань і принципів [134].

Для нашого дослідження релевантною вважаємо дефініцію, подану Л. Харченковою: «діалог – це взаємодія констатувальних культур у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, що забезпечує адекватне взаєморозуміння і духовне взаємозбагачення представників різних соціокультурних спільнот» [200, с. 232].

Апелюючи до думки В. Горшкової, вважаємо, що реалізація діалогу культур є ефективною лише за умов вільного спілкування. Це унеможливорює відносини панування і підпорядкування, натомість кожною зі сторін визнаються права на існування іншої культури, світоглядних позицій, несхожого мислення, ціннісних настанов тощо [48].

Ідеї концепції діалогу культур активно підтримували та розвивали у своїх дослідженнях представники лінгвокраїнознавчого підходу (І. Васильцова, Є. Верещагін, Л. Воскресенська, Н. Доценко, Н. Зінченко, В. Костомаров, Б. Островський, Ю. Пассов, А. Солodka, Т. Тихонова, Г. Томахін та ін.), які уперше в лінгводидактиці порушили проблему співвідношення іноземної та рідної мов, звернули увагу на культурні розбіжності та їх наслідки, узяли до відома можливість виникнення мовної інтерференції у процесі спілкування, наголосили на важливості урахування рідної мови і культури студента під час навчання, що, на думку дослідників, сприятиме позитивному перенесенню знань,

умінь і навичок на мову, яка вивчається. Величезною заслугою засновників лінгвокраїнознавчого напрямку навчання було введення до наукового обігу понять «акультурація» (повне чи часткове засвоєння людиною суттєвих фактів, норм і цінностей чужої культури), «особистість на межі культур» (людина, яка володіє культурами А і Б), «міжкультурна комунікація» (взаємодія різних культур в умовах полікультурного світу). З-поміж знань, які дають уявлення про культурні та мовні реалії рідної країни, Є. Верещагін та В. Костомаров визначили географічні, історичні, знання соціально-політичного устрою іншої країни, наукової, літературної, мистецької спадщини; обізнаність у нормах вербальної та невербальної поведінки тощо [38].

Останнім часом однією з провідних царин, представники якої поглибили вчення лінгвокраїнознавства про взаємозв'язок мови і культури, вважають лінгвокультурологію. Нова наукова царина оформилася в 90-х роках ХХ століття та набула поширення завдяки працям М. Алефіренка, Н. Арутюнової, С. Воркачова, В. Воробйова, О. Зінов'євої, В. Карасика, В. Красних, В. Маслової, Ю. Степанова, В. Телії, Є. Юркова та ін.

Лінгвокультурологія виникла на межі лінгвістики та культурології, тому в коло її досліджень входять вияви культури народу, які відбилися і закріпилися в мові. В. Маслова розглядає окреслену галузь науки як гуманітарну дисципліну, що вивчає матеріальну і духовну культури, зафіксовані в національній мові [123]. Із позиції В. Воробйова, лінгвокультурологія – «комплексна наукова дисципліна синтезуючого типу, яка вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури і мови в її функціонуванні та віддзеркалює цей процес як цілісну структуру одиниць у єдності їх мовного і позамовного (культурного) змісту за допомогою системних методів; з орієнтацією на сучасні пріоритети та культурні настанови (системи норм і суспільних цінностей)» [43, с. 125–126].

У контексті лінгвокультурологічних досліджень мова і культура є рівноправними та взаємозалежними сферами духовного життя людини. Українські науковці (І. Ващенко, П. Гриценко, С. Єрмоленко, В. Кононенко, М. Кочерган, В. Склярєнко, І. Чередніченко, Ю. Шевельов та ін.) надають мові

статусу скарбниці національної культури, а культуру розглядають як умову формування мовних явищ і процесів. Цю тезу підтримує також В. Красних, у розумінні якої в мові відображено та зафіксовано уявлення про окультурені людиною сфери: просторову, часову, діяльнісну тощо, давні вияви, що проступають крізь призму мови та співвідносяться з культурними архетипами [98].

Культурні реалії в контексті мови було проаналізовано у працях В. Маслової, яка до предмета дослідження лінгвокультурології відносить безеквівалентну лексику і лакуни; міфологізовані мовні одиниці (архетипи і міфологеми, обряди і повір'я, ритуали та звичаї, закріплені в мові); фразеологічний фонд мови; еталони, стереотипи, символи; метафори й образи мови; стилістичний уклад мов; мовленнєвий етикет [123].

Отже, лінгвокультурологія уможлиблює досягнення витоків культурного життя народу крізь глибинний шар семантики, виявлення історичного та символічного підтексту мовних одиниць і дискурсу. Йдеться не про звичайне володіння лінгвокраїнознавчою інформацією, а про необхідність ретельного проникнення в мову та культуру її носія задля виявлення соціально-історичного підґрунтя життя народу, розкриття прихованих у реаліях духовних і матеріальних цінностей, на основі яких будується розуміння менталітету народу загалом.

Розвиток культурознавчої тенденції навчання в українській лінгводидактиці простежується в реалізації соціокультурного підходу до навчання. Указаний напрям, розроблений В. Сафоновою у II половині XX століття, спрямований на формування умінь міжкультурного спілкування, причому, як зазначає науковець, основною його орієнтацією має бути підготовка студентів до участі в діалозі культур [171].

Аналізуючи новий підхід до навчання мов, П. Сисоєв зазначав, що, на відміну від наявних культурологічних підходів, «соціокультурний сприяє вивченню різних культур з їхніми етнічними, соціальними, релігійними особливостями» [188, с. 4].

У межах соціокультурного підходу готовність до міжкультурного спілкування здійснюється завдяки соціокультурній компетентності, яку П. Сисоєв визначає як уміння обрати необхідні формули мовленнєвого етикету відповідно до певної комунікативної ситуації та соціального статусу співбесідника [188]. Водночас С. Пахотіна розглядає соціокультурну компетентність як складник комунікативної компетентності, що становить сукупність знань про соціальне і культурне життя країни, мова якої вивчається, особливості вербальної та невербальної поведінки її носіїв; передбачає вміння суб'єктів навчання послуговуватися набутими знаннями під час комунікації [156].

Із поданих дефініцій стає зрозумілим, що завдяки соціокультурній компетентності здійснюється ефективна міжкультурна комунікація, під якою в межах соціокультурного підходу розуміють процес взаємодії партнерів по спілкуванню, що представляють країни, чиї репрезентанти належать до різних етнічних та національних культур і соціальних субкультур [103].

Необхідною умовою формування соціокультурної компетентності є усвідомлення відмінностей між своєю та чужою культурою, шанобливе ставлення до цінностей і пріоритетів, що, за словами Р. Гришкової, створює крос-культурні «мости», метою яких є поєднання однієї культури з іншими світовими культурами [53]. Відповідно до цього науковці, які досліджували формування соціокультурної компетентності (І. Бім [21], О. Бутирська [31], Р. Гришкова [53], І. Кушнір [106], Г. Нойнер [228], С. Пахотіна [156], В. Сафонова [172], П. Сисоєв [188], та ін.), визначають її орієнтацію на:

- підготовку студента до сприйняття всесвітньої історії людства, рідної та іншої країни; усвідомлення суб'єктом себе як частини полікультурного світу, де установлення міжнаціональних контактів є необхідною умовою розв'язання глобальних проблем людства;

- виховання толерантності до представників інших країн, що передбачає поважне ставлення до законів, прав, цінностей, традицій, світобачення носіїв чужої культури;

– розвиток комунікативних умінь студентів, що враховують етично допустимі форми самовираження в суспільстві та є доречними у визначених ситуаціях спілкування;

– формування навичок дискусійного обговорення з людьми, чий погляд, вірування чи позиції відрізняються від тих, що має суб'єкт.

Згідно із зазначеними завданнями, Г. Нойнер пропонує до змісту соціокультурної компетентності додати такі складники:

– традиції, звичаї, вірування, обряди, прийняті в конкретній культурі;
 – побутову культуру, що передбачає стиль життя;
 – повсякденну поведінку (звички, особливості вербального / невербального спілкування);

– «національні картини світу» – ті, що віддзеркалюють специфіку сприйняття певним етносом навколишньої реальності, відображення притаманного йому мислення;

– художню культуру, в якій представлено культурні традиції та цінності того чи того народу [228].

Отже, соціокультурний підхід не вписується в межі усталеного ознайомлення з країнознавчим матеріалом, сфера його діяльності охоплює насамперед міжнародний культурний простір: поряд із явищами культури, які розглядаються на національному, етнічному та соціальному рівнях, значна увага спрямована на розвиток умінь і навичок міжкультурного спілкування, що передбачає знання правил і норм вербальної та невербальної поведінки своєї та чужої культури, добір належних мовних засобів передавання інформації. Соціокультурна компетентність допомагає індивіду орієнтуватися у різнокультурних суспільствах, співвідносити з ними відповідні комунікативні норми спілкування, правильно тлумачити іншомовні культурні факти, обирати стратегії взаємодії, що є прийнятними залежно від поставлених комунікативних завдань, та втілювати їх у життя в різних типах міжкультурної комунікації.

Нині ідеї соціокультурного насичення мовного матеріалу реалізовано в межах крос-культурного підходу, який, на відміну від соціокультурного, має

вужчу сферу застосування. Соціокультурний підхід, за словами В. Сафонові [172], є одним із культурно спрямованих підходів до навчання іноземних мов, що орієнтує на формування навичок міжкультурного іншомовного спілкування в контексті соціально-педагогічних домінант миру і злагоди, акумулює ідеї загальнопланетарного глобалізму, культурознавчої соціологізації та екологізації завдань і змісту навчання інших мов, тоді як крос-культурний, у розумінні Г. Єлизарові [68], аналізує специфіку аналогічних явищ у різних культурах, наприклад, відмінності в ритуалах привітання, у використанні невербальних засобів, способів комунікації.

Навчання української мови як іноземної на крос-культурній основі лінгводидакти досліджують із різних позицій: методичні засади упровадження крос-культурного підходу до навчання англійської та німецької мов у вищій школі окреслено в працях А. Григорян, Л. Гусейнової, О. Дмитрієвського, І. Третьякової; Н. Алієва, Л. Дабен, Г. Масликова розглядають особливості упровадження крос-культурного підходу до навчання французької та російської мов у загальноосвітній школі; З. Бакум, Л. Бей, О. Горошкіна, Г. Дідук-Ступ'як, В. Дороз, О. Заболотська, С. Караман, З. Мацюк, Л. Паламар, Н. Ушакова інтерпретують ключові положення крос-культурного навчання української мови в загальноосвітній та вищій школах. Представники крос-культурного підходу роблять спробу з'ясувати, у який спосіб відбувається взаємодія культур, їх взаємовплив та взаємопроникнення, що визначається здатністю різних народів зрозуміти та прийняти наявність культурних відмінностей іншої країни, бути готовими до неминучого зіткнення чи конфлікту в разі виникнення суперечностей через наявність культурних розбіжностей.

Так, Л. Дабен у крос-культурному підході до навчання іноземної мови вбачає загальну перспективу, спрямовану на шкільну аудиторію через відкритість доступу до отримання інформації про різноманіття культур. На думку науковця, «крос-культурний підхід – навчальна ситуація, зумовлена перетином культур» [219, с. 142]. Г. Масликова наголошує на тому, що новий підхід до відбору змісту навчання має орієнтуватися на збагачення кожного компонента

інформацією про культуру іншої країни, «щоб усе працювало на міжкультурну комунікацію та забезпечувало зв'язок рідної культури з культурою країни, мова якої вивчається» [122, с. 18]. Розв'язання окреслених завдань є можливим завдяки упровадженню крос-культурного підходу, під яким дослідниця розуміє «сукупність прийомів, спрямованих на комунікативно-орієнтоване співнавчання іноземної мови і культури з опорою на рідну культуру студентів задля забезпечення повноцінної комунікації» [122, с. 18].

Із позиції Н. Алієвої, крос-культурний підхід – «не просте навчання мови поряд із культурою, а таке, що ґрунтується на зіставленні мов і пов'язаних із ними культур» [4, с. 86].

Дещо гуманістичне наповнення цього терміна подано в дослідженнях А. Григорян, яка визначає крос-культурний підхід до мовної освіти як «комплексний процес, що не обмежується володінням системи мови та засвоєнням певного мінімуму знань про культуру країни: його використання передбачає оволодіння сукупністю знань (не лише про мову і культуру, а й про сам процес міжкультурного спілкування), формування спеціальних здібностей і умінь міжкультурної комунікації, виховання особливого ставлення до співбесідника та процесу спілкування» [49, с. 83]. Науковець акцентує, що у межах означеного підходу проводять роботу над лексикою з національно-культурним тлом, фразеологічними та ідіоматичними зворотами, крилатими виразами тощо. У такому разі навчання набуває пошукового, творчого і дослідницького характеру. Для цього у практиці використовують вправи, які спонукають студента до пошуку; увага суб'єкта навчання фокусується на «підказках» та опорах, що містяться в мовному матеріалі. На погляд лінгводидакта, у процесі взаємодії культур «іншонаціональне» допомагає усвідомити об'єктивну цінність «свого», більш глибоко зрозуміти його своєрідність через зіставлення рідної й чужої культури [50].

Отже, беручи до уваги проаналізовані дефініції, визначаємо поняття «*крос-культурний підхід до навчання української мови іноземних студентів*» як стратегічний напрям, що охоплює всі компоненти навчання української мови як

іноземної (цілі, завдання, зміст, методи, прийоми, система контролю), спрямовані на формування крос-культурної компетентності через зіставлення нетотожних елементів мовної та культурної систем задля подолання непорозумінь, бар'єрів чи конфліктів спілкування між представниками культурних спільнот, які проживають на різних територіях.

Результатом реалізації крос-культурного підходу є сформована крос-культурна компетентність – індикатор розуміння та відтворення іншомовної та культурної інформації, що уможлиблює визначення рівня досягнень іноземних студентів із дисципліни. Ігнорування крос-культурної компетентності спричиняє непорозуміння між представниками іноземних культур, що виявляється в неправильному сприйнятті даних, неадекватній реакції на почуте, уживанні некоректної мовної форми задля вираження змісту повідомлення, невдало обраних моделі поведінки у тих чи тих комунікативних ситуаціях.

Важливість формування означеного поняття у процесі навчання української мови як іноземної є беззаперечною, оскільки, по-перше, відбувається переорієнтація освіти: на заміну пріоритету людини розумної приходить людина моральна; водночас, на думку Ю. Пассова, метою навчання іноземної мови стає формування особистості, здатної залучатися до діалогічної взаємодії [153]. По-друге, конструктивна співпраця між іноземцями та українцями вимагає адекватного сприйняття й обміну вербальною та невербальною інформацією в усній і писемній формі, що є реальним за умов володіння знаннями й уміннями з української мови і культури, своєчасного виокремлення розбіжностей, які перешкоджають розумінню під час спілкування, автоматизації навичок використання повідомлень у конкретних ситуаціях. Відтак потреба особистості в установленні й підтриманні діалогу культур, з одного боку, та необхідність у співпраці з носіями іншої мови в різних сферах життєдіяльності, з іншого, актуалізують важливість формування крос-культурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання української мови.

Термін «крос-культурна компетентність» характеризується багатоаспектністю дефініцій, підтвердженням чого слугує його часте вживання у психологічній, економічній та соціологічній царинах.

Так, із позиції О. Недосеки, крос-культурна компетентність – «складне, індивідуально-полікультурне утворення, сформоване на основі інтеграції професійно-педагогічних, етнокультурологічних і практичних знань, умінь, ціннісних орієнтацій в етнічній дійсності; здатності застосовувати регулятивні технології міжкультурних відносин» [142, с. 227]. А. Науменко в крос-культурній компетентності вбачає засвоєння типів поведінки, спрямованих на взаєморозуміння та розвиток філантропічних установок свідомості [140]. Основними елементами крос-культурної компетентності педагога дослідник вважає способи реагування в ситуаціях міжкультурної взаємодії, крос-культурну грамотність, типи етнічної ідентичності, ціннісну сферу, вербальну та невербальну комунікації, релігію, звичаї і традиції.

Аналізуючи проблеми крос-культурної комунікації студентської молоді, Т. Жукова подає дефініцію терміна «крос-культурна компетенція» – царина комунікативної діяльності особистості, що через свою крос-культурну зумовленість сприймається нею як природня [71]. На думку науковця, критеріями крос-культурної компетенції є крос-культурна обізнаність, яка передбачає сукупність знань культурних артефактів, моделей поведінки, розуміння необхідності та дотримання останньої в рідній та чужій культурі або субкультурі; культурна ідентичність – співвіднесення та ототожнення зі зразками культурної поведінки; нормативна ідентичність – знання, розуміння та прийняття норм, схвалених суспільством [71].

У межах лінгводидактичних досліджень крос-культурну компетентність розглянуто в працях З. Бакум, В. Загородної, Т. Колосовської.

У тлумаченні, запропонованому Т. Колосовською, крос-культурна компетентність майбутніх учителів – інтегральна якість особистості, що характеризується знаннями про особливості іншої культури, уміннями

інтерпретувати іншокультурну інформацію, досвідом комунікативної діяльності, професійно важливими якостями особистості (емпатія і толерантність) [90, с. 93].

На думку С. Міхеєвої, володіння крос-культурною компетентністю майбутніх спеціалістів курортного сервісу передбачає здатність до крос-культурної комунікації в царині своєї професійної діяльності. При цьому задля формування крос-культурної компетентності необхідні певні умови для засвоєння специфіки крос-культурних відносин, що передбачає віднайдення розбіжностей у структурах мовленнєвих актів рідної та чужої культур, ціннісних системах, особливостях вербальної / невербальної поведінки відповідно до норм культури [133].

Для нашого дослідження важливого значення набуває дефініція поняття «крос-культурна комунікативна компетентність», яка в інтерпретації В. Загородної є «структурним феноменом, що містить такі компоненти: орієнтованість у різноманітних ситуаціях міжетнічного культурного спілкування, яка ґрунтується на лінгвокультурологічних і міжкультурних знаннях та життєвому досвіді особистості; спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших за постійної видозміни психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального поліетнічного середовища; адекватну орієнтацію особистості у власному і чужому психологічному потенціалі, ситуації; уміння будувати міжкультурний діалог з людьми іншої національності; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій; крос-культурні знання, уміння й навички конструктивного спілкування; внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії» [73, с. 183].

Беручи до уваги дефініції терміна «крос-культурна компетентність», що розглядаються з позиції лінгводидактики, визначимо *крос-культурну компетентність студента-іноземця у процесі навчання української мови на підготовчому відділенні* як здатність суб'єкта навчання застосовувати мовні, мовленнєві, лінгвокраїнознавчі, соціокультурні знання рідної та інших культур, послуговуватися вербальними і невербальними засобами відповідно до

комунікативної ситуації, толерантно ставитися до розбіжностей, що виникають у процесі спілкування.

1.3. Психологічні чинники реалізації крос-культурного підходу під час навчання української мови як іноземної

Успішність засвоєння іноземної мови значною мірою залежить від того, наскільки предметний зміст конкретної дисципліни відповідає інтересам і потребам студентів. Отже, у розробленні матеріалу важливо враховувати не лише рівень його доступності для розуміння, а й внутрішнє сприйняття, під яким мають на увазі значущість інформації, наявність відповідної реакції. Таку позицію підтримує І. Зимня: «Організація навчального матеріалу, використання тих чи тих прийомів, способів, вправ тощо мають сприйматися крізь призму особистості того, хто навчається, – його потреб, мотивів, активності, інтелекту й інших індивідуально-психологічних особливостей» [78, с. 64].

Водночас М. Іванова наголошує на залежності рівня навчальної діяльності студентів ВНЗ від специфіки їхніх національно-психологічних особливостей. Проводячи дослідження в групах студентів із різною етнічною належністю, науковець виокремлює головні особливості представників африканської, південно-східної азійської та арабської культур, залежно від яких обирають певні способи педагогічного спілкування. Так, наприклад, африканським студентам притаманні відкритість, комунікативність, схильність до тривожності, обмеження самоконтролю. За наявності набору цих характеристик педагогічному спілкуванню притаманні щирість і м'якість. У вербальних контактах не рекомендовано застосовувати демократичний стиль, здебільшого необхідно приділяти увагу навичкам самоорганізації та дисципліні [80].

Характерними рисами південно-східних азійців є розвинуте абстрактне мислення, високий рівень самоконтролю та дисциплінованості, замкнутість, низький рівень комунікабельності, упертість, спокійне сприйняття змін, спостереження за власною репутацією. Означені характеристики потребують

упровадження такого педагогічного спілкування, за якого відбувалося б обговорення проблем дисципліни, з'явилася змога ставити запитання для роздумів та активно використовувати самостійні види роботи.

Для студентів арабських країн Близького Сходу типовими психологічними особливостями є щирість, інтерес до встановлення контактів, відсутність страху перед критикою, недисциплінованість, роздратованість, конфліктність, тому упродовж педагогічної взаємодії доцільно акцентувати на дискусії під час навчання. У процесі спілкування потрібно дотримуватися спокою й делікатності, розвивати в них навички самодисципліни [80].

Отже, знання психологічних основ впливає на вибір підходів, методів і засобів на певному етапі навчання та сприяє перетворенню навчального матеріалу на мовленнєву модель у практичній діяльності.

Аналіз наукових праць, досвід роботи українських лінгводидактів (Л. Бей, Л. Богиня, К. Буракова, Р. Гришкова, А. Заячківська, Л. Селіверстова, О. Тростинська) дає підстави стверджувати, що під час набуття знань з української мови іноземні студенти одразу натрапляють на проблеми соціокультурного характеру: незнання норм поведінки, цінностей, традицій, звичаїв, законів, особливостей світобачення тощо. За таких обставин низька культурна обізнаність значно гальмує засвоєння іноземної мови. Погоджуємося з О. Суригіним, який зауважує, що студенту-іноземцю необхідно розв'язати дві нагальні проблеми: 1) оволодіння мовним матеріалом на рівні, достатньому для задоволення певних професійних і побутових потреб; 2) засвоєння соціокультурної інформації – задля доречного використання набутих знань, умінь і навичок у певних комунікативних ситуаціях [186].

Із позиції крос-культурного підходу до навчання української мови як іноземної, розв'язання окреслених завдань можливе за умов створення сприятливого середовища для успішного входження студента в навчальний процес, вдалої соціокультурної адаптації до українськомовного середовища, що є необхідним психологічним чинником у подоланні мовних та культурних труднощів.

Проблема адаптації суб'єкта до іншомовного оточення постає у працях зарубіжних і вітчизняних соціологів (М. Вебер, М. Вітковська, О. Дудченко, Р. Мертон, Ю. Пачковський, П. Сорокін, Р. Хайруллін та ін.), психологів (О. Леонтьєв, І. Павлов, С. Рубінштейн, Г. Сельє, І. Сеченов, Т. Стефаненко та ін.), лінгвістів (М. Бахтін, В. Виноградов, П. Кузнецов, Ю. Пассов та ін.), які розглядали такий спектр проблем, як етапи й критерії соціокультурної адаптації, стадії входження до крос-культурного середовища, чинники, що сприяють успішному адаптуванню студентів-іноземців до нерідного соціокультурного простору.

Розглядаючи поняття «адаптація» із позиції особистісного самовизначення, Ю. Пачковський вважає, що воно позначає процес, який першочергово стосується особистості, особливостей взаємовпливу та взаємопроникнення її цінностей, настанов, довгострокових планів, які можуть реалізуватися в середовищі перебування [157].

Ураховуючи те, що по приїзді до України на навчання студенти-іноземці повинні адаптуватися не лише до мовного, а й культурного середовища, доцільно з'ясувати соціокультурний аспект адаптаційного процесу. З огляду на це «адаптація» розглядається не лише як явище індивідуального характеру (орієнтація на особисті інтереси, цінності, настанови, здібності та можливість їх реалізації в соціумі), а й суспільного, оскільки, перебуваючи в іншомовному середовищі, індивід встановлює крос-культурні контакти з представниками іншої держави. Інакше кажучи, на певному етапі він зіставляє особливості культурного простору рідної та чужої країни, визначає його ціннісно-орієнтаційний і нормативний компоненти, оцінює соціокультурний простір загалом. Досліджуючи соціокультурну адаптацію в суспільному контексті, Т. Стефаненко розглядає її в широкому та вузькому значенні:

1. Як складний процес, що скеровує діяльність людини на входження до нового соціального та культурного середовища через встановлення відповідності між суб'єктом і новим оточенням. Результатом цього процесу вважають почуття

задоволеності життям, прагнення індивіда долучитися до соціального й культурного життя іншомовного соціуму.

2. Як процес довготривалий, що потребує повільного входження в нові соціальні і культурні умови через поступове засвоєння норм, цінностей, традицій, звичаїв, моделей поведінки [184].

Не залишилися осторонь проблеми визначення адаптації також і лінгвісти. Звернемо увагу на дефініцію, подану П. Кузнецовим, на думку якого, «адаптація» – внутрішньо вмотивований процес, під час якого особистість приймає чи відхиляє зовнішні та внутрішні умови існування. У результаті цієї діяльності проявляється активність натури суб'єкта, який змінює несприятливі для нього умови на більш прийнятні. Особистість обирає ті зовнішні та внутрішні умови існування, які найбільше сприяють задоволенню її потреб, і відхиляє ті, що перешкоджають цьому [103].

У пропонованому дослідженні під соціокультурною адаптацією в межах навчання української мови іноземних студентів розуміємо пристосування останніх до мовних і культурних норм в українськомовному суспільстві.

Під час адаптування студентів-іноземців до нового соціокультурного середовища необхідно виокремити психологічні та соціальні чинники, що ускладнюють цей процес.

Досліджуючи психологічний та соціальний аспекти в єдиному контексті установлення контакту з новою культурою, відомий американський антрополог К. Оберг увів поняття «культурний шок». З-поміж вагомих причин цього явища дослідник уважав раптову зміну соціального оточення, у процесі якої відбувається переосмислення старої та ознайомлення з новою ціннісно-нормативною системою. За такого перетину двох систем часто неминучим наслідком є конфлікт обох культур на рівні свідомості індивіда: суб'єкт не може скористатися знайомими та звичними для нього психологічними прийомами поведінки, що допомогли б йому адаптуватися в чужому соціокультурному середовищі, водночас новими моделями поведінки індивід ще не оволодів [229]. Людина знаходиться на роздоріжжі, не знає, яку тактику їй прийняти: продовжувати й далі

поводитися звичним для неї чином чи перейняти незнайомий спосіб поведінки в іншомовному культурному оточенні.

Г. Тріандіс, досліджуючи поділ культур, запропонував виокремити п'ять етапів процесу адаптації іноземців: 1) «медовий місяць»; 2) психологічні труднощі; 3) «критична» стадія; 4) часткова адаптація; 5) повна адаптація [235]. Найцікавішим, на наш погляд, є порівняння першої та третьої стадій, що віддзеркалюють протилежні сторони процесу пристосування до іншомовного культурного середовища. Так, для стадії «медовий місяць» характерним є позитивно налаштоване ставлення представників іноземної культури до нового культурного оточення. Репрезентанти зацікавлені в дослідженні нового соціального середовища та встановленні крос-культурних відносин із носіями мови; вони захоплено ознайомлюються з культурною спадщиною українців. Як зазначають лінгводидакти (З. Назиров, О. Тростинська, Н. Ушакова), посилений інтерес є характерним також для українських студентів, коли вони, маючи великі сподівання на зустріч із чимось новим, цікавим і невідомим, очікують гостей, намагаються створити сприятливі умови для прискорення процесу їхнього звикання до нових умов [138].

Суперечливим моментом прояву симптомів культурного шоку, на погляд Г. Тріандіса, є «критична стадія», у процесі якої у візитерів нерідко виявляються серйозні захворювання, психічні розлади, депресивні стани. Покращення ситуації можливе, коли, з одного боку, іноземці заручаться підтримкою оточення, з іншого, – переборють власні комплекси та знайдуть мотивацію задля подолання мовного та соціокультурного бар'єрів [236].

На думку психологів та соціологів (К. Оберг [229], Ю. Сорока [181], Т. Стефаненко [184], Г. Тріандіс [235]), культурний шок студента-іноземця характеризується двома реаліями: це сприйняття та внутрішнє переживання явищ рідної культури, що розкривається в миттєвих проявах під час конкретних дій. Така реальність запозичена з минулого досвіду індивіда; іншу дійсність можна споглядати в «чужій» культурі. Вона розгортається під час взаємодії суб'єкта навчання з носіями мови у визначених ситуаціях. Науковці наголошують, що ці

реальності в повсякденному житті конкурують між собою. Такий конфлікт свідчить про боротьбу внутрішнього і зовнішнього, вичерпного та довготривалого, можливого й дійсного.

Пропоновані розвідки стали проривом у дослідженні процесу адаптації студентів-іноземців в іншомовному культурному середовищі та посприяли відкриттю психологічних чинників, що виникають під час культурного шоку і мають негативний вплив на адаптантів, а саме: прояви тривоги, відчуття невпевненості, відчуження від соціуму, почуття самотності, незадоволеність життям та обраною спеціальністю, апатія, депресивний стан.

Окрім згаданих психологічних чинників, є також низка соціальних, що ускладнюють соціокультурну адаптацію. З-поміж них виокремимо такі:

- упереджене ставлення українців до іноземців із країн зі слабо розвиненою економікою (близькосхідні та африканські країни);
- відмінність у культурній (ознайомлення з історією, традиціями, звичаями та обрядами) і релігійній сферах (так, українці часто з побоюванням ставляться до представників ісламу, що перешкоджає встановленню крос-культурних відносин між етнічними групами);
- непристосованість іноземних студентів до побутових умов українськомовного середовища (для багатьох студентів болісним є питання проживання з іноземним громадянином; крім того, у гуртожитках умови проживання залишають бажати кращого: відключення опалення, перебієне постачання електроенергії та води, відсутність своєчасного ремонту в блоках);
- складний період адаптації до кліматичних умов;
- етнічна неоднорідність суспільства;
- расова дискримінація;
- скрутне економічне становище.

На думку науковців (Т. Єфімова, І. Жовтоніжко, Н. Клепикова, Л. Козак, О. Тростинська та ін.), сучасне українськомовне суспільство можна визначити як полікультурне, оскільки йому притаманна етнічна, традиційна та культурно-ціннісна гетерогенність, що часом негативно позначається на процесі

встановлення крос-культурних зв'язків між представниками різних культур. Зокрема, І. Жовтоніжко, Т. Єфімова зазначають, що іноземцю, який приїхав у західні області України вивчати українську мову, важко зрозуміти російську, оскільки в центральній та східній частинах країни переважає російськомовне населення. Крім того, не просто зосередитися на вивченні культурно-історичних аспектів, перейнятися життям мешканців, відчути національний колорит та зрозуміти дух народу, коли суспільство етнічно неоднорідне, а представники національних меншин мають різне віросповідання, дотримуються традицій і звичаїв рідної країни, відзначають релігійні та державні свята своєї Батьківщини [70].

Ще однією соціальною проблемою, услід за К. Бураковою, вважаємо расову та національну дискримінацію. З моменту встановлення незалежної України пройшло небагато часу, отже, цілком імовірно, що національна свідомість українців ще не встигла набути характерних їй етнічних рис. Це призводить до того, що українці підсвідомо охороняють свій культурний простір від втручання в нього нових культур, адже бояться, що нова культура може поглинути рідну та спровокувати втрату національної самобутності, власного «Я» народу [29]. Так, результати досліджень Київського міжнародного інституту соціології свідчать, що рівень несприйняття чужої культури та нелояльного ставлення до іноземців залежить безпосередньо від віку опитаних: чим доросліший індивід, тим менший рівень толерантності він проявляє до іноземних мігрантів. Лише 5% респондентів мають позитивно налаштоване ставлення до вихідців з Африки й Азії та ототожнюють їх приїзд із набуттям нового міжкультурного досвіду, установленням і розвитком дружніх міждержавних зв'язків [141].

Сьогодні питання терпимості та її чинників залишається відкритим. Більшість соціологів вважає, що толерантність прямо пропорційна рівню розвитку освіти. Отже, чим вищий рівень освіти та життя загалом, тим нижчий рівень расизму, націоналізму, ксенофобії.

З-поміж інших чинників соціального характеру, що впливають на процес входження іноземних студентів до українськомовного середовища, вважаємо

скрутне економічне становище. Як відомо, ринок праці в Україні переживає зараз складні часи, що негативно позначається на економічній ситуації в країні загалом. Рівень безробіття постійно зростає, робочих місць вистачає ледве на половину випускників вишів. Така ситуація не задовольняє багатьох українців, проте загострює обстановку поява іноземців на ринку праці. За даними Держцентру зайнятості, кількість офіційно працевлаштованих іноземців в Україні через складну довготривалу процедуру є незначною і становить 7,3 тис. людей, тоді як у країні перебуває понад 4 млн. мігрантів [141].

Означені проблеми дають підстави вважати адаптацію одним із першорядних психологічних чинників використання крос-культурного підходу до навчання української мови, оскільки такі психологічні проблеми, як невпевненість у собі, замкнутість, роздратованість, нервові зриви та соціальні проблеми (упереджене ставлення до іноземців через культурні, расові забобони, страх конкуренції), що виникають на початковому етапі навчання української мови, впливають на засвоєння навчального матеріалу: від них залежить, наскільки вправно і невимушено студент може послуговуватися знаннями під час комунікації, чи поводитиметься адекватно до ситуації спілкування, чи сприйматиме спокійно власні помилки упродовж мовлення, яким чином впорається з конфліктними ситуаціями.

Суттєвими психологічними чинниками, що впливають на оволодіння соціокультурним матеріалом, науковці (О. Бутирська, С. Григорян, Б. Додонов, Д. Кікнадзе, О. Леонтьєв, Г. Масликова, Г. Щукіна та ін.) вважають інтереси та мотиви діяльності суб'єктів навчання. Як зазначає Г. Масликова, з усього потоку інформації студенти виокремлюють ту, яку вважають найбільш значущою, тому важливим завданням для лінгводидакта є визначення тих інтересів і мотивів діяльності суб'єктів навчання, згідно з якими відбуватиметься відбір мовного і країнознавчого матеріалу та від яких залежатиме якість засвоєння знань з іноземної мови та культури [122].

У загальнопсихологічному розумінні «інтерес» витлумачують як емоційне переживання пізнавальної потреби. Так, Д. Кікнадзе розглядає окреслений термін

у взаємозв'язку з потребами та зазначає: «Інтерес – це потреба, що пройшла стадію мотивації; свідомо спрямованість людини на позитивне розв'язання незадоволеної потреби» [88, с. 81].

Іншої думки дотримується С. Григорян, який наголошує, що потреби й інтереси – поняття нетотожні, оскільки перші втілюють необхідність суб'єктів у пізнанні предмета чи явища, тоді як останні є проявом позитивного емоційного ставлення до предмета дослідження [51].

Погодимося з позицією Г. Щукіної, на думку якої інтерес є вибірковою спрямованістю психічних процесів особистості на об'єкти і предмети довкілля [210].

Навчання іноземної мови важко уявити без розвитку пізнавального інтересу, що передбачає зацікавленість процесом пізнання, змістом і способами отримання знань. Розглянутий термін визначають як орієнтацію особистості, звернену до царини пізнання, її предметного аспекту й самого процесу оволодіння професією. Дослідниця наголошує на тому, що пізнавальний інтерес є завжди свідомим мотивом, тому виявити його і керувати ним достатньо легко [210]. Загальним твердженням можна вважати те, що наявність таких інтересів супроводжується підвищенням пізнавальної активності студентства, у процесі якої представники іншомовної аудиторії ознайомлюються з відомостями про історію, культуру, мистецтво, звичаї, традиції, устрій, життєві погляди, переконання, форми проведення дозвілля, захоплення носіїв мови, тобто це та інформація про чужу країну, що зацікавлює студента та дає змогу вивчати мову не лише через механічне заучування граматичної будови і шаблонів мовлення, а й асоціативне та образне мислення, апелюючи до відомостей з історичного та культурного минулого.

Із позиції крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів, доцільно з'ясувати ті психологічні чинники формування крос-культурної компетентності, у яких було б зроблено акцент на культурних відмінностях та можливих негативних наслідках у разі виникнення непорозумінь. На наш погляд, таким рушієм можна вважати країнознавчі інтереси, з-поміж яких

виокремимо інтерес до пізнання національного характеру українців та виявлення соціокультурних розбіжностей.

Р. Гришкова зауважує, що з історичної позиції, національний характер є результатом залежності духовної спадщини покоління від умов довкілля. Так, під впливом кліматичних, соціальних, економічних, політичних умов формується своєрідність народу, визначаються ті риси та звички, що є притаманними окремій нації, за якими одних представників легко відрізнити від інших. До складу таких якостей науковець відносить обряди й ритуали, норми повсякденної поведінки, мову тіла [53]. Після проведення дослідження з виявлення впливу рівня соціокультурного розвитку етносів на їх політичне життя вдалося з'ясувати риси, властиві національному характеру українського народу:

- перевага в суспільстві «жіночого характеру», для якого традиційними є потяг до сім'ї, установлення дружніх стосунків, що часто є причиною перенесення бізнес-контактів у площину особистих;
- бажання дослухатися до інтересів колективу й слідувати його настановам;
- прагнення обійти ризик та уникнути невизначеності, бути максимально впевненим у правильності вибору під час прийняття рішення [53].

Унаслідок таких якостей українцям складно виявляти ініціативу, швидко зреагувати в нетипових умовах, спонтанно обрати стратегію в нестандартних ситуаціях.

Як зазначалося вище, однією з принципових засад крос-культурного навчання є визнання представниками обох культур наявності соціокультурних розбіжностей, які можна легко простежити у веденні способу життя, обрядах, моделях поведінки, способах вербального та невербального спілкування. Так, однією з найпоширеніших соціокультурних розбіжностей вважають обряд укладання шлюбу. Зіставляючи спосіб життя народів Європи, Північної Америки, Азії та Африки, О. Садохін виокремив такі відмінності: якщо представники європейської та північноамериканської культур самостійно обирають собі пару, то більшість представників Азії та Африки не мають такого права: питання вступу

до шлюбу часто розв'язують їхні батьки, причому майбутньому подружжю заборонено бачитися до весілля [168].

Ще один приклад подано в дослідженні М. Казанджиєвої, яка проаналізувала відмінності в системі цінностей іноземного студентства. Порівнюючи ціннісні орієнтації українських та іноземних студентів, науковець визначила, що для перших превалюючими є цінності кар'єри, до яких відносять гарну освіту, самовдосконалення, цікаву роботу та гедонічні (отримання насолоди від задоволення фізіологічних потреб). Натомість у представників Сходу перше місце посідають філософські цінності: свобода, життєва мудрість, пізнання нового, тоді як на другий план відходять альтруїстичні (відповідальність, прагнення допомогти) [84]. Таку невідповідність у соціокультурній царині можна пояснити несхожістю національного характеру, релігійних вірувань, колективістськими та індивідуалістськими настановами.

Нині науковці (Н. Бабич, З. Бакум, В. Бойко, Є. Верещагін, В. Гак, Л. Даниленко, В. Костомаров, А. Семотюк, В. Ужченко) погоджуються з тим, що найбільш яскраво відмінності в соціокультурному середовищі віддзеркалено в мові, а саме на її лексико-семантичному рівні, ядром якого вважають фразеологізми. Останні найбільш чітко і прозоро віддзеркалюють національно-культурну семантику, вказують на невідповідність культурних і мовних картин світу, втілених у лексиці різних мов. Як зазначає В. Телія, фразеологічний шар мови – дзеркало, у якому відображено національну свідомість лінгвокультурної спільності. Саме завдяки культурно-національному забарвленню лексичного значення фразеологізмів відбувається відтворення менталітету народу [190]. З одного боку, насиченість фразеологізмів лінгвокраїнознавчою інформацією зацікавлює аудиторію, урізноманітнює навчальний матеріал, спонукає до пізнання історії та культури країни, мова якої вивчається, з іншого, – часткова еквівалентність або безеквівалентність фразеологічних одиниць під час перекладу створює нездоланні бар'єри адекватного сприйняття інформації. Є. Верещагін та В. Костомаров зауважують: «Дві національні культури ніколи не збігаються повністю, це впливає з того, що кожна складається з національних та

інтернаціональних елементів. Сукупності схожих (інтернаціональних) і відмінних (національних) одиниць для кожної пари зіставних культур будуть різними... Тому не дивно, що доводиться витратити час та енергію на засвоєння не лише плану вираження певного мовного явища, а й плану змісту, тобто треба формувати у свідомості тих, хто навчається, поняття про нові предмети і явища, що не мають аналогів ні в їхній рідній культурі, ні в рідній мові» [96, с. 30].

Яскравим свідченням цього слугує невідповідність фразеологізмів із зоонімічним компонентом у різних мовах. Так, говорячи про такі людські риси, як неквапливість, загальмованість, українцю одразу спаде на думку образ черепахи та відповідні порівняння людини з нею: укр. *Повільний, як черепаха*. Натомість, у Китаї зазначена тварина символізує боягузтво, невпевненість, бажання відсторонитися від справ. Тому, коли в Китаї говорять *черепаха, яка ховає голову*, маючи на увазі людину, що задкує, пасує перед труднощами, в Україні про таких осіб кажуть *моя хата скраю – нічого не знаю* [199]. З огляду на це можна стверджувати, що нетотожність перекладу фразеологізмів у різних мовах є наслідком неоднакового сприйняття дійсності та за відсутності лінгвокраїнознавчих знань призводить до зіткнення культур: представникам доводиться долати перешкоди розуміння культурного змісту інформації, що стоїть за мовною формою його вираження.

Констатуємо, що лексико-семантичний рівень є ключовим у перетині культур: з одного боку, він відкриває прихований зміст мови, яка вивчається (за допомогою слів, виразів, зворотів передається культурний світ народу, комунікант збагачується країнознавчими знаннями), з іншого, – розбіжності в семантичному наповненні мовних форм спонукають до зіставлення рідної та нерідної мов, занурюють суб'єкта в пізнання власної мови, її історії, культурного розвитку. Знання ідіоматичних виразів, фразеологічних зворотів, прислів'їв та приказок дозволяє дослідити зміни як у самій структурі мови, так і в соціально-історичному житті її народу, пізнати властиве йому світовідчуття, сприйняття та світобачення, на основі чого складається певне уявлення про ту чи ту етнічну групу.

Безперечно, ознайомлення із соціокультурними особливостями українського народу позитивно впливає на засвоєння мови: відомості про історію, географічне розташування, економічний розвиток, побут заохочують до комунікації та сприяють засвоєнню мовного матеріалу у стислі строки. Однак для реалізації крос-культурного підходу до навчання української мови як іноземної важливо не лише знати, який саме лінгвокраїнознавчий матеріал викликає інтерес в іншомовній аудиторії, але доцільно також виявити, чому він є цікавим, та у зв'язку з цим виокремити мотиви студентів.

У психологічних дослідженнях є кілька поглядів на визначення терміна «мотив». Так, С. Рубінштейн зауважував, що він є підґрунтям будь-якої дії; мотив – переживання чогось важливого, що спонукає до активності та надає їй важливості [167]. В. Мерлін під мотивами розуміє психічні умови та якості особистості, які позначають вузьке, приватне та мінливе ставлення суб'єкта до певних явищ і предметів дійсності [126]. Згідно з поглядами О. Леонтьєва, «мотив» є специфічним видом внутрішньої спонукальної діяльності, «опредмеченою», «об'єктивованою потребою». «Оскільки потреба знаходить у предметі свою визначеність, окреслений предмет стає мотивом діяльності, тим, що спонукає її» [110, с. 312]. Відповідно, мотив діяльності виконує функцію рушія та скеровує дії особистості.

Для нашого дослідження актуальною є дефініція, запропонована І. Зимньою, яка визначає мотив як явище, що пояснює специфіку мовленнєвої дії [78].

Узагальнюючи експериментальні дослідження мотивів (Л. Божович, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, А. Маркова, В. Мерлін, Ю. Пассов, С. Рубінштейн, Н. Симонова, П. Якобсон та ін.), можна стверджувати, що в навчанні мов превалюють три основні категорії мотивів – пізнавальні, професійні та соціальні.

Підтримуємо позицію Л. Божович, яка вважає, що особливістю пізнавальних мотивів є прагнення особистості здобути знання про країну, мова якої вивчається, реалізувати власний потенціал. У процесі їх усвідомлення індивід

проявляє жагу до пізнання, бажання розширити світогляд, поглибити та систематизувати знання. Окреслена група мотивів співвідноситься з пізнавальною та інтелектуальною потребами людини [81].

І. Зимня зазначає: «Керуючись такими мотивами, не враховуючи втому та інші чинники, що відволікають, студент наполегливо та захоплено працює над навчальним матеріалом, точніше, над розв'язанням навчальних завдань» [78, с. 101].

Беручи до уваги класифікації, подані В. Давидовим, Л. Ітельсоном, А. Марковою, А. Петровським, Г. Щукіною, виокремимо низку пізнавальних мотивів у межах навчання української мови іноземних студентів.

Широкі пізнавальні мотиви зорієнтовані на оволодіння новими знаннями, пов'язані зі змістом навчальної діяльності та її процесом. Вони визначаються глибиною інтересу до знань щодо політичних, економічних, культурних аспектів життя України. До цієї групи, на наш погляд, належать: а) бажання пізнати нові факти та цікаві явища, що фігурують в отриманій інформації; б) прагнення досягнути невидиму глибинну сутність якостей предметів.

Г. Щукіна зазначає, що останній пункт передбачає пошук, здогадки, активне послуговування набутими знаннями [210]. Покликаючись на погляди науковця, вважаємо, що в лінгвістичному аспекті на цьому рівні пізнавальної активності студента-іноземця може цікавити механізм побудови усного й писемного висловлювання українською мовою. На вказаній стадії суб'єкти навчання вже володіють елементарним багажем знань, проте недостатнім для вільного оперування ним в усному та писемному мовленні.

Навчально-пізнавальні – спрямовані на засвоєння засобів здобуття знань. До цієї групи А. Маркова відносить інтереси до прийомів самостійного набуття досвіду, методів наукового пізнання, способів саморегуляції навчальної роботи [121]. Розширимо межі означеної групи та додамо:

– прагнення виявити закономірності мовних явищ під час опрацювання навчального матеріалу;

– бажання оволодіти достатнім рівнем фонетичного, лексичного, граматичного мінімуму задля розуміння та відтворення інформації у межах міжпредметного циклу та побутового спілкування.

У психологічній літературі вказано, що поряд із пізнавальними мотивами однією з умов успішного засвоєння матеріалу є також урахування професійних мотивів навчальної діяльності, що, у розумінні Н. Бакшаєвої та А. Вербицького, спонукають суб'єкта до вдосконалення власної діяльності – її способів, засобів, форм, методів тощо [11, с. 46].

Аналізуючи професійну діяльність суб'єкта, науковці визначили такі види мотивів:

- теоретичне осмислення основ професійної діяльності;
- професійне зростання, саморозвиток;
- покликання до професії;
- самореалізація;
- співробітництво з колегами;
- удосконалення діяльності;
- відповідальність за результати професійної діяльності;
- прагматичні (престиж, заробітна платня, кар'єра) 11[.]

Згідно з поданою класифікацією припустимо наявність таких професійних мотивів, якими керуються студенти-іноземці під час навчання української мови:

- бажання отримати знання з української мови та культури задля підготовки до обраної професії;
- прагнення використати набутий мовний і культурний досвід у майбутній професії;
- спрямованість на засвоєння екстралінгвістичної країнознавчо ціннісної інформації задля установаження контактів у діловому спілкуванні.

Третя велика група мотивів – соціальні. У дослідженні, проведеному А. Ніколаєвою, вони постають як рушійна сила мовленнєвої діяльності, основою яких є: 1) позитивні емоції; 2) внутрішній душевний стан, бажання самовиразитися, обмін враженнями, показ своїх здібностей, таланту; 3) внутрішня

і зовнішня активність особистості; 4) толерантність до інших мов; 5) потреба у спілкуванні, усвідомлення мети навчання сьогодні та в майбутньому [144].

Беручи до уваги класифікацію, подану Л. Благонадьожиною, Л. Божович, А. Марковою, Г. Щукіною, П. Якобсоном, виокремимо такі групи соціальних мотивів у навчанні іноземців української мови, як:

- а) широкі соціальні;
- б) вузькосоціальні;
- в) мотиви соціального співробітництва.

До першої групи відносять ті мотиви, що передбачають розуміння необхідності навчання задля розширення світогляду, самовдосконалення, розвитку почуття відповідальності. На думку Л. Божович, їх сутність полягає в тому, щоб спонукати особистість до діяльності через свідомо задану мету та прийняття рішень. З одного боку, суб'єкти навчання не розглядають такі мотиви як свій суспільний обов'язок, форму участі в суспільній праці; з іншого, – ставляться до них як до засобу отримати в майбутньому вигідну роботу та забезпечити свій добробут. З огляду на це соціальні мотиви можуть утілювати як суспільні потреби особистості, так і індивідуальні спонукання, що визначає моральний вигляд студента [81]. Щодо широких соціальних мотивів студента-іноземця, то вважаємо за потрібне виокремити такі:

- бажання добре опанувати обрану професію;
- розуміння важливості навчання мови задля результативного співробітництва з представниками іншої культури;
- намагання утвердити свій соціальний статус у суспільстві через учіння.

До вузькосоціальних мотивів необхідно віднести прагнення посісти певне місце у стосунках з оточенням, отримати його підтримку та схвалення; заслужити авторитет у суспільстві; отримати винагороду за працю.

Мотиви соціального співробітництва спрямовані на створення та зміцнення міжособистісних контактів. Сюди відносимо усвідомлення й аналіз форм свого співробітництва і взаємин між представниками рідного й іноземного суспільства,

їх постійне вдосконалення; закріплення власної ролі (у групі / колективі чи суспільстві загалом).

На наш погляд, указану групу мотивів не можна вважати повною без урахування комунікативної підгрупи, до якої віднесемо:

- необхідність у побутовому та професійному спілкуванні з носіями мови;
- прагнення підтримувати зв'язок із однолітками та співробітниками;
- збагачення словникового запасу задля вдалого ведення переговорів;
- важливість адекватного розуміння отриманої інформації;
- потреба в доборі мовних засобів, що відповідають ситуації спілкування,

задля усунення культурних непорозумінь і конфліктів.

Узагальнюючи результати дослідження з виявлення психологічних чинників упровадження крос-культурного підходу до навчання української мови як іноземної, виокремлюємо соціальну адаптацію як основну передумову формування крос-культурної компетентності іноземних студентів. Означене твердження аргументовано тим, що більшість іноземців краще засвоює мовний матеріал лише після занурення в культуру країни, пристосування до іншомовного соціокультурного середовища. З іншого боку, не менш важливою передумовою якісного засвоєння навчального матеріалу є інтерес до пізнання національного характеру та виявлення соціокультурних розбіжностей, що скеровує навчальну діяльність на встановлення і розвиток соціокультурних зв'язків між представниками різних країн через оволодіння знаннями про подібні й відмінні характеристики в українській та іноземній мові й культурі; також пізнавальні, професійні, соціальні мотиви як спонуки до засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних для оперування мовною і країнознавчою інформацією.

Висновки до розділу 1

У розділі визначено теоретичні засади реалізації крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів та обґрунтовано поняттєво-

термінологічний апарат методики навчання української мови як іноземної на крос-культурній основі.

Уточнено сутність базових понять дослідження у філософському, психологічному, лінгвістичному й лінгводидактичному дискурсах: «мультикультуралізм» – програма соціальної підтримки культурних і національних меншин; «полікультуралізм» – уміння встановлювати міжкультурні контакти з представниками різних національностей; «транскультура» – належність індивіда до різних видів культур та водночас незалежність від них; «інтеркультура» – сфера міжкультурної взаємодії, спрямована на розвиток комунікативних умінь і навичок у процесі контактування представників різних культур; «крос-культура» – сфера культурного розвитку, в якій превалюють знання про мовні й культурні розбіжності, що спричиняють виникнення непорозумінь, бар'єрів, конфліктів у процесі вербальної й невербальної комунікації.

Наголошено на тому, що навчання української мови іноземних студентів потребує переорієнтування знаннєвої парадигми, що передбачає акумуляцію знань, на компетентнісну, спрямовану на практичне послуговування набутими знаннями, уміннями й навичками у різних сферах життєдіяльності. З огляду на це упровадження культурно спрямованих підходів (лінгвокраїнознавчого, лінгвокультурологічного, полікультурного, соціокультурного, крос-культурного) сприяє встановленню контактів між представниками різних етносів, взаємообміну культурним досвідом, продуктивній співпраці. Водночас ефективність спілкування з носіями мови у навчальних і життєвих ситуаціях залежить від вдалого подолання розбіжностей у мовних системах, способах життя та мислення, культурних цінностях тощо. Відтак крос-культурний підхід є важливим чинником в оволодінні українською мовою як іноземною через зіставлення нетотожних і схожих компонентів мовної і культурної систем, що уможливорює уникнення непорозумінь, бар'єрів і конфліктів у процесі виконання усної та писемної мовленнєвої діяльності.

З'ясовано сутність феноменів: *крос-культурний підхід до навчання української мови іноземних студентів* – стратегічний напрям, що охоплює всі компоненти навчання української мови як іноземної (цілі, завдання, зміст, методи, прийоми, система контролю), спрямовані на формування крос-культурної компетентності через зіставлення нетотожних елементів мовної та культурної систем задля подолання непорозумінь, бар'єрів чи конфліктів спілкування між представниками культурних спільнот, які проживають на різних територіях; *крос-культурна компетентність студента-іноземця у процесі навчання української мови на підготовчому відділенні* – здатність суб'єкта навчання застосовувати мовні, мовленнєві, лінгвокраїнознавчі, соціокультурні знання рідної та інших культур, послуговуватися вербальними й невербальними засобами відповідно до комунікативної ситуації, толерантно ставитися до розбіжностей, що виникають у процесі спілкування.

Виокремлено психологічні чинники реалізації крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів (соціокультурна адаптація, інтерес до пізнання національного характеру та виявлення соціокультурних розбіжностей; пізнавальні, професійні, соціальні мотиви), урахування яких дає змогу дібрати навчальний матеріал, що відповідає інтересам і потребам студентів та, як наслідок, впливає на успішне засвоєння інформації.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРОВАДЖЕННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ- ІНОЗЕМЦІВ

2. 1. Лінгводидактичний аспект навчання української мови іноземних студентів

Сучасний освітній простір України, що має право називатися полікультурним, ставить нову мету – виховання мовної особистості, здатної вийти за межі рідної культури, набути досвіду взаємодії з іншомовними спільнотами, не втрачаючи при цьому власної етнічної ідентичності. Особливої актуальності таке твердження набуває під час підготовки іноземних громадян до професійної діяльності, у межах якої останні повинні стати суб'єктами діалогу культур, що передбачає врахування розбіжностей у сприйнятті світу, умінь оперувати знаннями, інтерпретації фактів, подій, поведінки із позиції як своєї, так і чужої культури. Така ситуація вимагає розроблення лінгводидактичних засад, що слугують підґрунтям для формування крос-культурної компетентності та спрямовані на стирання мовно-культурних меж між народами й установами повноцінної культурної взаємодії.

Більшість лінгводидактів (Н. Алефіренко, Н. Алієва, Є. Верещагін, В. Дорож, Г. Єлизарова, В. Костомаров, В. Маслова, О. Садохін, С. Тер-Мінасова та ін.) наголошують на тому, що оволодіння основами спілкування між культурами під силу мовній особистості, яка є медіатором культури, – тобто тій, що через навчання мов пізнала особливості різних культур та їхню взаємодію. Із цієї позиції в освітньому просторі ХХІ століття важлива роль відводиться саме крос-культурній лінгводидактиці, яка, за визначенням В. Загородної, «здатна стати своєрідною інтернаціональною або транскультурною лінгводидактикою, що поєднує лінгвокультурологічні аспекти лінгводидактики української та інших етносів України» [73, с. 127]. Не менш важливого значення набуває це питання у

працях Н. Алієвої. Дослідниця визнає необхідність збереження національно-культурної самобутності рідної мови тих, хто навчається. Науковець наголошує, що задля підвищення рівня культури міжнаціональних відносин у межах крос-культурної лінгводидактики заплановано створення освітньої системи, у якій представники різних етносів пізнають рідну національну культуру та водночас долучаються до культури народу, мову якого вивчають. Завдяки цьому формується толерантність, почуття поваги до людей іншої національної та конфесійної приналежності [4, с. 90].

Відомо, що саме мета – заздалегідь спланований результат діяльності – є тим провідним складником системи навчання, який впливає на вибір компонентів на кожному з етапів засвоєння знань. Від коректно сформульованої мети залежить ефективність лінгводидактичної системи.

У сучасній лінгводидактиці поширеним є виокремлення чотирьох провідних цілей навчання – практичної, освітньої, розвивальної та виховної (І. Бім, Н. Гальськова, В. Костомаров, О. Соловова, Л. Щерба, А. Щукін та ін.). Перша окреслює кінцеві вимоги до рівня володіння мовою і віддзеркалює загальну стратегію навчання. Як зазначає А. Щукін, на початковому етапі навчання іноземної мови вона має вузьке, проміжне спрямування – ознайомлення з основами мови на пороговому рівні й підготовку до вступу у ВНЗ. Означений етап передбачає усвідомлення та використання випускниками підготовчого відділення знань, достатніх для задоволення потреб у спілкуванні з носіями мови на соціально-побутову, навчально-професійну, соціально-культурну тематику [209]. Отже, на початковому етапі основним завданням є засвоєння обов'язкового лексичного мінімуму, необхідного для спілкування в різних ситуаціях (розповідь про себе, сім'я, навчання, вільний час, місто, спорт і здоров'я тощо) й ознайомлення з науковим стилем викладу задля здійснення навчальної діяльності українською мовою на заняттях з інших дисциплін.

Освітня мета скеровує процес навчання на підвищення загальної культури студентів, розширення їхнього світогляду, удосконалення культури спілкування. Із позиції культурно зорієнтованого навчання (Є. Верещагін, М. Вятютнев,

В. Костомаров, С. Лебединський, А. Щукін), вона передбачає набуття студентами країнознавчих (інформація про географічні та природні умови, державний устрій, культуру країни, мова якої вивчається, освітні заклади, традиції, свята тощо) та лінгвокраїнознавчих знань (уявлення про національно-культурну специфіку мовленнєвого спілкування носіїв, що враховує безеквівалентну лексику, фонові знання, особливості поведінки й етикету, відображені в мові). Покликаючись на праці дослідників, визначимо такі завдання освітньої мети в навчанні української мови іноземних студентів:

- забезпечити суб'єктів культурологічними і країнознавчими знаннями (географічні та історичні дані, відомості про суспільно-політичний устрій країни, традиції, звичаї, норми поведінки в українськомовному суспільстві);

- оволодіти лінгвістичним мінімумом задля добору мовних засобів вираження інформації відповідно до комунікативної ситуації;

- сформувати навички подолання мовних і культурних бар'єрів через надання інформації про соціокультурні розбіжності в межах вербального, невербального (жести, міміка, тактильна поведінка, використання рухів, правила дотримання дистанції під час спілкування) та міжкультурного (цінності, традиції, звичаї, обряди, особливості віросповідання, норми поведінки у процесі побутового мовлення та ділової комунікації) спілкування.

Розвивальна мета, за переконанням А. Щукіна, спрямована на розвиток мовних здібностей суб'єктів навчання, культури мовленнєвої поведінки, стійкого інтересу до вивчення мови, таких особистісних якостей, як позитивні емоції, воля, пам'ять [209]. Відповідно, апелюючи до позиції науковця, доцільно виокремити низку завдань, розв'язання яких є необхідним задля результативного навчання української мови іноземних студентів: а) заохочення встановлювати та підтримувати контакти з представниками іншомовної культури; б) розвиток мовних і мовленнєвих здібностей до оволодіння мовами (здібностей до здогадки, розрізнення, імітації, логічності викладу, відчуття мови, компенсаторних здібностей); в) формування навичок своєчасного виявлення мовних і культурних розбіжностей, що впливають на розуміння інформації та спричиняють конфліктні

ситуації; навичок зіставлення вербальної, невербальної та культурологічної інформації задля запобігання інтерференції; навичок позитивного перенесення набутого іншомовного і культурного досвіду відповідно до визначеної ситуації спілкування; г) виховання емоційно-вольової сфери: позитивних емоцій, активності особистості, готовності долати труднощі, наполегливості в досягненні мети, прагнення до самовираження; д) удосконалення психічних функцій, пов'язаних із мовленнєвою діяльністю (пам'ять, довільна увага, сприйняття).

Виховні цілі, на думку Л. Щерби, відображають загальну гуманістичну спрямованість навчання та охоплюють різні аспекти особистості студента (світогляд, мислення, пам'ять, систему моральних та естетичних поглядів, риси характеру) [208]. Відтак завдання виховної мети в межах крос-культурного навчання української мови можуть мати такий вигляд:

- формування шанобливого ставлення до представників українськомовного суспільства та української мови як засобу міжкультурного спілкування;
- толерантне ставлення до норм і цінностей українського народу;
- урахування мовних і культурних розбіжностей, що призводять до крос-культурних бар'єрів під час спілкування.

На основі практичної, освітньої, розвивальної, виховної цілей визначимо стратегічну мету навчання української мови іноземних студентів на підготовчому відділенні – формування особистості «на межі культур» – тієї, що володіє основами мовних, мовленнєвих, соціокультурних, лінгвокраїнознавчих знань про рідну країну та Україну, уміє долати непорозуміння, мовні та культурні бар'єри і конфлікти під час здійснення усної й писемної мовленнєвої діяльності.

Вищесказане дає підстави стверджувати, що цілі є вирішальним критерієм ефективності та результативності процесу навчання. Їх правильне визначення дає змогу окреслити необхідні підходи, принципи і методи на заняттях з української мови, а також виокремити й упорядкувати мовний матеріал, що задовольняв би мотиви та інтереси студентів-іноземців на етапі пропедевтичної підготовки.

Другим важливим чинником засвоєння мовної системи та реалізації цілей навчання є визначення підходів, які інтерпретують по-різному: сукупність

взаємопов'язаних припущень щодо природи мови й оволодіння нею (Р. Ладо); реалізація провідної ідеї на практиці у вигляді певної стратегії навчання (М. Вятютнев); методологічна орієнтація педагога на керування навчальним процесом, що передбачає використання обмеженого кола ідей, понять і способів педагогічної діяльності (Г. Селевко).

Погоджуємося з позицією науковців (О. Бистрова, В. Капінос, С. Львова та ін.), у розумінні яких «підхід» – основний стратегічний напрям, що охоплює такі складники системи навчання, як мета, завдання й зміст, способи їх досягнення; взаємодію викладача і студента, показники результативності процесу навчання, види контролю [148, с. 40].

Слід звернути увагу на те, що класифікації підходів до навчання української мови як рідної та іноземної істотно різняться. Так, під час навчання рідної мови, коли студенти вже володіють певним мовним, мовленнєвим і культурологічним запасом знань, провідними вважають лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний, естетичний, а останнім часом українознавчий, етнопедагогічний, особистісно-орієнтований, функційно-стилістичний, компетентнісний, комунікативний підходи. У процесі навчання нерідної мови на початковому етапі відсутня не лише мовнокомунікативна основа, опанування якої уможливорює упровадження лексичного, системного, структурного, комунікативно-діяльнісного, комбінованого підходів, а й культурологічне підґрунтя, незнання якого компенсує реалізація культурологічних підходів (лінгвоукраїнознавчий, лінгвокультурологічний, соціокультурний, інтеркультурний, крос-культурний). Використання останніх у сучасному полікультурному освітньому просторі є доцільним, оскільки вони враховують не лише структурні компоненти навчального процесу (цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий), а й міжкультурні відмінності представників різних культурних спільнот (вербальні, невербальні, паравербальні) задля уникнення незручностей, бар'єрів чи конфліктів та установлення взаєморозуміння і взаємопідтримки між репрезентантами нетотожних культурних суспільств під час їхнього діалогу.

Проаналізувавши низку праць, присвячених розробленню й упровадженню культурно спрямованих підходів до навчання іноземної мови, виокремимо ключові положення, на яких вони ґрунтуються:

- орієнтація на установлення діалогічної взаємодії в полікультурному суспільстві не лише через знання мови, а й через культурну обізнаність;
- визнання унікальності кожної культури та її відображення в мовних одиницях;
- прийняття факту наявності вербальних, невербальних і культурних розбіжностей, урахування яких запобігає створенню мовних та культурних бар'єрів;
- усвідомлення невідповідності перекладу певних мовних явищ з рідної мови на іноземну.

Реалізацію підходів до навчання забезпечують принципи – базові теоретичні положення, що надають інформацію про особливості процесу навчання та забезпечують його ефективність.

М. Скаткін визначає останні як регулятори змісту, методів та організаційних форм навчання [176]. Ю. Пассов вважає, що окреслені поняття віддзеркалюють та узагальнюють певні природні закони, які людина пізнає і намагається ними ефективно послуговуватися [153].

Важливою для пропонованого дослідження є думка А. Щукіна, який у принципах навчання вбачає вихідні положення, що в сукупності формулюють вимоги до навчального процесу та його складників: цілей, завдань, методів, засобів, організаційних форм, процесу навчання [209].

Сучасна наука не в змозі розв'язати питання щодо кількості принципів та надати точні класифікації, що уможлиблює вибір кількох варіантів. Так, М. Скаткін до провідних відносить принцип науковості, ідейності, свідомості, гармонійного поєднання інтересів особистості та колективу. Наочність, доступність, систематичність науковець вважає другорядними [176]. У свою чергу, І. Салістра виокремлює принцип мовленнєвої спрямованості навчання, наукового відбору та обмеження мовного матеріалу. Крім того, дослідник звертає

увагу на уміння і навички, які необхідно набути під час навчання; особливості рідної мови студентів [170].

Нині поширення набули дві великі групи принципів – загальнодидактична та методична. Перша віддзеркалює основні положення теорії освіти й навчання, що розробляються в лінгводидактиці. Зупинимось на дефініції, запропонованій М. Скаткіним [176] та доповненій З. Бакум, які розглядають загальнодидактичні принципи як систему вихідних положень, що розкривають зміст, організаційні форми та методи навчання згідно з окресленою метою виховання та закономірностями процесу засвоєння навчального матеріалу [10].

Для нашого дослідження цікавим є розгляд групи загальнодидактичних принципів у контексті культурологічного навчання української мови, які застосували З. Бакум, О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Горошкіна, В. Дороз, С. Караман, В. Мельничайко, М. Пентиліук, Г. Передрій, Л. Рожило, О. Текучов. З-поміж них науковці виокремлюють такі: свідомості, науковості, систематичності та послідовності, зв'язку теорії з практикою, доступності, наступності і перспективності, наочності.

Урахування принципу свідомості є обов'язковою умовою оволодіння уміннями та навичками комунікації. Погодимося з тим, що під час опанування мови свідомість активізує аналітичні здібності, уміння упорядковувати мовні факти, формувати аналогії: «Опора на свідомість особливо важлива у процесі засвоєння мов із розвинутою морфологічною системою, до яких належить і українська. Тому навіть на початковому етапі необхідний хоч би мінімум теорії, інакше процес навчання перетвориться на механічне зазубрювання кількох стандартних діалогів, якими не можна буде послуговуватися навіть у незначно змінній ситуації», – зазначає З. Бакум [10, с. 230].

Услід за В. Загородною, наголосимо, що принцип науковості (Ф. Буслаєв, В. Гумбольдт, Л. Щерба) потребує насичення мовних знань достовірними фактами. З огляду на це розгляд лінгвокраїнознавчих матеріалів у мовному аспекті передбачає засвоєння студентами інформації з використанням безеквівалентної лексики, фонової лексики, фразеологічних одиниць з

культурним складником, що віддзеркалює норми, цінності, характер, життєвий досвід, світосприйняття народу [73].

Принцип систематичності та послідовності (Ю. Бабанський, П. Груздєв, М. Данилов, М. Казанський, Б. де Куртене, С. Ріверс, М. Скаткін) надає курсу навчання української мови як іноземної логічної спрямованості. Згідно з ним, як зазначає М. Скаткін, матеріал розміщують у певній послідовності залежно від специфіки мовних категорій та структурних зв'язків, що їх пов'язують. Так, наприклад, навчання лексики слід починати з уведення окремого слова та пояснення його лексичного значення, після чого студентів ознайомлюють із групою слів, потім визначають їх походження і функціонування [176].

Принцип зв'язку теорії з практикою (Ю. Бабанський, М. Данилов, Є. Мединський, К. Ушинський) зорієнтовує навчання на встановлення рівномірного чергування теорії та практики у процесі оволодіння українською мовою. Згідно з цим принципом культурологічна лексика має відображати життєві реалії, збігатися з потребами студентів, не відриватися від буденності. Відповідно, мовні одиниці, що вивчаються, повинні мати зв'язок з життєвим досвідом: наповнюватися інформацією про країну, спосіб життя її громадян, матеріальні та духовні цінності, національний характер.

На початковому етапі навчання української мови в іншомовній аудиторії не можна залишати поза увагою принцип доступності, оскільки успішність засвоєння матеріалу залежить від того, наскільки дохідливо викладач подає інформацію. Сучасний зміст обговорюваного принципу був закладений Л. Занковим, що акцентував увагу на вікових особливостях студентів, розвитку і стимуляції їх пізнавальних здібностей в оволодінні мовою. Дидактичним правилом окресленого принципу є рух «від простого до складного». Це означає, що нова інформація мовного та культурологічного характеру має надходити невеликими порціями, а зміст завдань повинен бути посилюючим для виконання [76]. Із цієї позиції міра посилюючості визначається не лише віком чи біологічними даними, а й рівнем досягнення попередньо набутих знань.

Принцип наступності й перспективності в розумінні О. Біляєва [23], В. Дороз [63], М. Пентилюк [158] потребує установлення взаємозв'язку між попередньо засвоєними знаннями з матеріалу та тими, що студенти набувають під час вивчення останнього на поточному етапі. Відтак збагачення лексичного запасу відбувається з опорою на попередній досвід, що забезпечує його раціональне використання у процесі вивчення нової інформації.

Розгляд наочності як одного з принципів лінгводидактики здійснено в працях Б. Беляєва [18], Л. Занкова [76], І. Зимньої [77], Я. Коменського [91], О. Леонтьєва [109] та ін. Завдяки цьому принципу студенти отримують навчальний матеріал через формування яскравих образів та уявлень, що утворюють зв'язки між явищами, які вивчаються та сприяють їх запам'ятовуванню.

Щодо реалізації окресленого принципу в межах навчання української мови, підтримуємо позицію А. Щукіна, згідно з якою на занятті можна використовувати два його типи: як засіб навчання та засіб пізнання. Перший залучає зорово-слухові зразки (звукозаписи, таблиці, схеми, навчальні картинки, відеофільми, комп'ютерні програми), за допомогою яких студент оволодіває звуковимовними нормами, лексико-граматичними одиницями; вчиться розуміти мовлення на слух та висловлюватися в межах визначеного кола тем і ситуацій. Другий тип наочності розглядають як джерело інформації, що надає студентам відомості про країну, мова якої вивчається [209].

Установлення основних методичних принципів у навчанні іноземних мов та розкриття їх змісту здійснено у працях, В. Костомарова [96], О. Митрофанової [132], Ю. Пассова [153], І. Рахманова [164], С. Шатілова [205], А. Щукіна [192] та ін. В експериментальних дослідженнях лінгводидактів знайшли своє відображення такі принципи: комунікативності, апроксимації, концентризму, професійної спрямованості, урахування рідної мови студентів, безперекладності, взаємодії видів навчальної діяльності, інтенсивності. Ці принципи можна доповнити іншими: єдине мовне поле, урахування профілю навчання (Т. Капітонова); взаємозв'язок компонентів мети навчання;

лінгвометодична і полікультурна компетентність викладача (О. Суригін). З-поміж принципів, зорієнтованих на навчання мови із залученням соціокультурного аспекту, заслуговує на увагу класифікація В. Сафонові (принцип навчання іншомовного спілкування в контексті діалогу культур, миротворчої та правозахисної домінанти, соціокультурного збагачення іншомовної практики, інтенсивної інтелектуалізації навчально-комунікативної діяльності студентів, опори на зіставне вивчення мов і культур) [172].

Для нашого дослідження визначальними є принцип комунікативності, апроксимації, урахування рідної мови студентів, культурного співнавчання, зіставного вивчення мов, концентризму, текстоцентризму.

За словами Г. Винокура, комунікативність є ознакою орієнтації змісту навчання на спілкування, тому визначає її не граматики, а природа комунікації, мета і комунікативні потреби студента: «Мова є лише тоді, коли вона вживається..., у реальній дійсності склад мови виявляється лише в тих чи тих формах її вживання», – констатує науковець [39, с. 221]. Слід зауважити, що під комунікацією не варто розуміти лише говоріння, оскільки вона позначає також слухання, сприйняття та розуміння мови співбесідника, вплив на нього, мовленнєву поведінку суб'єкта, культурні аспекти, мовні засоби вираження інформації. Обираючи окреслений принцип як один із провідних для формування крос-культурної компетентності, погоджуємося з В. Костомаровим та О. Митрофановою, які вважають, що комунікація відіграє виняткову роль у розв'язанні життєвих завдань, оскільки залучає партнерів до кооперації, коли постають важливі питання. Це, у свою чергу, передбачає активне втручання мови у процес навчання задля спілкування, письмового й усного обміну інформацією, що сприяє формуванню практичних навичок володіння українською мовою [96].

Поряд із комунікативним принципом важливу роль відіграє принцип апроксимації. Його сутність полягає в тому, що під час оцінювання мовленнєвої діяльності викладач має право ігнорувати ті помилки, що не порушують комунікативний акт мовлення, не перешкоджають отриманню інформації. С. Тіміна констатує: якщо суб'єкти навчання під час спілкування роблять

помилки, проте розуміють і правильно виконують інструкції, значить вони впоралися із завданням [193]. Відтак завдяки цьому принципу зникає напруження та дискомфорт і створюється сприятлива атмосфера взаємного спілкування. Остання є важливою умовою ефективного засвоєння знань, оскільки відволікання на помилки студентів, що передбачає переривання мовлення, створює психологічні бар'єри між викладачем і студентом.

Особливу увагу принципу врахування рідної мови студентів приділено у працях І. Зимньої, О. Леонтьєва, О. Реформаторського, А. Супруна, Л. Щерби та ін. Науковці зазначали, що головною проблемою під час навчання іноземної мови є орієнтація мислення на рідну мову, у результаті чого виникає стійка «картина світу», яка значно відрізняється від картини, якою володіють носії мови. Ситуація ускладнюється ще й тим, що категорії нерідної мови інтерпретуються з позиції рідної. Отже, ознайомлюючись із поняттями чужої мови, студент підсвідомо співвідносить їх з тими, які є в його власній мові, не підозрюючи, що системи понять в обох мовах можуть не збігатися через наявність несхожих предметів дійсності, які ті віддзеркалюють. Ця обставина майже унеможливорює мислення нерідною мовою, проте її слід урахувувати, адже, за словами дослідників (В. Костомаров, О. Митрофанова, О. Степанова): «навіть ті, хто дуже добре володіє другою мовою, зазвичай мислять на ній, лише «відштовхуючись» від рідної, вони не здатні «забути в ній рідну мову»; здебільшого студенти, які послуговуються другою мовою, «перекладають» нею свої думки, що матеріалізуються спочатку в рідній» [96, с. 114]. Погоджуємося з Н. Алієвою, на думку якої реалізація принципу врахування рідної мови передбачає добір таких прийомів навчання, які полегшували б перенесення сформованих у рідній мові мовленнєвих навичок за схожості явищ рідної та нерідної мов і запобігали б інтерференції останніх за наявності розбіжностей між явищами в обох мовах [4].

У дослідженнях В. Сафонові особливе місце посідає принцип культурного співнавчання. Науковець зазначає, що його упровадження ґрунтується на демонстрації взаємозв'язку між певними мовами та культурами і розумінні мови як засобу трансляції культури, а також її втіленні в різних контекстах уживання.

Отже, реалізація означеного принципу вимагає опрацювання лінгвістичного матеріалу (від показу лексичних одиниць, граматичних форм до моделювання мовленнєвих актів) у межах культурного простору [171]. Погоджуємося також із поглядами Є. Верещагіна [38], М. Вятютнева [44], П. Кайконена [223], В. Костомарова [96], І. Степанової [183], які вважають, що усвідомлення через перетин з іншою культурою, розуміння «Іншого» відіграє вирішальну роль у вихованні власної культури, тому відбір мовних явищ має починатися в системі нерідної мови, оскільки такий підхід дозволяє відібрати, систематизувати та мінімізувати навчальний матеріал.

Принцип зіставного вивчення мов (Й. Ашер, Н. Брукс, Є. Верещагін, В. Гумбольдт, Р. Кюнер, В. Ламбек, Б. Лапідус, О. Потебня, П. Флоренський, Х. Штайнталь, Р. Штерманн, Л. Щерба та ін.) визначає відбір та презентацію матеріалу, зіставлення якого полегшувало б засвоєння мовних та екстралінгвальних засобів передавання інформації. На думку В. Костомарова, важливим моментом під час зіставлення є врахування національно-культурної специфіки «картини світу», оскільки завдяки виокремленню нетотожних фрагментів контексту рідної та іноземної мови в іноземців формуються навички контекстного вживання елементів системи української мови [96]. Крім того, необхідно звернути увагу на те, що зіставлення мов допомагає визначити наявність схожих явищ у рідній та іноземній мові (категорія роду, числа, відмінка тощо), після чого виявити рівень їх збігу, – таким чином можна надати загальну оцінку труднощам, які виникають в іноземних студентів під час навчання, та запобігти інтерференції. Не можна також ігнорувати соціокультурний компонент життєдіяльності суспільства, що, за словами В. Сафонової, передбачає формули поведінки індивіда, стиль і спосіб життя, досягнення в царині матеріальної та духовної культури, традиції й умовності, культурні стереотипи [171]. Щодо реалізації означеного принципу на заняттях з української мови, то його важливість полягає в постійному зіставленні рідної мови та культури іноземця з українською, фіксуванні відмінних аспектів у мовах.

Принцип концентричної організації матеріалу передбачає його розподіл за конценрами: у кожному наступному концентрі спостерігається розширення навчальної інформації на підґрунті вивченої, після чого відбувається оволодіння новою. Науковці (С. Бархударов, Є. Верещагін, М. Вятютнев, В. Костомаров, О. Митрофанова, О. Рассудов та ін.) переконані, що концентризм спрямований на повторення відомої лексики в нових тематичних текстах, що позитивно вплине на засвоєння навчального матеріалу, надасть йому новизни. Отже, на відміну від лінійного розташування матеріалу, концентричне дозволяє студенту з перших кроків оволодіти лексичним мінімумом: починати побудову елементарних фраз, поступово збільшуючи висловлювання, тобто діяти згідно з принципом від простого до складного, що забезпечить посильність та доступність засвоєного.

Принцип текстоцентризму знаходить відображення у працях З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, Т. Ладиженської, М. Львова, М. Пентилюк, І. Рахманова, які наголошують, що в процесі читання відбувається аналіз різнопланової екстралінгвальної та лінгвальної інформації, засвоєння лексики та виокремлення необхідних граматичних структур, відпрацювання мовленнєвих навичок і формування умінь у різних видах мовленнєвої діяльності. Завдяки зв'язній структурі тексту для студента стає можливим опанування певних одиниць системи мови, яка вивчається в мовному оточенні без відриву від контексту. Як зазначає З. Бакум, це сприяє правильному вибору та вживанню слова у відповідному мовному середовищі, формує здатність інтуїтивно відчувати відповідність слова / словосполучення до змісту загалом [8]. Підтримуємо думку науковця, що текст є важливим інструментом під час оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності; на його підґрунті відбувається формування комунікативної компетентності, у результаті чого досягається одна з головних цілей – продукування власного висловлювання. Дослідниця розглядає текст як джерело засвоєння мовних одиниць, усвідомлення семантичної, структурно-композиційної і комунікативної особливості висловлювання; формування вміння відтворення останнього як одиниці міжособистісного спілкування. Саме тому сучасні лінгводидакти здійснюють відбір текстів, які мали б виховне значення,

формували особистість користувача, враховуючи історико-, етно-, соціо- та психолінгвістичні характеристики мови [9]. Відтак можна вважати, що лінгвокраїнознавчий компонент тексту є як на екстралінгвальному, так і на лінгвальному рівнях та виявляється в плані змісту і вираження. У зв'язку з цим текстоцентричність передбачає навчання мови на основі прикладів, у яких задано формули мовленнєвого етикету, ідіоми, фразеологізми, усталені мовні кліше, де закодовано закони спілкування.

Урахування загальнодидактичних і методичних принципів навчання української мови в міжетнічних групах сприяє встановленню органічної єдності між мовним, мовленнєвим і культурним компонентом та надає цілісності, логічності й послідовності викладу матеріалу.

Утілення будь-якого принципу навчання можливе завдяки правильному добору методів – однієї з ключових категорій лінгводидактики. Проблемі визначення методу присвячені праці багатьох зарубіжних (М. Берліц, Ф. Гуен, Е. Ентоні, О. Єсперсен, Р. Ладі, Ч. Фріз та ін.) і вітчизняних науковців (А. Алексюк, Г. Анісімов, Б. Беляєв, І. Бім, В. Вихрущ, М. Вятютнев, В. Іваненко, В. Краєвський, М. Ляховицький, Ю. Пассов, Л. Рожило, О. Скорик та ін.).

Є. Ітельсон розглядає метод як систему моделей методичних прийомів, підґрунтя яких становлять цілі навчання, загальнодидактичні принципи, характер навчального матеріалу та особливості джерел навчальної інформації [83]. Із позиції М. Ляховицького, «метод – узагальнена модель реалізації основних компонентів процесу навчання іноземної мови, в основу якого покладена конкретна провідна ідея розв'язання головного методичного завдання... науково обґрунтована система принципів, що віддзеркалює певну лінгвістичну й психологічну концепцію» [115, с. 71].

У розумінні І. Бім, метод – спосіб діяльності, що значною мірою забезпечує досягнення мети [22]. Важливим для лінгводидактичних досліджень є визначення методу, ґрунтоване на виокремленні ознак, наданих А. Алексюком: 1) форма засвоєння знань, умінь і навичок із предмету; 2) взаємообмін словесною, наочною та практичною інформацією між учителем та учнями; 3) упорядкування

пізнавальної діяльності учнів; 4) стимуляція і розвиток пізнавальних потреб та інтересів учнів [3].

З нашого погляду, сутність окресленого поняття повною мірою розкрито в дефініції, запропонованій лінгводидактами (В. Іваненко, І. Олійник, Л. Рожило, О. Скорик), на думку яких, метод – об'єднана діяльність учителя й учнів, спрямована на оволодіння мовними знаннями, уміннями й навичками та організацію пізнавальної діяльності засобами предмета [129].

Сучасна методика навчання української мови як іноземної апелює до системи методів в іншомовній аудиторії, де найпоширенішими вважають класифікації Е. Азімова, А. Арутюнова, І. Бім, А. Щукіна та ін. Зокрема, І. Бім запропонувала розрізняти методи, які характеризують діяльність викладача та ті, що розкривають діяльність учня. До першої групи науковець відносить показ, пояснення, організацію тренувань. До другої групи належать методи: ознайомлення (чуттєве сприйняття, осмислення, проговорювання; розмірковування (усвідомлення чи пошук певних орієнтирів, розгорнуте міркування); тренування, що передбачає практику в штучних умовах; застосування різних видів мовленнєвої діяльності, які співвідносяться з практикою в природних умовах як методом пізнання. Супровідними методами при цьому є самоконтроль, самокорекція та самооцінювання [21].

З-поміж методів, розроблених українськими лінгводидактами, варто звернути увагу на класифікацію, запропоновану О. Біляєвим та Є. Дмитровським. Залежно від способу взаємодії вчителя й учнів науковці визначають такі методи навчання, як бесіда учителя з учнями, виконання вправ, робота з підручником, спостереження й аналіз мовних явищ, усний виклад учителем матеріалу (пояснення, розповідь), програмоване навчання [23].

Як бачимо, сьогодні є велика кількість класифікацій методів, проте жодну з них науковці не можуть уважати провідною. Спробуємо виокремити ті методи, що є найбільш дієвими у процесі формування крос-культурної компетентності. На основі аналізу праць М. Вятютнева, Л. Гербик та С. Лебединського виокремлюємо критерії відбору методів навчання:

– свідоме володіння мовою, що передбачає акцентування на пізнавальних та інтелектуальних здібностях суб'єктів навчання й уможлиблює аналіз породжуваних і сприйнятих висловлювань;

– соціокультурну насиченість матеріалу (уміння застосовувати країнознавчо марковані одиниці мовлення відповідно до комунікативних ситуацій; ознайомлення з національно-специфічними моделями поведінки, характерними для української культури; знання історико-географічного і культурного тла України та вміння їх уживати задля розуміння представників українськомовного суспільства;

– незалежну модель послуговування мовою, за якої студенти не повинні чітко дотримуватися завчених зразків, натомість вони мають змогу будувати власні програми мовленнєвої поведінки;

– одночасне володіння рецептивними та репродуктивними видами діяльності;

– глобальне володіння мовою, що є можливим за умов оперування студентами такими одиницями, як висловлювання, діалог, текст, а не окремими одиницями, що складають їх [44].

У зв'язку із зазначеними критеріями в межах крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів для нашого дослідження доцільним є виокремлення таких методів: прямий, аудіолінгвальний, метод читання, свідомо-зіставний, свідомо-практичний.

Одним із найпоширеніших прийнято вважати прямий метод (М. Берліц, Ф. Гуен, О. Єсперсен, Ш. Швейцер), характерною особливістю якого є повне вилучення рідної мови студентів і перекладу з останньої та нерідної мов, тоді як основним завданням є навчання суб'єктів практично володіти мовою в усній формі. Отже, добір лексичного матеріалу для занять визначається темами й ситуаціями з реального життя, натомість, зміст граматичного складає мінімум, що відповідає сучасній мовній освіті.

В українській лінгводидактиці такий метод є достатньо поширеним, оскільки завдяки йому відбувається глибоке занурення студента-іноземця в

оволодіння українською мовою. Погодимося із З. Бакум, на думку якої необхідність залучення у процес навчання прямого методу є очевидною, позаяк «більшість викладачів української мови як іноземної не володіють рідною мовою студентів (або мовою-посередником) і, відповідно, не мають змоги використовувати переклад як прийом навчання» [10, с. 231].

Аудіолінгвальний метод (Р. Ладі, Ч. Фріз) передбачає багаторазове прослуховування магнітозапису та проговорювання мовних структур, що веде до їх автоматизації. Сутність пропонованого методу можна звести до таких положень: 1) досягнення суб'єктом навчання рівня носія у володінні мовою, що передбачає автоматизацію навичок до такої міри, щоб реакція на висловлювання була миттєвою; 2) введення лексики не ізольовано, а в контексті: значення лексичної одиниці пояснюється на основі ситуації, що говорить про акцентування на культурологічному аспекті навчання мови; 3) практичне використання мовленнєвих зразків, тоді як надання правил здійснюється після заучування останніх; 4) пріоритет слухання та говоріння над читанням і письмом; 5) упровадження технічних засобів навчання; 6) широке використання трансформаційних і підстановчих вправ, що виконують з опорою на модель чи таблицю [225].

Метод читання набув поширення у працях американських (О. Бонд, Е. Едді, А. Колман, Р. Файф, Ч. Хендшин) та англійських науковців (М. Уест, Л. Фоссет, І. Фремон), проте найбільш повною вважають методику навчання читання, розроблену М. Уестом, до якої апелюватимемо в нашому дослідженні. На погляд методиста, читання сприяє збільшенню мовленнєвої практики та значною мірою компенсує її недолік у процесі навчання іноземної мови. Після прочитання великої кількості текстів з'являється відчуття мови, що допомагає суб'єкту навчання подолати вплив рідної мови. Науковець наголошує, що норми усного мовлення змінюються швидше за письмові, тому студенту, який бажає навчитися говорити й писати іноземною мовою, необхідно знати, як говорять і пишуть сьогодні, уникаючи застарілої лексики. Із цієї позиції слушним є зауваження М. Уеста про можливість адаптації текстів через скорочення та спрощення мови

оригіналу [238].

Свідомо-зіставний метод ґрунтується на ідеях Л. Щерби та теорії діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн), згідно з якою акцентовано на усвідомленні студентами значення мовних явищ та способів їх використання в мовленнєвій діяльності. Завдяки працям О. Леонтьєва [109], І. Рахманова [164], С. Рубінштейна [167], Л. Щерби [207] було з'ясовано чотири методичні засади свідомо-зіставного методу: 1) усвідомлене засвоєння мовного матеріалу та особливостей його використання у процесі говоріння; 2) опанування мовленнєвих явищ через зіставлення схожих і відмінних фактів обох мов задля виокремлення труднощів, які виникають під час навчання іноземної мови та запобігання негативного перенесення навичок в останню; 3) розвиток чотирьох видів мовленнєвої діяльності має ґрунтуватися на читанні, писемному мовленні: основними джерелами формування навичок і вмінь визнаються текст та письмові вправи; 4) поділ матеріалу на активний і пасивний (призначений для оволодіння рецептивними та репродуктивними видами діяльності).

Ще одним важливим для оволодіння нерідною мовою в межах підготовки у вищій школі вважаємо свідомо-практичний метод, розроблений психологом і лінгводидактом Б. Беляєвим. Зміст означеного методу має такі характеристики:

- як засіб комунікації мова є цілеспрямованою взаємодією між суб'єктами навчання;

- комунікація – процес співтворчості, а не звичайне послуговування набутими вміннями та навичками;

- під час навчання мови увага має бути зосереджена на розвитку в суб'єктів іншомовного мислення й відчуття мови, що передбачає відображення об'єктивної дійсності носіїв. Окреслене завдання можливо втілити через звернення до практики спілкування, в окремих випадках вдаючись до перекладу; навчання читання, аудіювання, говоріння та письма має відбуватися паралельно;

- знання системи мови можливе за умови усвідомленого творчого використання різноманітних комунікативних ситуацій;

– зміст навчального матеріалу має задовольняти потреби та інтереси студентів;

– результативність володіння мовою залежить від наявності автоматизованих мовленнєвих навичок, які мають формуватися в потоці мовлення; навички стають міцнішими за умови усвідомлення суб'єктом навчання дій, що становлять їх підґрунтя; оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю має відбуватися через відпрацювання навичок [18].

Сьогодні концепція свідомо-практичного методу в навчанні української мови як іноземної поступово набуває соціокультурних характеристик: комунікативна спрямованість у поєднанні із засвоєнням норм і правил спілкування забезпечує формування нового типу особистості – медіатора культур у процесі крос-культурної комунікації. Отже, завдяки свідомому засвоєнню лексичних одиниць, правилам їх уживання та перенесення в практичні комунікативні ситуації, суб'єкти навчання набувають досвіду спілкування з носіями в природному мовному середовищі; водночас урахування особливостей рідної мови студентів сприяє подоланню інтерференції під час навчання української мови.

На наш погляд, розглянуті методи ґрунтуються не лише на теоретичних аспектах мови, а також акцентують на культурних і країнознавчих особливостях мови-носія; їх об'єднує принцип свідомості, завдяки якому оволодіння матеріалом відбувається не тільки підсвідомо, на інтуїтивній основі, а осмислено, з розумінням та аналізом вивченого.

Кожен метод утілюється в конкретних прийомах навчання, що, у розумінні М. Ляховицького, є елементарними методичними діями, спрямованими на виконання конкретного завдання на певному етапі уроку [116]. Ю. Пассов вважає, що прийоми є одиницями навчального впливу та інтерпретацією визначеного набору операційних і матеріальних засобів за способами їх використання при врахуванні умов навчання й спрямовані на досягнення певної мети [154]. Беручи до уваги запропоновані дефініції, звернемо увагу на класифікацію прийомів, надану В. Костомаровим та О. Митрофановою: показ, пояснення, аналогія,

узагальнення, імітація, спостереження, моделювання, аналіз, зіставлення, трансформація, конструювання, комбінування, підстановка, ознайомлення, осмислення, експеримент, контроль, самоконтроль [96]. Візьмемо за основу зазначену вище типологію та доповнимо її, розглядаючи у складі прямого методу такі прийоми:

- демонстрація картинки із зображенням предмета (під час показу викладач називає їх окремо та в межах речення);
- імітація (студенти повторюють фрази за викладачем хором та поодиночі);
- пояснення (на початковому етапі поряд з українською мовою може відбуватися пояснення рідною мовою студента, що є водночас мовою-посередником);
- аналогія (побудова фраз / речень за зразком);
- прогнозування (студенти намагаються зрозуміти значення слова / зміст фрази, речення, не звертаючись до перекладу).

Відповідно, аудіолінгвальному методу навчання відповідають такі прийоми:

- демонстрація (використовується задля семантизації лексичних одиниць; у комплексі з коментарем вживається для позначення власних імен, що називають міста, пов'язані з важливими історичними подіями: Києво-Печерська лавра, Андріївський узвіз, Запорізька Січ);
- імітація (доречна під час слухання речення-зразка, коли після аудіювання викладач повторює речення, посилюючи голосом чи жестом нові елементи моделі (студенти при цьому теж повторюють вказану модель));
- контрастування (передбачає надання прикладів мінімально контрастної пари, після чого студенти повторюють і записують);
- контроль через опитування (відіграє важливу роль у виокремленні особливостей нової моделі).

З-поміж основних прийомів методу читання визначаємо такі:

- пояснення (викладач читає нові слова, тоді як учні одночасно записують переклад);
- осмислення (читання студентами слів про себе задля розуміння нової

інформації);

- прогнозування окремих частин тексту (відбувається, коли суб'єкти навчання дають відповіді на передтекстові запитання);

- аналіз змісту тексту чи окремих граматичних моделей / семантичних структур;

- контроль через опитування (здійснюється, коли викладач ставить додаткові запитання).

У зв'язку з наявністю у свідомо-практичному та свідомо-зіставному методах орієнтації на осмислене навчання мови, а також наданням вагомої ролі інтерпретації фактів (у разі, коли останні не збігаються у двох мовах чи складно сприймаються іноземними реципієнтами), вважаємо за потрібне визначити прийоми, спільні для обох методів, узявши за основу класифікацію, подану Т. Капітоною та А. Щукіним, для якої характерним є:

- коментування викладачем фактів;
- звукобуквений аналіз (проводиться встановлення способу вимови слова задля подальшого безпомилкового вживання);

- часткове пояснення (виокремлення складної для сприйняття чи незрозумілої частини матеріалу з подальшим роз'ясненням та наведенням прикладів);

- аналіз граматичних форм з виведенням граматичних правил їх уживання;
- смислове членування тексту задля розуміння змісту та його відтворення;
- співвіднесення смислових частин тексту, що сприймається на слух, із планом задля виокремлення найінформативніших моментів [85].

Відповідно до вказаних вище принципів, методів і прийомів навчання української мови в іншомовній аудиторії виокремимо класифікацію вправ, зорієнтованих на формування крос-культурної компетентності.

У сучасній лінгводидактиці точиться дискусія щодо розуміння ролі вправ та вибору їх оптимальної системи для засвоєння матеріалу, проте безперечним є те, що функціонування останніх уможливорює кероване засвоєння студентами іноземної мови як засобу навчання. Важливу роль вправам у процесі вивчення

мови відводили Е. Азимов, Є. Верещагін, І. Зимня, В. Костомаров, О. Митрофанова, Ю. Пассов, В. Скалкін, А. Щукін та ін. Зокрема, Е. Азимов та А. Щукін зазначають, що вправи є підґрунтям оволодіння будь-якою діяльністю. У «Словнику методичних термінів» науковці розглядають вправу як структурну одиницю методичної організації матеріалу, що функціонує в навчальному процесі, забезпечує предметні дії з цим матеріалом і формування на їх основі розумових дій, ментальної активності. Відтак підтримуємо позицію дослідників, згідно з якою вправи вважають цілеспрямованими взаємопов'язаними діями, які виконують поетапно, зі зростанням мовних і операційних труднощів, залежно від порядку становлення мовленнєвих навичок і умінь, особливостей реальних актів мовлення [2]. Відповідно, сформулюємо критерії відбору вправ і подамо їхню класифікацію у процесі формування крос-культурної компетентності студентів-іноземців.

Завдяки теорії діяльності О. Леонтьєва, теорії управління засвоєнням навчального матеріалу П. Гальперіна, психолінгвістичним дослідженням Т. Рябової-Ахутіної у вітчизняній методиці навчання іноземних мов розроблено схему поетапного формування розумових дій, мовленнєвих умінь і навичок, яку в 60-70-х роках почали активно застосовувати в побудові вправ для навчання російської мови іноземних студентів. Згідно з останньою визначають різні класифікації вправ, у яких відбувається поділ на дві групи: 1) домовленнєві, тренувальні, підготовчі; 2) мовленнєві, творчі, комунікативні.

Основною метою першої групи вправ є організація засвоєння мовленнєвої одиниці чи окремої мовленнєвої операції (утворення граматичної форми, членування висловлювання на смислові відрізки тощо.). Другу групу складають вправи, зорієнтовані на засвоєння одного з чотирьох видів діяльності, формування здатності брати участь у спілкуванні мовою, що вивчається. Пізніше І. Рахманов запропонував систему вправ, основою якою є типи і роди вправ, які знаходяться в сурядному зв'язку, тобто типи реалізуються в родах вправ, з-поміж яких методист виокремлює: уподібнення (аналогію), перетворення (трансформацію), звуження (компресію), розширення (експансію), розрізнення (диференціацію) та об'єднання

(інтеграцію) [164]. На думку І. Рахманова, типи вправ визначають відповідно до критеріїв: 1) призначення (мовні, мовленнєві, умовно-комунікативні та природно-комунікативні, рецептивні, репродуктивні, аспектні, комплексні, навчальні, природно-комунікативні, тренувальні, контрольні); 2) за характером матеріалу (вправи в діалогічному, монологічному мовленні та ін.); 3) за способом виконання залежно від ступеня участі тих чи тих аналізаторів (усні, письмові, одномовні, двомовні, механічні, творчі, класні, домашні, індивідуальні, парні [164].

Із позиції Ю. Пассова, упорядкування вправ має враховувати такі моменти: 1) автоматизацію матеріалу (структуру, лексику); 2) засвоєння граматичного, лексичного або вимовного боку мовленнєвої діяльності; 3) загальне засвоєння мови. Беручи за основу критерій комунікативності, лінгвіст розрізняє такі типи вправ: умовно-мовленнєві, що формують мовленнєві навички, та мовленнєві, зорієнтовані на практичне застосування умінь і навичок у спілкуванні [155].

Одним з основних критеріїв відбору вправ С. Шатілов уважав формування мовних і мовленнєвих навичок, витлумачуючи перші як «навички оперування мовним матеріалом поза умовами комунікації», тоді як під другими розумів «автоматизовані компоненти мовленнєвих умінь (складної мовленнєвої діяльності)» Науковець виокремлює три типи вправ: 1) комунікативні – реалізують акт мовленнєвої діяльності іноземною мовою; 2) умовно-комунікативні – імітують та моделюють комунікацію в певних ситуаціях; 3) некомунікативні – виконуються задля осмислення і свідомого засвоєння фонетичного, лексичного й граматичного мовного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності поза ситуацією мовлення [205].

Згідно з критерієм комунікативності Г. Піфо розробив класифікацію вправ, що передбачають поетапну організацію мовленнєвого спілкування в навчальному процесі. Відповідно, виокремлено вправи в підготовці спілкування (рецептивні); у структуруванні спілкування (на репродуктивному та репродуктивно-продуктивному рівні); власне у спілкуванні (на продуктивному рівні) та в контролі рівня сформованості в суб'єктів навчання умінь спілкуватися мовою, що вивчається [230].

З-поміж сучасних російських та українських лінгводидактів, які розробляли вправи в межах соціокультурної лінії навчання, особливої уваги заслуговують класифікації А. Григорян, В. Дороз, І. Кушнір.

На думку А. Григорян, упровадження крос-культурного підходу до навчання іноземної мови має відбуватися на основі вправ, спрямованих на узагальнення та систематизацію знань про країну, мова якої вивчається. Відтак дослідниця виокремлює чотири різновиди вправ, до яких відносить ті, що зорієнтовані на: 1) сенсibilізацію власного досвіду і знань; 2) усвідомлене зіставлення соціокультурного тла носіями мови; 3) розкриття культурно-специфічного значення іншомовних понять; 4) аналіз міжкультурних непорозумінь, суперечливих ситуацій, комунікативних недоглядів [49].

Стисло аналізуючи кожен з груп вправ, зазначимо, що в межах першої студенти усвідомлюють чинники, які впливають на сприйняття тої чи тої соціокультурної дійсності (попередньо набутий досвід, що піддається впливу стереотипів, упереджень, негативної оцінки тощо). До другої групи належать вправи на закріплення матеріалу. На цьому етапі здійснюється повторна семантизація понять мовою, яка вивчається, та багаторазове відтворення реалій у реченні. У контексті третьої групи науковець наводить приклади вправ, завдяки яким реалізується тренувальна робота на підґрунті країнознавчого тексту. У межах четвертої групи вправ відбувається систематизація знань, що дає змогу створювати наочні смислові ланцюжки задля послідовного розкриття понять із засвоєної теми [49].

В українській лінгводидактиці викликає інтерес класифікація вправ у межах крос-культурного навчання української мови, запропонована В. Загородною. На думку науковця, добір вправ має проводитися згідно з критерієм виконання операцій, сфокусованих на формуванні умінь, що становлять підґрунтя крос-культурної комунікативної компетентності російськомовних учнів. Відповідно, дослідниця виокремлює інформаційно-рецептивні вправи – спрямовані на усвідомлення, осмислення і систематизацію знань теоретичного матеріалу; репродуктивні й аналітичні вправи, де головна мета полягає у відтворенні

вербальної, невербальної й екстралінгвальної інформації про дискурсивні явища; реконструктивні – зорієнтовані на оволодіння мовними засобами різних типів дискурсів та їх диференціацію в нетотожних екстралінгвальних сферах застосування; конструктивно-творчі, у яких основним завданням є розвиток умінь побудови зв'язних текстів під час комунікації в непередбачених ситуаціях [73].

Під час роботи над мовним матеріалом у формуванні лексичних і граматичних навичок, на думку В. Дороз, доцільно використовувати аналітичні та аналітико-конструктивні вправи. Перші передбачають виконання таких завдань: знаходження, виписування етнокультурознавчих слів із тексту тощо. У межах аналітико-конструктивних вправ відбувається списування зі вставлянням, заміною або доповненням етнолексем; конструювання словосполучень і речень із етнокультурознавчими лексемами; складання речень за поданими словами, що мають культурознавче навантаження тощо. У своїй класифікації лінгводидакт знаходить також місце для комунікативних вправ, сутність яких зводиться до реалізації основного мотиву – прагнення висловити думку задля повідомлення, постановки запитань, переконання, спонукання до дії тощо [63].

Розробляючи класифікацію вправ у межах пропонованого дослідження, апелюємо до позиції С. Шатілова, згідно з якою для оволодіння іноземною мовою робота з мовними вправами має проходити паралельно з роботою над мовленнєвопідготовчими [205]. Відповідно, розмежовуємо мовні та мовленнєві навички і відносимо до перших навички оперування мовним матеріалом поза умовами комунікації, тоді як під другими розуміємо автоматизовані компоненти мовленнєвих умінь. Відтак одним із критеріїв, покладених в основу вибору запропонованої класифікації вправ, вважаємо відповідність мовним і мовленнєвим навичкам. Крім того, згідно з диференціацією вправ на комунікативні, умовно-комунікативні та некомунікативні виокремимо критерій «комунікативність» як один із провідних. Важливими критеріями відбору вправ є також їхня спрямованість на отримання чи передавання інформації.

За окресленим критерієм звернемося до типології, запропонованої Г. Піфо, до якої належать рецептивні, репродуктивні, продуктивні вправи. Для першого

типу вправ характерним є сприйняття суб'єктом навчання інформації через слуховий чи зоровий канал, у результаті чого стає очевидним, яким чином індивід упізнає, диференціює звуки, граматичні конструкції, тобто розуміє сутність висловлювань. Репродуктивні вправи спрямовані на повне або часткове відтворення сприйнятого індивідом матеріалу. Продуктивні вправи спонукають студента до самостійного породження висловлювання від рівня речення до тексту [230]. У межах вищезазначених типів вправ О. Бігич, Н. Бражник, С. Гапонова виокремлюють види вправ за критерієм «операція, дія або діяльність, яку має виконати суб'єкт навчання» [128]. Покликаючись на класифікацію, запропоновану вказаними науковцями, у контексті рецептивних комунікативних вправ виокремимо такі їх види: читання діалогів / текстів задля отримання соціокультурної інформації; визначення еквівалентних / безеквівалентних лексичних одиниць української та рідної мови; для репродуктивних комунікативних вправ характерним є переказ тексту, невідомого слухачам; до продуктивних комунікативних віднесемо: опис послідовності дій, зображених на малюнках, відтворення діалогу, підготовку розповіді, написання плану, листа, розповіді-зіставлення особливостей національного характеру / норм поведінки / повсякденного життя / традицій / звичаїв / свят / особливостей національної кухні українців та представників іноземної культури.

З-поміж рецептивних умовно-комунікативних типів вправ виокремлюємо такі види: читання повідомлення, що міститься у фразі, реченні чи групі речень; репродуктивні умовно-комунікативні вправи містять такі види: імітація зразка мовлення, підстановка, трансформація, розширення, завершення зв'язку мовлення, складання фразеологізмів / діалогів / текстів за наочною або словесною опорою, переказ тексту; продуктивні умовно-комунікативні вправи передбачають породження висловлювання на рівні речення (студенти ставлять запитання до тексту) або тексту (повідомлення фактів; опис зовнішності, місця проживання, кліматичних умов, звичаїв, традицій тощо).

До складу рецептивних некомунікативних вправ належать: сприйняття, упізнавання лексичних одиниць / граматичних структур; репродуктивні

некомунікативні типи вправ включають такі види: називання предметів, зображених на картинках, пошук еквівалентів країнознавчих одиниць у рідній / українській мові; виявлення рівня схожості / несхожості в значенні понять у рідній та українській мові; заміна / вставка лексичних одиниць, зміна граматичної форми, утворення зразків мовлення за аналогією, перетворення зразка, розширення / звуження речень, об'єднання простих речень у складне.

2. 2. Аналіз навчально-методичного забезпечення з української мови як іноземної

Важливим компонентом державної Концепції мовної освіти є Концепція мовної підготовки іноземців, підґрунтям якої вважають основні положення Конституції України, Закон України «Про освіту», Державну національну програму «Освіта: Україна XXI століття», Європейську хартію регіональних мов або меншин, Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти.

Розробники концепції мовної підготовки іноземців у ВНЗ (Н. Ушакова, В. Дубічинський, О. Тростинська) зазначають, що результатом освоєння студентами мови навчання має стати «особистісна багатомовність, у складі якої українська мова відіграватиме роль рівноправного засобу особистісного професійного та культурного розвитку» [197, с. 139]. За словами авторів, українська мова розглядається нині не лише як навчальний предмет, а й засіб усебічного розвитку особистості та інструмент, необхідний для отримання іноземцями професійних якостей [197]. Відтак мова навчання набуває статусу мови соціокультурного оточення та є обов'язковим атрибутом у процесі формування вмінь і навичок крос-культурної комунікації. Це означає, що концепція мовної підготовки стає важливим компонентом підвищення результативності навчання іноземних студентів. У свою чергу, основами ефективного впровадження мовної підготовки в освітній процес можна вважати навчальні плани та програми з української мови як іноземної, затверджені та рекомендовані Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України.

Згідно з базовими навчальними планами, рекомендованими Навчально-методичною комісією з пропедевтичної підготовки іноземних громадян Міністерства освіти і науки України, вступний курс української мови для всіх спеціальностей триває чотири тижні, упродовж яких студенти ознайомлюються з фонетичним, лексичним, граматичним матеріалом, необхідним для елементарного спілкування в межах навчального закладу та поза ним; засвоюють наукову лексику, якою послуговуватимуться на заняттях із профільних дисциплін. Наприкінці першого і другого семестрів студенти складають залік та іспит. На четвертому тижні вводиться поступове вивчення предметів, профільних для певного напрямку підготовки, зокрема математики, креслення, основ інформатики та обчислювальної техніки, фізики, хімії, країнознавства тощо.

Звертаючи увагу на співвідношення в навчальних планах підготовчого відділення профільних і непрофільних дисциплін для іноземних студентів, більша частина годин припадає на вивчення останніх, зокрема – української мови, де річний обсяг годин у межах спеціальностей «фізика», «хімія», а також інженерно-технічних, інженерно-економічних становить 1080 годин, із них 720 годин відведено на аудиторні заняття, 360 – на самостійне опрацювання [136].

Загальна кількість годин, необхідних для навчання української мови на економічних спеціальностях, дорівнює 1116, де 744 години – аудиторні заняття, 372 – самостійна робота. На спеціальностях «математика», «механіка» українська мова вивчається в обсязі 1083 години на рік, при цьому 722 години відведено на аудиторні заняття, 361 – на самостійне опрацювання.

Щодо гуманітарних напрямів, то констатуємо такий розподіл годин: разом – 1257, аудиторних занять – 838, самостійна підготовка – 419 [136].

Виходячи зі змісту навчальних планів, видно, що кількість годин, відведених на навчання української мови, є достатньою для оволодіння іноземними студентами знаннями, необхідним рівнем умінь та навичок для засвоєння матеріалу на початкових заняттях із профільних загальноосвітніх дисциплін [136].

Одним із важелів регулювання процесу оволодіння іноземними студентами українською мовою є програми. «Програма з української мови для студентів-іноземців підготовчих факультетів України» рекомендована науково-методичною комісією з довузівської підготовки іноземних громадян Міністерства освіти і науки України (від 21 лютого 2002 року, протокол № 4) [162]. Її зміст передбачає три рівні, яким відповідають елементарний курс, мовний матеріал першого і другого семестрів. Кількість навчальних годин, відведених на означений рівень, становить 150; засвоєних активних лексичних значеннєвих одиниць повинно бути 400–500, пасивних – 50. Обсяг навчального матеріалу на другому рівні розрахований на 300 навчальних годин, із яких кількість засвоєних активних лексичних значеннєвих одиниць дорівнює 850–890, пасивних – 100.

На ознайомлення з мовним матеріалом третього рівня відведено 270 навчальних годин. Кількість засвоєних активних лексичних значеннєвих одиниць – 750–800, пасивних – 100–150.

У межах кожного рівня розподіл матеріалу відбувається за мовним та країнознавчим блоками. У першому розглянуто характерні риси фонетичної, лексичної, морфологічної, синтаксичної систем української мови. Так, на елементарному курсі в процесі навчання фонетики автори програми виокремлюють практичну фонетику (ознайомлення з роботою органів мовлення, особливостями вимови звуків української мови), фонетичне членування мовного потоку, голосні звуки сучасної української літературної мови, артикуляційно-акустичну класифікацію приголосних звуків, орфоепію (вимова голосних і приголосних звуків), графіку й орфографію (вивчення характерних рис українського алфавіту).

На другому і третьому етапах увагу приділено переважно приголосним звукам, а саме: спрощенню в групах приголосних, подовженню та чергуванню останніх у визначених групах слів. У розділі «Орфоепія» розглянуто уподібнювальну палаталізацію передньоязикових приголосних та вимову дзвінко-дзвінких, дзвінко-глухих, глухо-глухих, глухо-дзвінких словосполучень; здійснено огляд чергування фонем.

Лексичний мінімум першого рівня представлений темами: «Слово як одиниця мови», «Синоніми», «Антоніми». На другому щаблі відбувається поглиблене вивчення лексичного матеріалу, об'єднаного в блоки: «Багатозначність слів», «Метонімія», «Лексичні синоніми», «Антоніми», «Омоніми». На третьому рівні лексичний мовний матеріал характеризується емоційною насиченістю, що відображено у темах: «Метафора», «Синекдоха», «Пароніми», «Власне українські слова», «Запозичення з інших мов», «Активна та пасивна лексика», «Професійна і діалектна лексика в сучасній українській мові», «Фразеологізми».

Матеріал морфологічного мінімуму першого та другого рівнів представлений самостійними частинами мови (іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник) та службовими (прийменник, сполучник, частка); на третьому рівні до вищенаведених тем додають такі: «Морфемна структура слова», «Словотвір», «Дієприкметник», «Дієприслівник».

Синтаксичні структури елементарного курсу в межах речення презентовано темами: «Особові дієслова у формах теперішнього та минулого часу», «Дієслово *бути*, *хочу* + інфінітив»; питальна форма речень (загальні, спеціальні питання); «Дієслова доконаного / недоконаного виду». На другому рівні вивчають обставинні прислівники часу; конструкції з модальними дієсловами: *треба*, *потрібен*, *можна*; вживання особових закінчень дієслів *бути* + інфінітив, дієслівних словосполучень у родовому, давальному, знахідному, орудному відмінках. На останньому етапі підготовчого відділення ключовим матеріалом синтаксичних конструкцій стає: іменний складений присудок, простий дієслівний присудок, виражений дієсловом умовного та наказового способу, інфінітивом; різні види особових і безособових, складносурядних і складнопідрядних речень та речень, ускладнених вставними і вставленими конструкціями.

Крім мовного, пропонована програма характеризується також наявністю країнознавчого складника, що є основою синтаксичних структур та в якому віддзеркалено історію українського народу, життєвий устрій, презентовано відомості про символи, культурне надбання, ментальність. Відповідно, основними

вміннями з чотирьох видів діяльності під час формування соціокультурної компетентності випускників підготовчого відділення є: точно зрозуміти, передати загальний зміст прочитаного та деталей, окремих положень; узяти участь у діалозі та побудувати власне висловлювання на країнознавчу тему; записати детальний конспект тексту з курсу «Країнознавство» чи укласти власне письмове висловлювання [162].

У 2008 році кафедра гуманітарних дисциплін Міжрегіональної академії управління персоналом м. Києва розробила навчальну програму з дисципліни «Українська мова» (довузівська підготовка) [26]. Головною метою програми розробники вважають комунікативну – оволодіння українською мовою на рівні, достатньому для практичного застосування знань, умінь і навичок у визначених сферах професійного, ділового, побутового і культурного спілкування. Задля досягнення окресленої мети автори виокремлюють низку завдань:

- сформувати вміння сприйняття наукового стилю мовлення для майбутнього розуміння та відтворення навчальної інформації;
- розвивати навички відтворення інформації з текстів і лекцій, ставити запитання та давати на них відповідь; брати участь у бесіді, будувати логічно завершене висловлювання, обираючи при цьому необхідні мовні засоби;
- забезпечити студентів знаннями про складання простого, складного і тезового плану, конспектування матеріалу, конструювання власного мікротексту на основі плану чи додаткових опор [26].

Програма містить п'ять модулів: три вивчаються в першому і два у другому семестрі. У першому змістовому модулі презентовано фонетико-граматичний курс, де подано класифікацію голосних і приголосних звуків української мови, вказана артикуляційно-акустична класифікація останніх. З-поміж частин мови, які вводяться в навчання, є іменник, прикметник, займенник, числівник.

Другий змістовий модуль сфокусовано на поглибленому вивченні самостійних і службових частин мови, зокрема надано інформацію про дієвідміни дієслова, категорію виду, перехідності, особи, часу, способу. У межах теми «Прислівник» запропоновано вивчення граматичних ознак цієї частини мови.

У третьому змістовому модулі розкрито структурні класи дієслів, акцентовано на додаткових відтінках значень дієслівних форм недоконаного та доконаного виду. Деталізовано інформацію про службові частини мови: «Прийменник», «Сполучник», «Частка», «Вигук»; розкрито насамперед такі аспекти: уживання прийменників з формами іменників; сурядні єднальні та сурядні зіставно-протиставні сполучники, підрядні з'єднувальні та підрядні обставинні сполучники часу, мети, умови, допустовості, порівняння, причини, наслідку; вигуки, що виражають емоції: страх, невдоволення, іронію [26]. Ключовими питаннями, що виносяться на розгляд у другому семестрі першого змістового модуля, є лексика та словотвір. Основними темами для вивчення є «Багатозначність слів», «Запозичення з інших слов'янських і неслов'янських мов», «Професійна та діалектна лексика», «Застарілі слова», «Неологізми», «Стійкі словосполучення».

Зміст другого змістового модуля сконцентовано на темі «Поняття про речення». Задля цього пріоритетними для вивчення в означеному блоці автори програми вважають відомості про синтаксичні функції іменника та дієслова (складений підмет, виражений іменником; дієслівний простий присудок, виражений дієсловом умовного способу та інфінітивом; дієслівний складений присудок, виражений сполученням інфінітива з предикативними прикметниками, та той, що виражений сполученням інфінітива з особливими формами дієслів із фазовим значенням та модальним значенням; дієслівний складений присудок, виражений сполученням інфінітива з усталеними сполуками); види речень (означено-особові, узагальнено-особові, безособові, складносурядні та складнопідрядні) [26].

Аналіз цієї програми дає підстави стверджувати про перевагу в ній мовного компонента над мовленнєвим: більше інформації присвячено фонетико-граматичному та лексичному блокам, натомість соціокультурному, на наш погляд, приділено недостатньо уваги. У програмі є лексика, що відображає реалії суспільно-політичного життя (текст: «МАУП», «Мій підготовчий факультет»), праці (тексти: «Вибір професії», «Наш художник»), проте явно бракує

етнографічної лексики, що відбиває реалії духовної культури та мистецтва (представлена кількома текстами: «Маленький екскурсовод», «Територія, населення та національний склад України», «Дмитро Гнатюк», «Роксолана», «Т. Г. Шевченко»).

Кафедра української та російської мов як іноземних Харківської національної академії міського господарства представила програму з української мови для студентів-іноземців, які навчаються на підготовчих факультетах (відділеннях) ВНЗ [163]. Згідно з навчальним планом підготовчих факультетів для студентів-іноземців обсяг годин, відведених на вивчення української мови в межах аудиторних занять, становить 722. Відповідно до окресленої програми комунікативна мета навчання визнається головною і спрямована на розширення лексичного мінімуму суб'єктів навчання, розвиток усного й писемного, монологічного та діалогічного мовлення, підвищення рівня володіння уміннями й навичками аудіювання, говоріння, читання та письма в науково-навчальній і соціокультурній сферах комунікації. Відтак до основних завдань розробники програми відносять:

- 1) надати знання іноземцям про особливості вживання різноманітних засобів української мови через практичне використання ключових мовних і мовленнєвих понять, формулювань, правил;
- 2) гарантувати оволодіння нормами української літературної мови;
- 3) сформувати країнознавчу компетенцію.

Виконання останньої вимоги передбачено в межах ситуативно-тематичного мінімуму соціокультурної сфери спілкування, що передбачає обговорення тем, актуальних для сучасного середньостатистичного громадянина України та пов'язаних із повсякденним життям народу і глобальними проблемами сучасності. З-поміж основних тем, на які у програмі відведено 120 годин, автори виокремлюють такі: «Факультет», «Робочий день», «Наш гуртожиток», «Обід», «Знайомство», «Бібліотека», «Моя родина», «Познайомтеся, Харків», «Мій вихідний день», «Дружня допомога», «Супермаркет», «У гостях», «Прогулянка

містом», «Спорт у житті людини», «День народження», «Український патріот», «Пори року в Україні», «Хай буде мир на землі!», «У поліклініці».

Загальний навчальний час, відведений на опанування соціокультурного складника, становить 17%. Запропонований матеріал характеризується неповнотою культурного насичення: у тематичному змісті відсутня деталізація інформації про сферу повсякденного життя (не розкрито особливості етикету за столом, комунікативної / некомунікативної поведінки в межах гендерних / сімейних / колективних / суспільно-виробничих / громадських / міжнаціональних відносин на території України; не подано характерних рис національної невербальної комунікативної поведінки; малопредставлені також відомості про традиції, звичаї, обряди українського народу, відсутні дані про поведінкову реакцію носіїв мови на неадекватне вживання тої чи тої мовної форми або помилково використаної невербальної форми комунікації [163].

З 2012 – 2013 навчального року вивчення української мови іноземними студентами у ДВНЗ «Криворізький національний університет» відбувається за програмою «Українська мова як іноземна» [165], розробленою викладачами кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки для студентів підготовчого відділення інженерно-технічного напрямку підготовки.

Мета, окреслена у програмі, полягає у формуванні мовних і мовленнєвих навичок аудіювання, говоріння, читання та письма в обсязі, необхідному для оволодіння студентами-іноземцями знаннями з певних дисциплін на подальших курсах навчання у ВНЗ України та для спілкування в побутовій сфері. На досягнення мети відведено 720 навчальних годин практичних занять.

Основні завдання курсу:

- навчити студентів основам читання, говоріння й письма в обсязі, достатньому для розуміння та відтворення потрібної інформації під час навчання;
- сформувати навички використання граматичної системи сучасної української літературної мови в усній та писемній формах;
- сприяти засвоєнню та вживанню іноземними студентами лексичного матеріалу, що відповідає програмним вимогам;

– сформувати навички роботи з елементарними текстами за фахом, що передбачає складання простого / складного плану, конспектів наукових джерел, відтворення найпростішої наукової інформації, сприйнятої на слух;

– виробити уміння усного та писемного спілкування у сфері професійної діяльності.

Кредитно-модульна програма складається із семи модулів, що містять лексичний, фонетичний, морфологічний мінімуми та синтаксичні структури. Окремий блок представлено науковим стилем і писемним мовленням.

Розглянемо зміст матеріалу першого та другого семестрів. Лексичний мінімум першого семестру представлений темами: «Слово як одиниця мови», «Номінативна функція слова», «Синоніми. Абсолютні синоніми», «Антоніми». Кількість нових лексичних одиниць становить 478.

У межах фонетичного рівня вивчається робота органів мовлення, розглядаються особливості побудови фонетичної фрази, проводиться розмежування букв і звуків в українській мові, голосних і приголосних; надається інформація про принципи українського правопису, алфавіт, м'який знак та апостроф, правила переносу слів із рядка в рядок, особливості наголосу в українській мові; акцентовано на темпі мовлення, голосних звуках, зміні останніх у потоці мовлення; подається артикуляторно-акустична класифікація приголосних звуків.

Морфологічний мінімум презентовано самостійними частинами мови, що знаходять відображення в темах: «Іменник», «Займенник», «Дієслово», «Числівник», та службовими: «Сполучник», «Частка», «Вигук». У програмі вказано такі морфологічні характеристики, як рід, число, відмінок (називний та кличний).

Значна роль у програмі відводиться відмінюванню самостійних частин мови та виявленню зв'язків між ними, що виражено у вправах, де потрібно простежити співвідношення іменника й займенника, займенника та прийменника, прийменника й іменника. Наприкінці першого семестру студенти повинні вміти

узгоджувати вживання займенників із самостійними та службовими частинами мови.

Зміст синтаксичного мінімуму виражено в стверджувальних та питальних структурах: *це / ось + власна / загальна назва; ні він / вона / вони не...; хто він / вона / воно / вони?; чий / чия / чиє / чий це...?; який / яка / яке / які це...?* Пропонується розгляд конструкцій: «прийменник + іменник + бути (у формі теперішнього, минулого чи майбутнього часу + (прикметник) + іменник». Наприклад: *У Віктора є цікава книжка* та *ін; у Марії не було часу*. Помітне місце у структурах посідають спеціальні питання, що починаються зі слів *Хто? Що? Чому? Звідки? Де? Як?* У програмі акцентовано на структурах із назвами годин, днів тижня, місяців.

Науковий стиль та писемне мовлення відбито в темах: «Написання букв алфавіту, складів», «Написання засвоєних синтаксичних структур», «Крапка, кома, знак питання. Велика літера», «Двокрапка, тире, крапка з комою, знак оклику», «Запис діалогічного мовлення». Для окресленого розділу характерним є розгляд арифметичних дій: додавання, віднімання, множення, ділення. У розділі «Математика» пропонується вивчення нерівностей, дробів.

Темами розділу «Хімія» є «Хімічні елементи та їх символи», «Речовини та їх якості», «Прості та складні речовини», «Речовини та їхні формули», «Метали та неметали», «Хімічні реакції», «Атом». Програмою передбачено вивчення основних понять і термінології з фізики, інформатики, креслення.

З-поміж обов'язкових пунктуаційних тем розробники програми виокремлюють: «Лапки, три крапки, кома».

У лексичному розділі другого семестру звернено увагу на багатозначність слів, їх пряме й переносне значення, різновиди синонімів, омонімів; наголошено на емоційно забарвленій лексиці, зокрема вивченню підлягають виражальні засоби мови (метафора, метонімія, синекдоха); активна, пасива та професійна лексика сучасної української мови. У межах програми розглядаються різні типи й види словників. Загальна кількість лексичних одиниць, що підлягають вивченню в другому семестрі, становить 530.

На фонетичному мовному рівні запропоновано розглянути чергування голосних, м'яких і твердих приголосних; спрощення та подовження в групах приголосних. Важливу роль відведено вивченню звукосполучень; спрощенню в групах приголосних; чергуванню голосних / приголосних; правопису прізвищ українського походження.

У морфологічному блоці розміщено інформацію про відмінювання самостійних частин мови; зазначено особливості вживання структурних класів дієслів, різних видів займенників (заперечні, присвійні, вказівні, питально-відносні), прислівників (обставинні місця та часу), сполучників (сурядні єднальні, зіставно-протиставні, підрядні з'ясувальні, обставинні), часток (стверджувальні, питальні, обмежувально-видільні, власне модальні), вигуків (що виражають емоції: страх, невдоволення, іронія, подив). Акцентовано на способах словотвору, сегментних морфемах: корені слова, префіксі, постфіксі, флексії.

Синтаксичні структури п'ятого, шостого і сьомого блоків містять конструкції: *хочу + інфінітив ... тому що; подобається (сподобалося) + іменник ... тому що; займенник + бачити / бути / іти / зустрічати / їздити (мин. час).* У матеріалі подано підрядні речення часу; питальні речення (*Як називається...? Як довго...? Де знаходиться...? На якій зупинці / якому факультеті...? У яких / котрих / чийх містах...? Куди ви...? Звідки він / вона / вони / ви / ми? Скільки часу...?*).

На думку авторів, основними темами є «Словосполучення», «Речення. Просте і складне речення», «Поширене і непоширене речення», «Підмет (простий, складений)», «Присудок (простий дієслівний, складений дієслівний, складений іменний), «Другорядні члени речення», «Іменні та дієслівні речення», «Речення, ускладнені вставними словами», «Складносурядні та складнопідрядні речення», «Розділові знаки в складних реченнях».

Володіння науковим стилем та писемним мовленням передбачає уміння складати план текстів наукового стилю (за певним фахом); написання конспекту друкованого джерела наукової інформації та мікротекстів із прямою і непрямою мовою.

Отже, зміст програми спрямований на оволодіння мовним матеріалом, що відображено на чотирьох рівнях мови, та українознавчим, який відбито переважно в синтаксичних структурах. У контексті останніх можна виокремити такі основні теми, що віддзеркалюють відомості про Україну: «Університетське життя», «Погода в Україні», «Дозвілля», «Транспорт», «Місто». З-поміж тем, необхідних для формування навичок спілкування у побутовій, освітній та публічній сферах, запропоновано такі: «Знайомство», «Я і моя сім'я», «Хобі», «Дозвілля», «Покупки», «Час», «Професія», «Розпорядок дня» [165].

Аналіз програм з української мови для іноземних студентів дає підстави стверджувати, що: предметний зміст дисципліни «Українська мова як іноземна» значною мірою зорієнтований на оволодіння мовним матеріалом (фонетичний, лексичний, морфологічний, синтаксичний). Важливе місце у структурі сучасних програм посідає науковий стиль і писемне мовлення. Натомість, соціокультурному компоненту приділено недостатньо уваги. Основою більшості тем є загальні країнознавчі відомості про Україну (відомі міста, особливості проведення дозвілля в країні, погодні умови, характерні для більшості регіонів, транспортна система, відомі діячі культури тощо), проте майже не подано матеріалу, де було б зіставлено культурну сферу українського народу та представників інших етносів. Зокрема, не визначено можливих мовних і культурних бар'єрів у царині соціальних взаємовідносин; смислових розбіжностей, прийнятих у тій чи тій культурі, формах поведінки, нормах, правилах, традиціях, звичаях, які ускладнюють сприйняття та відтворення матеріалу, спричиняють плутанину в розумінні та репродукції інформації; призводять до конфліктних ситуацій.

Упровадженню змісту аналізованих програм сприяють підручники та посібники. Мусимо констатувати, що кількість підручників з української мови як іноземної, виданих для підготовчого відділення, достатньо обмежена: «Українська мова для студентів-іноземців» (Н. Мацієвська, Л. Мельникова, Т. Поліщук, Н. Степаненко, Л. Товкач) [195], «Українська мова як іноземна» (В. Вінницька, Л. Головяшина, Н. Плющ) [40], «Доброго дня, Україно!»

(В. Лебович, І. Осипова) [107], «Українська мова для іноземців» (Т. Лагута, Л. Селіверстова, А. Чистякова) [203], «Українська мова як іноземна» (Т. Кудіна) [101].

Підручник «Вивчаємо українську» складається з тридцяти двох уроків, розподілених за мовним, мовленнєвим і країнознавчим блоками. У мовному блоці розміщено фонетичний, граматичний, лексичний матеріал, доповнений таблицями і лексико-граматичними, комунікативними та орфоепічними вправами. Більшість вправ супроводжують зразки, що значно полегшує роботу над формуванням, розвитком чи автоматизацією певних умінь і навичок. Мовленнєвий блок представлений комунікативними вправами, у яких подано завдання на формування навичок діалогічного та монологічного мовлення [146]. Країнознавчий аспект висвітлено в текстах: «Львівський університет», «Михайло Грушевський», «Тарас Григорович Шевченко», «Київ», «Іван Франко», «Леся Українка», «Український рушник», «Україна», які, на думку авторів, доцільно використовувати задля формування країнознавчої компетентності. Крім зазначених текстів, для яких характерним є культурологічне, історичне та географічне спрямування, у підручнику подано також іншу групу текстів, що охоплюють такий тематичний спектр: знайомство (інформація про себе), опис друга / товариша, розпорядок дня, навчання в університеті, місто, у якому я проживаю, дозвілля, професії.

Аналіз підручника дає змогу виокремити суттєвий недолік – невідповідність матеріалу і часу написання, результатом чого стає відсутність сучасних, загальновідомих реалій (мобільний телефон, СМС, Інтернет, соціальна мережа, чат, електронна пошта, файл, презентація тощо), що за останні роки стали невід’ємною частиною повсякденного життя світової спільноти [146].

На наш погляд, найбільш оптимальне поєднання мовного, мовленнєвого, комунікативного та країнознавчого аспектів відображено в підручнику «Доброго дня, Україно» (В. Лебович, І. Осипова) [107].

Матеріали, подані в підручнику, сприяють формуванню знань, умінь і навичок, необхідних для адаптування до українськомовного соціокультурного середовища.

Особливість змісту полягає в реалізації функційного підходу до відбору лінгвістичного матеріалу на фонетичному, лексичному, морфологічному і синтаксичному рівнях. Відзначимо, що текстовому матеріалу і завданням до нього притаманне максимальне наближення до умов реального спілкування. Граматичний, морфологічний і синтаксичний мінімуми представлені в єдності з лексичним, що відбито в міні-текстах і діалогах, які розкривають особливості контекстуального уживання мовних одиниць.

Структура підручника містить вступний і основний курси. На початку характерним є наявність п'яти уроків, які мають інформацію про алфавіт, буквосполучення. У межах уроків подано вправи на формування навичок читання та письма.

Основний курс складається з тридцяти уроків, країнознавчого розділу «Знайомтеся: Україна», граматичних таблиць і словника.

Теми змістового лексичного мінімуму можна згрупувати так: «Знайомство», «Професія та заняття», «Аеропорт», «Родина», «Готель», «У магазині», «Місце проживання», «Київ», «Їжа», «У гостях», «Іноземна мова», «Хобі. Вільний час», «Числа», «Пори року».

Комунікативний і країнознавчий компонент підручника віддзеркалено в текстовому матеріалі, де текст розглядається як джерело інформації про географію, історію, кількість і склад населення, флору та фауну, пам'ятки Києва. Тексти мають такі назви: «Державний гімн України», «Державний прапор України», «Тризуб», «Географічне розташування України», «Географічний центр Європи», «Флора і фауна України», «Кількість і склад населення України», «Гроші України», «Київ – давня і сучасна столиця», «Легенда про Кия, Щека, Хорива та їхню сестру Либідь», «Софійський собор», «Київські графіті», «Будинок з химерами архітектора Городецького», «Тарас Григорович Шевченко». Ці тексти

характеризуються дидактичною доцільністю та залученням науково-популярного стилю викладу.

Доволі широким є коло посібників з української мови як іноземної, якими послуговуються на заняттях від 90-х років: «Українська мова щодня. Початковий рівень» (М. Гримич, Н. Непийвода, В. Різун) [52], «Українська мова для іноземних студентів» (С. Альохіна, Г. Онкович, С. Шутенко) [6], «Добридень: навчальний посібник з української мови в малюнках і мовленнєвих моделях» (І. Намакштанська) [139], «Розмовляймо українською. Вступний курс» (Г. Макарова, Л. Паламар, Н. Присяжнюк) [118], «Вивчаємо українську» (М. Джура) [58], «Українська мова для слухачів-іноземців підготовчого відділення» (Л. Азарова, І. Зозуля, Л. Солодар) [1], «Українська мова для іноземних студентів» (Н. Лисенко, Р. Кривко, Є. Світлична, Т. Цапко) [111]. Розглянемо зміст кількох посібників.

Навчальний посібник «Вивчаємо українську мову!», розроблений у Міжнародному інституті освіти, культури та зв'язків із діаспорою у 2007 році, призначений для представників діаспори та всіх, хто бажає опанувати українську мову. Основною метою посібника є навчити студентів виражати свою думку українською мовою.

У посібнику подано 23 уроки, ключі з відповідями до вправ, українсько-англійський словник, словник мовознавчих термінів і диск із записами діалогів. Кожний урок починається з діалогу українською мовою та супроводжується синхронним перекладом англійською. Переклад діалогів є максимально наближеним до тексту оригіналу, проте не дослівним, оскільки було враховано різні структури мов. Після кожного діалогу подається список слів, у якому розташування здійснено в алфавітному порядку в тій формі, у якій вони представлені в діалозі, та інфінітивній, яку наведено в дужках. Напр., *хочу* (“*хотіти*”) – *I want* (“*to want*”); *цукру* (Р. в.; “*цукор*”) – *sugar* (Gen.).

У наступному розділі «Взаємопов'язані слова» розглянуто вживання лексичних одиниць та їх взаємозв'язок у межах діалогічних єдностей.

Розділ «Вправи» містить граматичні завдання до кожного уроку, під час виконання яких значну увагу приділено комунікативному аспекту. У вправах використано лексику поточного уроку з урахуванням попередніх.

У словнику лексеми презентовано в початковій формі. На належність дієслів до певної дієвідміни вказують цифри в круглих дужках (I, II).

Словник термінів є списком українських граматичних термінів із відповідними англійськими еквівалентами.

Українознавчу лексику в посібнику частково відбито в текстах двадцять третього уроку: «Різдвяна ніч», «Українські свята», «Україна», «Державна символіка» [58].

У 2010 році Київським національним фармацевтичним університетом було видано посібник з української мови для іноземних студентів, які навчаються на підготовчому факультеті. Загальна кількість уроків дорівнює шістнадцяти. Структура посібника визначається поетапним засвоєнням частин мови. Для кожного заняття відведено певну кількість часу для навчання граматичної частини, що передбачає аудиторні та позааудиторні тренувальні вправи для закріплення матеріалу; лексичної частини, у межах якої розглядаються тематично дібрані тексти і діалоги, спрямовані на розвиток зв'язного мовлення й оволодіння лексичним мінімумом, блок мовленнєвого етикету, зорієнтований полегшити адаптацію іноземних студентів до українськомовного середовища. Особливість сталих етикетних висловлювань мовного етикету полягає в їх передаванні українською, англійською та французькою мовами, що не припускає інтерференції мовленнєвих кліше в рідну мову чи мову-посередник [111].

У посібнику подано додатки, що містять:

- відомості про Україну (площа країни, інформація про столицю, склад населення, державна символіка, свято Великдень, традиційні страви, одяг, музичні інструменти тощо);
- правила і таблиці з граматики української мови;
- ілюстрації до тем;
- багатомовний словник.

Аналіз змісту дозволяє зробити висновки, що посібник містить велику кількість наочних матеріалів: пояснювальних схем, таблиць, ілюстрованих прикладів. Під час створення окресленого посібника основну мету автори вбачали в досягненні студентами рівня комунікативної компетентності, достатнього для вираження власної позиції українською мовою та читання простих текстів.

«Ласкаво просимо!» – посібник із української мови як іноземної, створений для іноземців, які розпочали її вивчення на підготовчому відділенні. Основним завданням посібника автори вважають швидке занурення студента в українськомовне середовище. Задля цього розробники першочергово акцентують на формуванні навичок читання, говоріння та письма, що є невід’ємними складниками побутового спілкування. Посібник зорієнтований на мінімальне задіяння викладачем мови-посередника, оскільки граматичний і лексичний матеріал подано в межах концентра, що передбачає періодичне повторення набутої інформації [34], [35]. Тексти і завдання з інструкціями адаптовані та дібрані відповідно до рівня знань, якими студент володіє на момент розгляду тематичного матеріалу.

Модульна побудова посібника дає змогу адаптувати його зміст до сучасних умов та підпорядкувати кінцевій меті навчання – формуванню і розвитку української мовленнєвої компетентності.

До складу посібника входять дві частини. У першій частині розміщено дев’ять модулів, із яких перший – фонетико-граматичний – передбачає опрацювання навчального матеріалу академічними групами підготовчого відділення в першому семестрі. Вивчення другої частини, що містить інші дев’ять модулів, відбувається у другому семестрі. У підсумкових модулях першої та другої частин матеріал попередніх уроків повторюється, що уможливлює узагальнення вивченого.

За винятком увідно-граматичного модуля, кожен наступний починається з граматичного блоку, де схематично вводиться матеріал, який проілюстровано в навчальних текстах і полілогах, після чого на основі вправ і творчих завдань здійснюється його автоматизація.

У кінці граматичного блоку подано текст, який супроводжують лексичні завдання і вправи на словотворення. Завершують кожен модуль завдання на побудову усного чи писемного монологічного висловлювання за визначеною темою.

У посібнику поєднано лексико-граматичний і комунікативний компоненти. Граматичні вправи відбивають найбільш поширені мовленнєві моделі, що дає змогу простежити вживання останніх у певних контекстах. У свою чергу, граматичний матеріал, що є підґрунтям діалогів, полілогів та текстових завдань, уможливорює вживання в мовленні нових лексико-граматичних структур. Відтак насиченість тем усного мовлення відповідними граматичними структурами і конструкціями є стійким фундаментом, що сприяє формуванню комунікативної, лексичної та граматичної компетенцій.

Текстовий матеріал та розмовні теми посібника містять типові ситуації, що віддзеркалюють сучасне повсякденне життя українського народу. Особливість більшості текстів («Наш факультет», «В аудиторії», «Наша сім'я», «Я їду в супермаркет», «Я їду до академії», «Мій друг», «Мій гуртожиток», «Моя подорож до Києва») полягає в їх викладі від першої особи однини, тобто в ролі оповідача виступає сам студент-іноземець, що перебуває на навчанні в Україні [34]. У текстовому матеріалі другої частини посібника акцентовано переважно на українознавчому аспекті, зокрема в текстах: «Де знаходиться Україна?», «Коли і як виникли назви «Україна» і «українці»?», «Українське козацтво», «Чим знаменне правління Ярослава Мудрого?», «Українська мова», «Леся Українка» [35]. Організація текстів передбачає реалізацію як традиційних методів (постановка питань, граматичні коментарі), так і нових, до яких відносять рольовий переказ. Під час групової роботи окреслений метод дає змогу перейти до «рольового полілогу», що уможливорює проведення дискусії та сприяє розвитку дискурсивної компетенції.

Задля розширення активного словникового запасу в посібнику подано тематичний словник найбільш уживаних слів та словосполучень української мови, перекладених англійською мовою, що дозволяє самостійно розглядати ту чи

ту тему. Посібник також містить словник спеціальних лексичних термінів, представлених українською, російською та англійською мовами, що надає зручності під час пошуку інформації іноземними студентами.

До складу посібника входять творчі та ігрові завдання, питання для спонукання до групового спілкування і різнотипні таблиці, у яких упорядковано вивчений матеріал та які слугують додатковим джерелом інформації [34], [35].

Отже, аналіз навчальної літератури свідчить, що сьогодні більшість програм, підручників і посібників з української мови як іноземної містить велику кількість мовного і мовленнєвого матеріалу, яким іноземні студенти мають оволодіти на початковому етапі навчання задля послуговування усним і писемним мовленням у побутовій та освітній сферах діяльності. Водночас соціокультурній царині приділено недостатньо уваги: більшість текстів містить країнознавчі відомості про історію, географію, духовну культуру (біографія історичних постатей, відомих спортсменів, видатних письменників) та матеріальну (культурні пам'ятки, музичні інструменти, твори художнього, літературного і музичного мистецтва), проте лінгвокраїнознавчий аспект розкрито обмежено: стисло розглянуто слова-реалії, що мають місце в одній та відсутні в іншій культурі чи не збігаються в обох культурах. На наш погляд, звернення до національно-культурної маркованої лексики сприяє ознайомленню студентів-іноземців з додатковою інформацією культурологічного характеру, яку задовано в мові та яка є нетотожною в різних мовах (традиції, звичаї, обряди, норми повсякденної поведінки, невербальні засоби спілкування) задля того, щоб запобігти вживанню мовних засобів і прояву поведінки, які не відповідають тій чи тій комунікативній ситуації.

Іншим істотним недоліком вважаємо брак у більшості джерел лінгвокраїнознавчого коментаря, у якому було б представлено тлумачення слова чи фрази, що не мають відповідного еквівалента в рідній мові студентів, з наведенням прикладів уживання стійких виразів у контексті.

Із нашої позиції, доопрацювання навчальної літератури з дисципліни потребує відбору текстового матеріалу, де було б подано інформацію про сучасні

мовні та культурні відмінності в соціальному житті не лише українців, а й іноземних громадян. Відтак уважаємо, що принципи зіставлення та врахування рідної мови іноземців є важливими в подоланні бар'єрів спілкування між представниками різних культурних спільнот, які необхідно враховувати під час розроблення навчально-методичного забезпечення.

2. 3. Критерії, показники, рівні сформованості крос-культурної компетентності студентів-іноземців

Із розвитком мовних і культурних контактів в освітньому просторі ХХІ століття гостро постало питання отримання адекватної інформації про загальну обізнаність студента в дисципліні, що потребує розроблення рекомендацій щодо корегування навчального процесу. Відтак у сучасній лінгводидактиці науковці все частіше апелюють до основних одиниць оцінювання (критерії, показники та рівні), за допомогою яких отримують імовірні дані та формулюють висновки про сформованість крос-культурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання української мови.

У «Словнику іншомовних слів» під критерієм (від грец. *kriterion* – засіб судження, мірило) розуміють міру, оцінку будь-якого явища чи дії [187, с. 357].

У «Великому тлумачному психологічному словнику» розмежовано два види розуміння згаданого терміна. По-перше, це стандарт, відповідно до якого приймають рішення, оцінюють, класифікують. По-друге, – це рівень досягнень, установлений метою, реалізація якої означає прогресивний розвиток [36, с. 390]. Згідно з дефініцією, запропонованою у «Сучасному тлумачному словнику української мови», критерій є фундаментом, на якому будується оцінювання або класифікація певного предмета [36, с. 465].

На думку І. Ісаєва та Н. Шеховської, критерій є ознакою, на основі якої відбувається оцінка судження [82]. Він має встановлювати зв'язки між компонентами досліджуваної системи; віддзеркалювати активність і мінливість аналізованої якості в часі та культурно-педагогічному просторі; охоплювати

основні види педагогічної діяльності; поєднувати кількісні та якісні показники [82].

Із позиції В. Монахова, критерій – комплекс основних показників, які дають уявлення про норму, вищий рівень розвитку відповідної якості [135]. В інтерпретації А. Галімова, критерій є вираженням суттєвих ознак, на основі яких надається оцінка зіставлення певних педагогічних явищ [45].

М. Ернст під критеріями розуміє властивості, за якими оцінюються і класифікуються педагогічні факти, дії чи явища [212].

Узагальнюючи визначення, подані в психолого-педагогічній літературі, констатуємо, що термін «критерій» означає:

– універсальну характеристику, що слугує основою для оцінювання і зіставлення педагогічних явищ, за якої в конкретних показниках відображено ступінь вияву та якісну сформованість [45, с. 93];

– міру оцінювання, ідентифікації чи систематизації явища або процесу [178];

– засіб рецензування; сукупність якісних характеристик, необхідних для розгляду питання реалізації, продукту виконання [182, с. 217];

– підґрунтя для ухвалення пропозиції; зразок, згідно з яким відбувається реалізація чи оцінювання чогось [143, с. 190].

Оберемо для нашого дослідження визначення *критерію*, запропоноване В. Беліковим, у розумінні якого останній є якістю, властивістю, ознакою об'єкта, завдяки чому можна зробити висновки про його стан і рівень розвитку [17].

Над проблемою визначення критеріїв оцінки ефективності навчання працювали С. Архангельський, М. Байрам, В. Беспалько, О. Буркова, В. Вергасов, З. Возгова, В. Дороз, Л. Коростіль, Н. Кузьміна, І. Кушнір, С. Пахотіна, І. Сергєєва, Н. Тализіна та ін.

Так, В. Вергасов переконаний, що основними вимогами щодо вибору критеріїв повинні бути об'єктивність, ефективність, надійність, високий рівень достовірності, спрямованість [37].

Л. Коростіль вважає, що визначення критеріїв має ґрунтуватися на таких засадах:

- у критеріях повинні віддзеркалюватися закономірності функціонування та розвитку певного явища;
- критерії сприяють установленню зв'язків між компонентами явища, яке розглядається;
- зміст критеріїв має розкриватися через показники, що вказують на інтенсивність вираженості конкретного критерію;
- у критеріях знаходить вираження динаміка вимірюваної якості в часі та просторі [94].

На погляд І. Кушнір, основою виокремлення критеріїв сформованості соціокультурної компетентності можна вважати такі показники: ціннісне ставлення до соціокультурних знань та їх усвідомлене вживання під час спілкування, рівень сформованості соціокультурної компетентності як компонента міжкультурної мовної особистості [106].

Як критерії З. Возгова визначає міжкультурні знання, міжкультурні уміння та міжкультурні відносини [41].

О. Буркова розглядає сім критеріїв оцінки сформованості готовності до міжкультурної комунікації: критерій рівня сформованості теоретичних і фонових знань, відомостей про іншомовну культуру, норми поведінки її носіїв, здатність до рефлексії та ідентифікації, уміння зіставляти культури, відсутність мовного бар'єра, толерантність і емпатичні здібності [30].

Р. Гришкова, І. Закір'янова, Т. Колодько, С. Шехавцова одним із критеріїв соціокультурної компетентності вважають ціннісне ставлення до соціокультурних знань. Окреслений аспект передбачає встановлення рівня засвоєння іноземними студентами національно-культурних знань у межах України та виявляє особливості національної комунікативної поведінки [53]. Другим критерієм, на погляд лінгводидактів, має бути свідоме застосування мовленнєвого акту. У своєму дослідженні І. Кушнір визначає оперативно-комунікативний критерій та вбачає одне з найважливіших його завдань у з'ясуванні навичок і вмінь

діалогічного та монологічного мовлення студентів-іноземців, необхідних для об'єктивного оцінювання рівнів їх сформованості. Додаючи до наведених вище критеріїв творчо-розвивальний, науковець виокремлює такі його складники, як креативність, або творча реалізація набутого досвіду, уміння вчитися, що передбачає розуміння мети завдання, уміле використання мовного матеріалу у спеціально відведених ситуаціях, активну індивідуальну і групову роботу, вправне оперування навчально-методичним забезпеченням для самостійного оволодіння інформацією тощо [106]. Підґрунтя запропонованої С. Пахотіною структури соціокультурної компетентності студентів немовних факультетів становлять такі критерії: мотиваційний (мотиви вивчення мови, ступінь задоволення заняттями, виявлення труднощів у процесі навчання); когнітивний (володіння інформацією про соціокультурні особливості країни, мова якої вивчається, норми і правила людської взаємодії та поведінки, знання про уявлення, вірування, судження, традиції, усталені в іншомовному суспільстві); функціональний (використання лінгвосоціокультурних норм вербальної та невербальної комунікації, уміння оперувати комунікативними засобами, послуговуватися мовленнєвою поведінкою відповідно до ситуації); поведінковий (толерантна поведінка, культурно поліцентричне бачення світу) [156].

Із позиції І. Сергєєвої, критеріями сформованості мультикультурної компетентності студентів є особистісний, до змісту якого входять такі якості суб'єкта, як толерантність, емпатія, безконфліктність; мотиваційно-ціннісний (прагнення до позитивного співробітництва з представниками різних культур, шанобливе ставлення до цінностей інших культур та їх представників); когнітивний, що характеризується наявністю мультикультурних знань; діяльнісний, до якого відносять досвід позитивної взаємодії з репрезентантами інших країн [174].

3-поміж критеріїв сформованості крос-культурної компетентності російськомовних учнів В. Загороднова виокремлює соціальний, освітній, діяльнісний, особистісний та виховний. Перший критерій визначають участь суб'єкта в міжетнічній комунікації; зорієнтованість в одержанні знань про

культури інших народів; спрямованість на пізнання та досягнення фактів нерідної культури. Освітній критерій передбачає знання про ціннісно-нормативну систему, особливості крос-культурної комунікації, фонові реалії, ціннісні установки, шляхи уникнення міжкультурних бар'єрів і конфліктів тощо. У межах діяльнісного критерію розглядають уміння спілкуватися в міжетнічному середовищі; обирати поведінку згідно з установленими нормами чужої культури; звертати увагу на непорозуміння, що виникають під час комунікації, та долати їх; іти на поступки під час партнерської взаємодії; поважно ставитися до іншої культури. Особистісний критерій ураховує розуміння системи цінностей різних народів; позитивну установку на спілкування в межах полікультурного соціуму. Основу виховного критерію становлять уміння упорядковувати й аналізувати власний досвід спілкування під час ведення міжкультурного діалогу; сприймати себе як суб'єкта полікультурного суспільства; оцінювати свою міжкультурну діяльність і виконання завдань, що мають безпосереднє відношення до встановлення міжкультурних контактів [73].

Покликаючись на праці В. Бабанського [7], О. Барабанщикова [14] та Н. Дерюгіна [7], визначимо ознаки, притаманні критеріям: 1) об'єктивність – відповідність результатів певному педагогічному явищу; 2) винятковість – нетотожність критеріїв та їх показників; 3) повнота – охоплення найбільш значущих аспектів предмета; 4) надійність – точність і вірогідність результату в різних умовах; 5) зрозумілість – надання експертами однакового тлумачення критеріям.

Згідно з указаними ознаками виокремимо мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, оперативний, поведінково-діяльнісний критерії.

Підґрунтя критеріїв становлять показники – складники критеріїв, що надають якісну характеристику процесу чи явищу.

У «Словнику української мови» однією з дефініцій показників можна вважати дані про досягнення в чому-небудь; відомості, що свідчать про кількість чого-небудь [180, с. 10].

У «Короткому словнику із соціології» слово «показник» означає «якісні чи кількісні характеристики окремих властивостей і станів соціальних об'єктів та процесів, сукупність яких відображає їхні сутнісні особливості в статиці і динаміці» [99, с. 234].

Відповідно до визначення, поданого в «Новому тлумачному словнику української мови», цей термін указує на доказ, ознаку, свідчення чогось; наочні дані про результати конкретного процесу чи роботи; відомості про певні досягнення [145].

В. Беліков під показником розуміє міру сформованості критерію [17].

В. Монахов вважає, що завдяки згаданому поняттю можна оцінити якість, сформувані судження про рівень її розвитку [135].

Беручи до уваги подані дефініції, визначимо *показник* як компонент критерію, що надає кількісні дані про стан сформованості певного явища чи процесу, у результаті чого надається оцінка його якості.

Критерії і показники сформованості крос-культурної компетентності відображено в окреслених у пропонованому дослідженні рівнях – елементарному, середньому, достатньому, високому.

У «Словнику української мови» термін «рівень» витлумачено як «ступінь якості, величина, досягнуті в чому-небудь; мірило освіти, культури, підготовки» [179, с. 547]. Згідно зі «Словником російської мови» дефініція поняття «рівень» звучить так: «щабель, досягнутий у розвитку чого-небудь, якісний стан, ступінь його розвитку» [177, с. 617].

У «Тлумачному словнику російської мови» одним із значень поняття «рівень» є: ступінь величини, розвитку, значущості чого-небудь [150, с. 545].

Беручи до уваги розглянуті дефініції, визначимо *рівень* як ступінь, що характеризує якість сформованості крос-культурної компетентності.

У працях Т. Гур'янової, В. Загородної, І. Кушнір, Я. Садчикової окреслено градації рівнів сформованості полікультурної, міжкультурної, соціокультурної, крос-культурної компетентностей.

Т. Гур'янова визначає високий, вищесередній, середній та низький рівні сформованості полікультурної компетентності. Високий рівень указує на наявність у студента ґрунтовних знань із дисципліни (точність відтворення інформації становить 70%) та володіння якостями, необхідними для успішної взаємодії з представниками інших культур (толерантність, безконфліктність, емпатія). Вищесередній рівень передбачає допущення певних неточностей під час відтворення інформації. Суб'єкти навчання мають позитивний досвід взаємодії з іншомовними репрезентантами, проте несистематично застосовують полікультурні уміння та навички. Середній рівень навчання означає використання неповного багажу знань із предмета: студент має слабку мотивацію до засвоєння полікультурних знань і налагодження контакту з іноземцями, полікультурні уміння та навички проявляються лише за сприяння педагога. Науковець зазначає, що низькому рівню властиві безсистемність і неточність відтворення полікультурних знань; студент не володіє полікультурними якостями, необхідними для вдалої міжкультурної взаємодії [54].

Я. Садчикова виокремлює три рівні сформованості міжкультурної компетентності: низький, середній та високий. Низький передбачає відсутність усвідомлення студентом значущості оволодіння міжкультурною компетентністю, результатом чого є прогалини у знаннях. Основу означеного рівня становлять також позитивна настанова на пізнання культури та вивчення мови. Для середнього рівня характерним є розуміння суб'єктом навчання важливості міжкультурних умінь як невід'ємного чинника реалізації в особистісній та професійній сферах життєдіяльності. Індивід готовий відповідати на поставлені запитання, проте не може брати участь у діалозі; має загальні уявлення про мовну систему та культурні реалії. Високий рівень свідчить про добре розвинений лінгвістичний і загальнокультурний світогляд, вправне володіння технікою міжкультурного спілкування в незапланованих ситуаціях [169].

У дослідженні І. Кушнір виокремлено три рівні сформованості соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання української мови: низький, середній та високий. Перший свідчить про наявність

труднощів (бар'єрів під час спілкування) у розумінні інформації між представниками різних культур, відсутність інтересу в установленні культурних відносин, що говорить про загальний незадовільний розвиток показників сформованості усіх компонентів соціокультурної компетентності. Середній рівень указує на задовільну розвиненість кожного показника, завдяки чому студент-іноземець узгоджує власну комунікаційну поведінку з прийнятою в соціокультурному середовищі носіїв мови, створює план міжкультурної взаємодії зі співбесідниками, прагне до саморозвитку. Високий рівень характеризують стійка розвиненість показників сформованості соціокультурної компетентності, що передбачає активність у взаємодії між іноземними студентами та носіями опанованої мови, адекватне використання культурологічних знань, наявність автоматизованих навичок побудови контактів із представниками чужої культури, підґрунтям яких є толерантність і гуманність, бажання постійного самовдосконалення [106].

В. Загороднова виокремлює чотири рівні сформованості крос-культурної комунікативної компетентності учнів: творчий, достатній, середній, низький [73]. Перший передбачає наявність креативних здібностей суб'єкта навчання: уміння продукувати нові ідеї та самостійно обирати шляхи їх реалізації; уміло розв'язувати можливі проблеми, послуговуючись українською мовою. Достатній рівень виявляє часткову зацікавленість російськомовного учня до окремих аспектів рідної та української культури, фрагментарне володіння знаннями про міжкультурну взаємодію, шляхи подолання міжкультурних бар'єрів і конфліктів, недосконале уміння виражати власні погляди українською мовою. На середньому рівні засвоєння знань учнів з мови та культури відбувається через відтворення, при цьому висловлювання суб'єктів навчання є недостатньо змістовними та послідовними, діалогічне мовлення стає можливим завдяки наочним опорам чи прямим запитанням учителя. У межах низького рівня демонструється елементарний запас мовних знань та обмежені відомості про культуру України, що виявляється в неспроможності самостійно брати участь у міжкультурній комунікації; відсутності умінь будувати модель поведінки відповідно до норм,

прийнятих у чужому соціокультурному середовищі; виникненні мовних і культурних бар'єрів та конфліктів під час спілкування [73].

Проаналізувавши варіанти градації рівнів, виокремимо чотири рівні сформованості крос-культурної компетентності іноземних студентів підготовчого відділення: елементарний, середній, достатній, високий.

Елементарний рівень відзначається неусвідомленістю студентом важливості зіставлення мовної системи та культурних відомостей рідної країни і тієї, де відбувається навчання. Засвоєні знання, сформовані уміння й навички є поверхневими і не сприймаються суб'єктом як джерело самозбагачення та розширення культурного світогляду. Натомість, вони розглядаються як засоби виконання аудиторного і домашнього завдання чи звітувальний матеріал задля отримання позитивної оцінки. Комунікація з українськомовними представниками проходить недостатньо вдало через незадовільне володіння мовним і соціокультурним матеріалом.

Володіння іноземним студентом українською мовою на середньому рівні означає наявність вибіркового мовних і культурних знань із предмета: індивід уміє використовувати моделі мовленнєвої поведінки, покликаючись на зразки чи опорні питання викладача; набуті фонові знання не завжди вживаються коректно (не відповідають ситуації спілкування). Загалом студент задовільно викладає думки українською мовою в усній та писемній формі (до 50% інформації логічно і граматично правильно оформлено, що робить загальний зміст зрозумілим). Для комунікації з представниками іншої культури характерним є наявність ускладнень, непорозумінь, певних бар'єрів. Респондент не завжди розуміє повний зміст сказаного, що спричиняє потребу адаптувати мову співрозмовника. Крім того, він не розпізнає невербальні сигнали й ігнорує паравербальні.

Опанування української мови на достатньому рівні передбачає володіння глибокими знаннями про мовну систему і культурне життя рідної країни та України, якими студент систематично послуговується в побутовій, навчальній і професійній сферах діяльності. Суб'єкт навчання чітко й упевнено виражає

наміри, надає пояснення, ставить запитання, що свідчить про володіння широким спектром мовних засобів.

На високому рівні студент творчо застосовує набуті знання, уміння і навички у штучних та реальних незапланованих ситуаціях. Суб'єкт навчання уміло аналізує власне та чуже мовлення, активно спілкується в незнайомому середовищі, вільно володіє лексичним запасом, уживає фразеологічні звороти й ідіоматичні вирази задля підтримання бесіди та надання їй експресивності, а також майстерно використовує невербальні та паравербальні засоби мовлення.

Проаналізуємо відповідність критеріїв, показників та рівнів сформованості крос-культурної компетентності задля адекватного оцінювання студентів-іноземців під час навчання української мови на підготовчому відділенні.

Мотиваційно-ціннісний критерій свідчить про усвідомлення значущості навчання української мови іноземного студента через вивчення культури. Основними показниками означеного критерію на елементарному рівні є:

- низький рівень сформованості пізнавальних, професійних (слабке бажання поповнювати мовні й соціокультурні знання задля особистісного і професійного зростання) та соціальних мотивів (суб'єкт не зацікавлений у встановленні контактів із представниками українськомовного середовища, тому не вважає за потрібне підвищувати рівень знань із дисципліни);

- байдуже ставлення до цінностей і світоглядних позицій українців як важливого чинника порозуміння між народами;

- оцінювання іншої культури з позицій власної.

Для показників мотиваційно-ціннісного критерію на середньому рівні характерним є:

- задовільний рівень сформованості пізнавальних, професійних та соціальних мотивів (студент усвідомлює важливість збагачення мовними і соціокультурними знаннями задля подальшого послуговування ними у визначених сферах діяльності, проте невпевненість, брак мовних і культурних знань стають на заваді повного розуміння та відтворення інформації;

- прийняття факту наявності нетотожних світоглядних і ціннісних позицій рідного та українського етносів, прагнення їх пізнати;

- слідування стереотипам та упередженням під час оцінювання іноземної культури.

Достатньому рівню відповідають такі показники сформованості крос-культурної компетентності:

- задовільна сформованість внутрішньої мотивації (студент усвідомлює значущість вивченого матеріалу та можливі шляхи його застосування, проте інколи надає перевагу зовнішнім мотивам);

- позитивне ставлення до відмінних характеристик української культури, уміння своєчасно їх розпізнавати задля подолання перешкод у процесі діалогічної взаємодії;

- усвідомлення особливостей рідної та української культур (уміння знаходити схожі та відмінні риси, використовувати інформацію відповідно до контексту).

У межах високого рівня основними показниками вважаємо:

- домінування внутрішніх мотивів над зовнішніми (студент осмислено та цілеспрямовано вивчає матеріал задля задоволення власних потреб у різних царинах діяльності, після чого оперативного і результативно застосовує набуті знання, уміння й навички в усній та писемній формі;

- уміння своєчасно прогнозувати, творчо й мобільно знаходити шляхи подолання скрутних ситуацій у разі виникнення непорозумінь, бар'єрів, конфліктів;

- уміння безпомилково надавати характеристику власній та українській культурі через зіставлення певних особливостей; аналізування їх проявів у конкретних ситуаціях, що передбачає стриманість і некатегоричність суджень, дипломатичність, уникнення стереотипізації, поблажливості до прояву норм соціальної та комунікативної поведінки, системи цінностей, традицій, які кардинально відрізняються від тих, що існують у рідній культурі.

Пізнавальний критерій окреслює систему засвоєних знань із мови та передбачає ознайомлення з особливостями української культури.

Показниками означеного критерію на елементарному рівні є:

- слабкі знання мовного матеріалу (для мовлення характерними є грубі фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні помилки, що руйнують його логічну цілісність та спотворюють зміст);

- сформовані навички вживання окремих фраз, формул етикету в межах коротких повідомлень;

- відсутність інформаційної бази про історичні та географічні дані, закони, цінності, традиції, звичаї, відомих діячів культури в рідній та українській мові;

- незнання / вибірккові знання культурно-маркованих одиниць української мови;

- фрагментарні знання основ невербальної комунікації (неуміння їх розпізнавати та використовувати за певних обставин).

Характерними показниками пізнавального критерію на середньому рівні вважаємо:

- задовільні знання мовного матеріалу (в усному та писемному мовленні переважають помилки, які загалом не заважають розумінню суті висловлювання);

- сформовані навички монологічного та діалогічного мовлення з нескладних тем (надання відповідей та постановка запитань відбувається за шаблоном чи опорними схемами; розвиток теми діалогу ініціює викладач чи інший співрозмовник);

- вибірккове володіння соціокультурними відомостями на рівні відтворення;

- задовільне засвоєння основ невербальної комунікації з подальшим їх несистематичним використанням.

Достатньому рівню відповідають такі показники сформованості крос-культурної компетентності:

- володіння мовними і соціокультурними знаннями в обсязі, достатньому для їх безпомилкового відтворення в усному й писемному мовленні (студент буде логічно завершені і граматично коректно оформлені висловлювання, здебільшого спираючись на зразки чи орієнтуючись на додаткові запитання викладача);

- розвинені навички монологічного та діалогічного мовлення (переказ чи писемний виклад тексту з низьким відсотковим співвідношенням помилок;

відтворення діалогу за зразком з використанням великого обсягу відомої та нової лексики);

- володіння соціокультурною базою та уміння послуговуватися нею для досягнення порозуміння з представниками іншої культури;

- вибір культурно-маркованих одиниць, адекватних до ситуації спілкування.

Основними показниками високого рівня вважаємо:

- глибоке володіння теоретичними знаннями на рівні безпомилкового відтворення вивчених зразків та продукування власних нестандартних ідей;

- автоматизовані навички монологічного і діалогічного мовлення (вільне володіння матеріалом та здатність його застосовувати без підготовлених опор під час виконання письмових вправ чи творчих завдань або у спонтанних ситуаціях спілкування);

- міцні знання соціокультурної інформації (історичні та географічні дані, закони, цінності, традиції, звичаї, норми комунікативної поведінки, відомості про видатних діячів культури в рідній та українській мові;

- вільне послуговування культурно-маркованими одиницями й основами невербальної комунікації під час продукування висловлювання.

Оперативний критерій свідчить про сформованість умінь і навичок застосування мовних і культурних знань у процесі діалогічного та монологічного мовлення; послуговування невербальними засобами комунікації та мовленнєвою поведінкою відповідно до ситуації спілкування.

У межах елементарного рівня основними показниками означеного критерію вважаємо:

- слабо виражену здатність визначати комунікативні наміри партнера та згідно з ними готувати адекватні репліки у відповідь;

- початковий розвиток умінь застосування невербальних засобів передавання інформації відповідно до контексту мовлення;

- недотримання фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних правил побудови усного / писемного висловлювання.

Для середнього рівня характерними показниками є:

- пролонговане адаптування до мовленнєвого потоку під час комунікації з носіями мови; надання несвоєчасної відповіді на запитання у процесі діалогічного спілкування;

- нестабільне вживання лексичних одиниць із національно-культурним компонентом відповідно до ситуації спілкування; непостійна вираженість умінь застосовувати невербальні засоби комунікації;

- часткове дотримання фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних правил побудови усного та писемного висловлювання.

Достатньому рівню відповідають такі показники:

- розуміння загального змісту повідомлення співрозмовника (60–80%);
- систематичне застосування невербальних засобів комунікації згідно з контекстом;

- загальне дотримання композиційного оформлення монологічного та діалогічного висловлювання (максимальна похибка в організації матеріалу – 30%).

Основними показниками високого рівня вважаємо:

- розуміння загального змісту повідомлення співрозмовника (80–100%);
- застосування необхідних невербальних засобів комунікації відповідно до контексту;

- уміння організовувати монологічне і діалогічне мовлення згідно з нормами побутової, навчальної, професійної сфер діяльності, не порушуючи при цьому установлених правил соціокультурного контексту.

Поведінково-діяльнісний критерій визначає поведінку особистості, інформує про її особистісне ставлення до іноземного співрозмовника.

Характерним для показників означеного критерію на елементарному рівні є:

- негативне / байдуже ставлення до українців та української культури;
- нестриманість і категоричність суджень (студент часто висловлюється негативно в бік українців чи критикує певні аспекти культурного життя, погляди співрозмовника, які не збігаються з власними);

- слабо розвинене уміння регулювати власну поведінку відповідно до ситуації спілкування.

Визначимо такі показники середнього рівня:

- позитивне ставлення до українців та української культури; сприйняття останньої як частини світової культури;
- стриманість та категоричність суджень іноземця (іноді студент дозволяє собі висловлюватися неохвально чи осудливо, реагуючи таким чином на позиції або дії, що є неприйнятними для його світогляду);
- несистематичне контролювання поведінки та вчинків.

Достатньому рівню, на наш погляд, притаманні такі показники:

- прийняття факту наявності розбіжностей у мовних і культурних системах обох країн;
- стриманість у судженнях (студент не повністю приймає деякі культурні явища, що відрізняються від рідної культури, проте не наважується висловити свою думку задля того, щоб не скомпрометувати себе);
- контроль поведінки (студент здебільшого вміло опановує ситуацію, за винятком випадків, коли необізнаність у тонкощах вербальної та невербальної поведінки призводить до незручних ситуацій).

Для високого рівня характерними вважаємо такі показники:

- вияв поважного ставлення до мовних і культурних розбіжностей; ініціювання установлення контактів із представниками українськомовного суспільства;
- стриманість і некатегоричність суджень;
- уміння аналізувати різні позиції перед остаточним прийняттям рішення.

Отже, в дослідженні виокремлено чотири критерії сформованості крос-культурної компетентності іноземних студентів підготовчого відділення: мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, оперативний, поведінково-діяльнісний, яким відповідає певний спектр показників.

Основними показниками мотиваційно-ціннісного критерію вважаємо: 1) сформованість пізнавальних, професійних та соціальних мотивів, відповідно до яких відбувається усвідомлення значущості вивченого матеріалу та можливі шляхи його застосування; 2) позитивне / нейтральне / негативне ставлення до культурних

розбіжностей; 3) оцінювання іншої культури (слідування / ігнорування стереотипів та упереджень).

Пізнавальний критерій передбачає наявність таких показників: 1) знання фонетичного, лексичного, граматичного матеріалу, культурно-маркованих одиниць рідної й української мов; 2) сформованість навичок монологічного та діалогічного мовлення з визначених тем; 3) володіння соціокультурним матеріалом; 4) уживання лексичних одиниць із національно-культурним компонентом та одиниць невербальної комунікації відповідно до ситуації спілкування.

Для оперативного критерію основними показниками є: 1) здатність визначати комунікативні наміри партнера; 2) уміння застосовувати невербальні засоби передавання інформації відповідно до контексту мовлення; 3) дотримання фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних правил побудови усного / писемного висловлювання.

У межах поведінково-діяльнісного критерію розглянемо такі показники: 1) позитивне / нейтральне / негативне ставлення до українців та української культури; 2) стриманість / нестриманість у судженнях щодо поведінки чи вчинків, неприйнятних рідній культурі; 3) уміння / невміння регулювати власну поведінку в комунікативних ситуаціях.

Згідно з визначеними критеріями та показниками виокремлено чотири рівні сформованості крос-культурної компетентності: елементарний, середній, достатній та високий. Указані одиниці оцінювання надають загальну інформацію про якість знань, умінь і навичок, набутих студентами у процесі навчання української мови, та результативність їх застосування під час міжкультурної взаємодії.

Висновки до розділу 2

На підставі аналізу наукової літератури в розділі схарактеризовано лінгводидактичний аспект навчання української мови іноземних студентів.

З'ясовано, що провідним складником навчання української мови на крос-культурній основі є стратегічна мета, яка полягає у формуванні особистості «на межі культур» – тієї, що володіє основами мовних, мовленнєвих соціокультурних, лінгвокраїнознавчих знань про рідну країну та Україну, уміє долати непорозуміння, мовні та культурні бар'єри і конфлікти під час здійснення усної й писемної мовленнєвої діяльності.

Обґрунтовано значущість упровадження комунікативного, лінгвокраїнознавчого, крос-культурного підходів до навчання української мови як іноземної, що сприяють установленню діалогічної взаємодії в полікультурному суспільстві не лише через знання мови, а й через культурну обізнаність.

Важливого значення надано загальнодидактичним принципам (свідомості, науковості, систематичності та послідовності, зв'язку теорії з практикою, доступності, наступності й перспективності, наочності) та методичним (комунікативності, апроксимації, урахування рідної мови студентів, культурного співнавчання, зіставного вивчення мов, концентризму, текстоцентризму), які забезпечують встановлення органічної єдності між мовним, мовленнєвим, культурним компонентом та надають цілісності, логічності й послідовності викладу матеріалу.

До основних методів навчання української мови іноземних студентів віднесено прямий, аудіолінгвальний, читання, свідомо-зіставний, свідомо-практичний, що уможлиблюють осмислене оволодіння культурологічним матеріалом.

З-поміж прийомів навчання української мови на крос-культурній основі виокремлено: демонстрацію, імітацію, пояснення, аналогію, прогнозування, контрастування, контроль через опитування, осмислення, аналіз, коментування, смислове членування тексту, співвіднесення смислових частин тексту з планом.

Запропоновано систему вправ (рецептивні комунікативні, репродуктивні комунікативні, продуктивні комунікативні; рецептивні умовно-комунікативні, репродуктивні умовно-комунікативні, продуктивні умовно-комунікативні; рецептивні некомунікативні, репродуктивні некомунікативні), завдяки яким

відбувається формування мовних, мовленнєвих, культурологічних умінь і навичок крос-культурної компетентності.

Аналіз чинного програмно-методичного забезпечення для студентів-іноземців підготовчого відділення засвідчив, що кількість матеріалів, у яких під час навчання системи української мови було б достатньо представлено культурний та країнознавчий складник, є обмеженою. Більшість програм, посібників та підручників зорієнтовано на формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок, тоді як соціокультурному компоненту приділено недостатньо уваги: у науковій літературі відсутні матеріали щодо основних непорозумінь вербального / невербального характеру, бар'єрів чи конфліктів, які виникають під час міжкультурного спілкування, натомість інформацію про культурне надбання країни чи країнознавчі відомості часто подано окремим блоком з відривом від поточної теми, що перешкоджає формуванню цілісного уявлення про мовну картину світу носіїв. Крім того, у змісті навчальних матеріалів подано переважно відомості про Україну, тоді як відомості про соціокультурне життя рідної країни іноземців майже не відображено.

Задля визначення стану сформованості крос-культурної компетентності студентів-іноземців підготовчого відділення розроблено критерії: мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, оперативний, поведінково-діяльнісний, відповідно до яких схарактеризовано показники та рівні сформованості крос-культурної компетентності (елементарний, середній, достатній, високий).

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ НА ЗАСАДАХ КРОС-КУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ

3. 1. Зміст і структура експериментального навчання за розробленою методикою

Перевірка ефективності методики реалізації крос-культурного підходу до навчання української мови як іноземної передбачала проведення педагогічного експерименту. Апробація запропонованої методики, спрямованої на формування крос-культурної компетентності іноземних студентів, відбувалася протягом двох років (2013–2015). В експерименті взяло участь 307 студентів ДВНЗ «Криворізький національний університет», Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національного авіаційного університету (м. Київ), ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Херсонського державного університету. Кількість студентів експериментальної групи (ЕГ) становила 150 осіб, контрольної (КГ) – 157.

Навчання в експериментальних групах відрізнялося тим, що відбувалося згідно із запропонованою нами методикою навчання української мови як іноземної на крос-культурній основі, що передбачала використання авторського посібника «Калейдоскоп культур», текстів із лінгвокраїнознавчим коментарем, діалогів та системи вправ. Водночас у контрольних групах було реалізовано традиційну систему навчання української мови на підготовчому відділенні.

Мета проведеного експерименту полягала у створенні, практичній реалізації та перевірці ефективності методики упровадження крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів на підготовчому відділенні. Окреслена мета визначила характер завдань педагогічного експерименту:

– установити рівень сформованості компонентів крос-культурної компетентності на початку та в кінці курсу навчання української мови як іноземної;

- дібрати методику діагностування критеріїв, показників і рівнів сформованості крос-культурної компетентності;

- поглибити культурологічні знання іноземних студентів про Україну через формування вмінь і навичок зіставлення лінгвістичних і культурних явищ, що не збігаються в українській та іноземній мові й культурі, грамотного оперування мовним і соціокультурним матеріалом, мовленнєвою та немовленнєвою поведінкою;

- розробити методику реалізації крос-культурного підходу до навчання української мови як іноземної на підготовчому відділенні та апробувати її у вищих навчальних закладах на формувальному етапі експерименту;

- визначити ефективність розробленої методики на контрольному етапі експерименту.

Для досягнення мети та розв'язання ключових завдань дослідження було визначено складники крос-культурної компетентності. Задля цього ми звернулися до праць зарубіжних (Дж. Бері, Б. Джозеф, Т. Скутнаб-Кангас) та вітчизняних лінгводидактів (М. Ернст, В. Загороднова, Т. Колосовська, І. Кушнір, С. Пахотіна).

На погляд Дж. Бері, структура крос-культурної компетентності має враховувати такі компоненти: розуміння значущості культурного плюралізму, здатність окреслювати своє місце в полікультурному соціумі, усвідомлення мобільності й відкритості під час міжкультурного діалогу, пристосування до полікультурного осередку та розвиненої інфраструктури організацій [216].

Із позиції Т. Колосовської, структура крос-культурної компетентності є сукупністю функціональних та структурних компонентів. Перша група містить такі складники: когнітивно-ментальний (передбачає зіставлення культурних відмінностей відповідно до менталітету носіїв мови), дискурсивно-стратегічний (зорієнтований на варіювання стратегіями іншої культури), регулятивно-управлінський (спрямовує на регулювання процесу міжкультурної взаємодії), професійно-аксіологічний (ураховує педагогічні норми та професійно важливі якості під час контактування в соціально-педагогічних ситуаціях).

У межах другої групи дослідниць виокремлює такі елементи: інформаційно-зіставний (містить засоби і прийоми засвоєння іншокультурної інформації, зіставлення й адаптації культурних розбіжностей); культурно-країнознавчий (характеризує здатність інформувати суб'єктів навчання про особливості іншої культури, інтерпретувати комунікативну й поведінкову культуру носіїв мови); особистісно-творчий (передбачає наявність здатності володіння педагогічною діяльністю у процесі міжкультурного діалогу та її втілення у творчому акті); діяльнісно-професійний (охоплює способи педагогічної діяльності, що розкривають особистісний потенціал учителя) [90].

С. Пахотіна визначає такі компоненти соціокультурної компетентності: мотиваційно-цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний, оцінно-результативний. У першому складнику приділено увагу позитивній орієнтації на навчання, особистісній зацікавленості, потребі в досягненнях, що, на думку дослідниці, є провідним у виявленні успішності в оволодінні іноземною мовою. Другий компонент розглядає знання вербальної та невербальної соціокомунікації, ситуативні характеристики національної ментальності, культурне надбання та уміння обирати належний стиль мовленнєвої і немовленнєвої поведінки, володіння технікою подолання та розв'язання соціокультурних конфліктів тощо. До складу організаційно-діялісного компонента входять різноманітні форми, методи і засоби формування соціокультурної компетентності. У межах оцінно-результативного складника здійснюють аналіз його результатів, виявляють похибки під час досягнення цілей та причини їх виникнення; коригують неточності і помилки [156].

На думку М. Ернст, основними компонентами міжкультурної компетентності є:

– лінгвістичний: містить знання про презентацію ціннісної структури певної культури в рідній та іноземній мовах; уміння послуговуватися набутими знаннями на практиці (будувати висловлювання з урахуванням культурного складника в прийнятній для носіїв формі);

– дискурсивний: передбачає володіння знаннями про відмінності в структурі мовленнєвих актів рідної та нерідної культур; уміннями побудови вербальної / невербальної поведінки згідно з культурними нормами мови, що вивчається; здатність відстоювати власну позицію;

– стратегічний: охоплює знання стереотипів, забобонів, які впливають на процес ділового спілкування; уміння усебічного бачення ситуації (з позиції власної та чужої культури);

– соціокультурний: ураховує знання універсальних складників культури: норм, моделей поведінки, системи цінностей рідної та іноземної культури, форм і способів їх прояву в різних комунікативних ситуаціях;

– соціально-психологічний: характеризується уміннями вести ділові перемовини задля досягнення спільної мети під час професійної діяльності з представниками іншої культури, що є можливим з урахуванням таких якостей, як толерантність, усвідомленість, сприйняття «Іншого», здатність контролювати емоційний стан у процесі діалогічної взаємодії [212].

Як елементи моделі соціокультурної компетентності І. Кушнір виокремлює мету навчального процесу, складники, зміст експериментального навчання, підходи та принципи, методи, одиниці навчання, засоби, справи і завдання [106].

В. Загороднова основними компонентами крос-культурної комунікативної компетентності вважає мотиваційно-ціннісний (формує становлення ціннісної та соціальної готовності до міжкультурної взаємодії); когнітивний (спрямований на отримання крос-культурних комунікативних знань); діяльнісно-поведінковий (відповідає за здатність міжкультурної взаємодії, опанування універсальних зразків прояву крос-культурної комунікації), афективний (сприяє встановленню емоційної налаштованості: міжкультурної чутливості, чуйності, емпатії; формує позитивне ставлення до інших лінгвокультур), рефлексивний (зорієнтовує на усвідомлення та переосмислення власного досвіду міжкультурної комунікації, стереотипів, забобонів; виявлення своєї культурної ідентичності [73].

Беручи до уваги структури вищенаведених моделей, крос-культурна компетентність студента-іноземця охоплює такі компоненти: лінгвістичний, соціокультурний, діяльнісний, ціннісно-емоційний.

На наш погляд, лінгвістичний компонент крос-культурної компетентності містить знання щодо системи української мови та правил її функціонування в українськомовному середовищі.

Відтак лінгвістичний компонент передбачає:

1) знання:

– про відмінності в побудові мовної системи рідної та української мов на рівні слів, словосполучень, речень, ситуацій, текстів;

– про еквівалентність / безеквівалентність одиниць рідної та української мови;

– про фонетичний, лексичний, граматичний, стилістичний рівні мови в обсязі, достатньому для розуміння основних ідей повідомлення, зробленого носіями мови в середньому темпі; звернення з певними питаннями упродовж перебування в Україні; складання зв'язних висловлювань на теми, що хвилюють у конкретний момент; трансляцію вражень про події та аргументацію власної думки;

2) уміння:

– логічно та коректно оформляти власні думки;

– обирати лінгвістичні засоби залежно від типу висловлювання;

– зіставляти лінгвістичні явища, що не збігаються в рідній та українській мовах, задля запобігання інтерференції;

– досягати необхідного рівня розуміння в різних галузях і ситуаціях, що задовольняв би потреби адресата й адресанта;

– послуговуватися додатковими джерелами інформації (мультимедійні та друковані засоби), упорядковувати її задля досягнення певної мети в різних галузях;

– розуміти головну ідею текстів, дібраних для читання; брати участь у дискусії; робити висновки та давати власний коментар подіям;

- письмово виконувати запропоновані вправи;
- продукувати писемний текст описово-оповідного характеру з елементами розмірковування; давати писемну оцінку побаченому чи почутому;

3) навички:

- вимови: артикуляція звуків з подальшим їх поєднанням у склади, слова та ритмічні групи;
- інтонаційні: правильний вибір ритму, інтенсивності, темпу, логічного наголосу в процесі говоріння;
- графічні: написання літер і поєднання їх у склади чи слова;
- орфографічні: коректний вибір букви чи буквосполучень, розділових знаків у процесі написання слів / речень;
- лексичні: розпізнавання лексичних одиниць та їх уживання відповідно до контексту;
- морфологічні: зміна форм слів та їх доречне вживання в конкретних ситуаціях;
- синтаксичні: правильне розташування слів у реченні;
- віднайдення культурно забарвлених мовних одиниць у текстах і послуговування ними під час діалогічного / монологічного мовлення.

Соціокультурний компонент містить знання універсальних складників рідної та української культури, способів їх прояву в усному / писемному мовленні та моделях вербальної / невербальної поведінки. Відтак в основу означеного компонента покладемо:

- історичні та географічні відомості про рідну країну та Україну;
- інформацію про політичну, економічну галузі та систему освіти обох країн;
- знання про систему цінностей рідного та українського народу;
- особливості національного характеру;
- традиції, звичаї, свята, побутову культуру;
- норми комунікативної поведінки в соціумі;
- основи невербальної поведінки (жести, міміка, пози, погляд,

рукостискання, дотики до тіла партнера, способи використання простору й часу під час спілкування);

- етикетні формули спілкування;
- відомості про художню культуру та видатних діячів мистецтва.

Діяльнісний компонент крос-культурної компетентності передбачає можливість застосовувати мовні, мовленнєві та соціокультурні знання, уміння і навички на практиці; здійснювати вплив на співбесідника. До складу означеного складника входять уміння:

- установлювати та підтримувати міжкультурні контакти;
- адаптуватися до соціальних умов;
- аргументувати власну позицію;
- послуговуватися набутими знаннями на фонетичному, лексичному, морфологічному, синтаксичному мовних рівнях у практичній галузі;
- своєчасно використовувати необхідний стиль спілкування чи мовленнєвої / немовленнєвої поведінки відповідно до соціального статусу особи або певної ситуації;
- коректно обирати та вживати вербальні / невербальні засоби передавання інформації згідно з комунікативною метою та усталеними нормами;
- організовувати тактику мовленнєвої / немовленнєвої поведінки під час спонтанного говоріння;
- правильно визначати мовну форму подання інформації, що адекватно віддзеркалює мовну картину світу українців;
- діагностувати ступінь впливу культурологічних засобів на особистість.

Ціннісно-емоційний компонент крос-культурної компетентності відображає оцінне ставлення суб'єкта до країни, носіїв, культури і мови, яка вивчається. Означений складник указує на здатність особистості віддзеркалювати у психіці іншокультурне середовище та сприймати іншомовне оточення. Відповідно, його основу становить:

- усвідомлення мови як засобу відображення культурної спадщини і соціальних реалій;

- сприйняття «Іншого» як рівноправного партнера по спілкуванню;
- толерантне ставлення до української мови та українців;
- відкритість, неупередженість по відношенню до української культури;
- поважне ставлення до цінностей, законів і правил, які різняться від тих, що існують у рідній культурі іноземця; намагання їх зрозуміти;
- спроможність оцінити думку «Іншого» за умов суперечності власній;
- прагнення особистості протистояти забобонам, стереотипам та намагання об'єктивно оцінювати ситуацію;
- утримання від конфронтацій у ситуаціях виникнення глибоких розбіжностей у поглядах;
- здатність контролювати емоційний стан у стресових ситуаціях;
- уміння розпізнавати реакцію співрозмовника на почуте задля подальшого вибору дій;
- бажання бути відвертим зі слухачем: ділитися почуттями, емоціями;
- уміння критично оцінювати себе, відповідально ставитися до визначеної мети;
- чуттєве сприйняття й інтерпретація культурних розбіжностей, оскільки їх неприйняття є причиною виникнення непорозумінь чи конфліктів;
- емоційна ідентифікація – ототожнення себе з партнером, уміння поставити себе на його місце для усвідомлення вчинків та розуміння його життєвої позиції;
- емоційна чуйність – прояв швидкої, легкої, гнучкої реакції на різні впливи та емоційні прояви оточення;
- здатність до співчуття;
- уміння створювати позитивне тло спілкування.

Отже, розроблена нами методика ґрунтується на основі розуміння сутності, структури та змістового наповнення компонентів крос-культурної компетентності у процесі навчання української мови іноземних студентів на підготовчому відділенні. Під час формування означеної компетентності відбувається розвиток лінгвістичного, соціокультурного, діяльнісного й ціннісно-емоційного складників, що знаходяться у тісному взаємозв'язку та взаємозалежності. Відтак підтримуємо

думку М. Ернст та С. Савіньон, згідно з якою розвиток компонентів крос-культурної компетентності не завжди є одночасним чи послідовним і може проходити з неоднаковою швидкістю, однак не ізольовано. Коли інтенсивно формується одна компетентність у певній галузі, то окремий компонент взаємодіє з іншими, в результаті чого відбувається удосконалення всієї крос-культурної компетентності [212].

Підґрунтя вказаної методики становить стратегічна мета навчання української мови іноземних студентів на підготовчому відділенні – формування особистості «на межі культур» – тієї, що володіє основами мовних, мовленнєвих соціокультурних, лінгвокраїнознавчих знань про рідну країну та Україну, уміє долати непорозуміння, мовні й культурні бар'єри і конфлікти під час здійснення усної та писемної мовленнєвої діяльності.

Досягнення означеної мети, на наш погляд, є можливим за умов упровадження комунікативного, лінгвокраїнознавчого, крос-культурного підходів; дотримання загальнодидактичних (свідомості, науковості, систематичності та послідовності, зв'язку теорії з практикою, доступності, наступності і перспективності, наочності) та методичних принципів (комунікативності, апроксимації, урахування рідної мови студентів, культурного співнавчання, зіставного вивчення мов, концентризму, текстоцентризму); системи методів (прямий, аудіолінгвальний, метод читання, свідомо-зіставний, свідомо-практичний), прийомів (демонстрація, імітація, пояснення, аналогія, прогнозування, контрастування, контроль через опитування, осмислення, аналіз, коментування, смислове членування тексту, співвіднесення смислових частин тексту з планом) і вправ (рецептивні комунікативні, репродуктивні комунікативні, продуктивні комунікативні; рецептивні умовно-комунікативні, репродуктивні умовно-комунікативні, продуктивні умовно-комунікативні; рецептивні некомунікативні, репродуктивні некомунікативні).

Застосування запропонованого лінгводидактичного інструментарію передбачає оволодіння студентами мовними, мовленнєвими, лінгвокраїнознавчими та соціокультурними знаннями, уміннями й навичками

використання їх на практиці; здійснення впливу на співбесідника, реалізацію комунікативного наміру з представниками українськомовного суспільства.

Ефективне упровадження запропонованої методики забезпечується за умов виокремлення трьох основних етапів педагогічного експерименту: констатувального, формувального та контрольного.

На констатувальному етапі передбачено теоретичний аналіз літератури з досліджуваної проблеми (огляд праць із філософії, психології, педагогіки, лінгводидактики, дисертаційних робіт тощо); узагальнення досвіду української лінгводидактики щодо навчання на підготовчому відділенні вишів; визначення мети та методів дослідження на вказаному етапі; проведення констатувального зрізу; аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту; розроблення методики навчання української мови іноземних студентів на крос-культурній основі.

Ключовим завданням формувального етапу педагогічного експерименту було апробувати методику реалізації крос-культурного підходу до навчання української мови як іноземної, упровадивши її в навчальний процес визначених вищих навчальних закладів України.

У межах контрольного етапу було узагальнено й проаналізовано результати формувального етапу педагогічного експерименту, сформульовано висновки, окреслено перспективні проблеми дослідження.

3. 2. Стан сформованості крос-культурної компетентності студентів-іноземців

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було схарактеризовано стан сформованості лінгвістичного, соціокультурного, діяльнісного, ціннісно-емоційного компонентів крос-культурної компетентності.

У межах означеного етапу було відібрано групи, що мають приблизно однаковий рівень успішності, у яких студенти вивчали українську мову протягом двох семестрів. Мета констатувального етапу педагогічного експерименту

полягала у з'ясуванні проблемних аспектів практики навчання української мови іноземних студентів на підготовчому відділенні; визначенні вихідного рівня сформованості крос-культурної компетентності відповідно до розроблених критеріїв та показників.

Добір діагностувального інструментарію здійснювався згідно з показниками сформованості крос-культурної компетентності:

- оцінювання лінгвістичного компонента відбувалося за результатами диктанту та низки лексико-граматичних вправ;
- вихідний рівень сформованості соціокультурного компонента визначено за результатами анкетування і тестових завдань;
- рівень сформованості діяльнісного компонента було виявлено у процесі виконання репродуктивних некомунікативних, репродуктивних умовно-комунікативних, продуктивних комунікативних вправ;
- з'ясування вихідного рівня сформованості ціннісно-емоційного компонента здійснювалося через анкетування, тестування та співбесіду.

Для встановлення вихідного рівня сформованості лінгвістичного компонента студентам було запропоновано написати диктант та виконати лексико-граматичні вправи (додаток А. 1).

Оцінювання завдання відбувалося згідно з підрахунком помилок: за наявності 0–1 помилки вправа вважається виконаною на «відмінно», 2–3 помилок – на «добре», 4–7 – на «задовільно», 8–10 – на «незадовільно».

За результатами диктанту, загальний обсяг пунктуаційних помилок перевищував обсяг орфографічних: 68,5% та 31,5%.

Розподіл рівнів сформованості лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності за результатами написання диктанту подано в таблиці 3. 1.

Таблиця 3. 1

Розподіл рівнів сформованості лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності за результатами написання диктанту

Диктант	Рівень	Кількість студентів	%
	елементарний	102	33,2
	середній	96	31,2

Диктант	Рівень	Кількість студентів	%
	достатній	56	18,2
	високий	53	17,4

Після проведення диктанту студентам було запропоновано виконати лексико-граматичні вправи. Завдання оцінювалося аналогічно до попереднього. Інструкція до виконання першої вправи звучала так: «Вставте потрібний займенник». Результати перевірки засвідчили, що 18% студентів не впоралися із завданням, 40% виконали вправу на «задовільно», 38% іноземців – на «добре», 4% дали безпомилкові відповіді. У процесі виконання другої вправи, умовою якої було вставити потрібний прийменник, 36,5% респондентів припустилися 8–10 помилок. Відсоткове співвідношення студентів, що отримали оцінку «задовільно», становило 28,3%, «добре» – 30,63%, «відмінно» – 4,57%. В інструкції до вправи № 3 було вказано: «Поставте дієслова в дужках у правильній часовій формі». Кількість іноземних громадян, що не впоралися з завданням, становить 32%; відповіді, що супроводжувалися помилками в кількості 4–7, дало 34% респондентів; завдання на «добре» виконало 14,2%; кількість студентів, що виконали завдання на «відмінно», становить 19,8%. Інструкцію до виконання вправи № 4 подано в такому формулюванні: «Утворіть відповідні ступені порівняння прикметників». Отже, на «незадовільно» вправу виконало 36,8% студентів, на «задовільно» – 32%, на «добре» – 21,1%, на «відмінно» – 10,1%.

Розподіл рівнів сформованості лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності в межах кожної з чотирьох вправ представлено в таблицях 3. 2, 3. 3.

Таблиця 3. 2

Розподіл рівнів сформованості лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності за результатами виконання лексико-граматичних вправ (у межах кожної вправи окремо)

Лексико-граматичні вправи	Рівні	Кількість помилок	Кількість студентів	%
Вправа 1	елементарний	8–10	55	18
	середній	4–7	122	40
	достатній	2–3	117	38

Лексико-граматичні вправи	Рівні	Кількість помилок	Кількість студентів	%
Вправа 1	високий	0–1	13	4
Вправа 2	елементарний	8–10	112	36,5
	середній	4–7	87	28,3
	достатній	2–3	94	30,63
	високий	0–1	14	4,57
Вправа 3	елементарний	8–10	98	32
	середній	4–7	104	34
	достатній	2–3	44	14,2
	високий	0–1	61	19,8
Вправа 4	елементарний	8–10	113	36,8
	середній	4–7	98	32
	достатній	2–3	65	21,1
	високий	0–1	31	10,1

Таблиця 3. 3

Розподіл рівнів сформованості лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності за результатами виконання лексико-граматичних вправ (сумарний показник за виконанням чотирьох вправ)

Лексико-граматичні вправи	Рівні	Кількість помилок	Кількість студентів	%
	елементарний	8–10	95	31
	середній	4–7	103	33,6
	достатній	2–3	80	26
	високий	0–1	29	9,4

Розподіл рівнів сформованості лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності іноземних студентів за результатами виконання двох завдань подано в таблиці 3. 4.

Таблиця 3. 4

Розподіл рівнів сформованості лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності за результатами написання диктанту та виконання лексико-граматичних вправ

Диктант і лексико-граматичні вправи	Рівні	Кількість помилок	Кількість студентів	%
	елементарний	8–10	99	32,1
	середній	4–7	99	32,4
	достатній	2–3	68	22,1
	високий	0–1	41	13,4

Загальні результати сформованості лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності подано у вигляді діаграми (рис. 3. 1.).

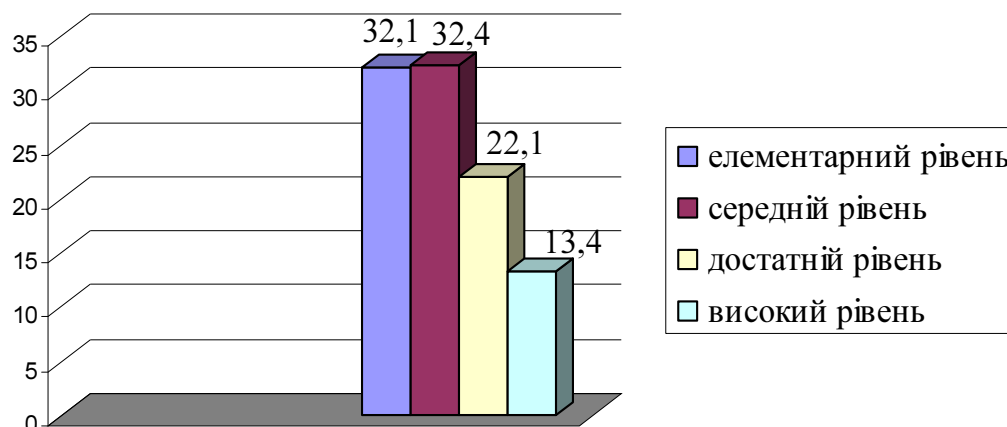


Рис. 3. 1. Результати сформованості лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (%)

Отримані результати дають підстави стверджувати, що попереднє навчання української мови як іноземної було реалізовано на поняттєвому рівні. Інакше кажучи, якщо студент володіє лексичною одиницею, може зробити її переклад із рідної мови на українську і навпаки, то під час її написання припускається орфографічних і пунктуаційних помилок. Або ж правильно розпізнає в контексті часову форму дієслова чи ступінь порівняння прикметника / прислівника, проте не може правильно утворити інші форми тієї ж одиниці за аналогією.

Для визначення вихідного рівня соціокультурного компонента крос-культурної компетентності було використано анкету і тест (додаток А. 2) .

Анкета складалася з п'яти запитань. На перше запитання («Як Ви розумієте, що таке *культура*?») більшість опитаних не дали чіткої відповіді, натомість указали на такі культурні компоненти, як звичаї і традиції (56%), рідше було згадано про спосіб життя, побут (28%), мову (10%); 6% студентів назвали історію та географічне положення країни. З-поміж відповідей на друге запитання («Що таке діалог культур?») домінували такі: «Взаємодія рідної та нерідної культур» (48%), «Обмін досвідом між культурами» (36%), «Контакт носіїв культури з іноземцями» (16%). Відповіді на третє запитання «Чи вважаєте Ви, що мову треба вивчати разом із

культурою? Чому?» розподілилися так: 65% визнають необхідність співнавчання мови і культури, пояснюючи це зацікавленістю в культурі, звичаях, цінностях іншої країни; 25% студентів розуміють важливість навчання української мови у взаємозв'язку з культурою задля результативного співробітництва з представниками іншої культури. У процесі дослідження також виявлено негативні відповіді, наприклад: «Культуру слід вивчати окремо, тому що на це потрібен вільний час» або «Не важливо знати культуру рідної країни» (8%). Кількість нейтральних відповідей на зразок «Не обов'язково» становить 2%. Пріоритетними відповідями на четверте запитання «Як гадаєте, які труднощі виникають, коли Ви спілкуєтеся з носієм культури?» були такі: «Розумію, що мені говорять, але важко відповісти» (47%); «Не завжди правильно поводжуся поруч із носіями мови» (32%); «Важко зрозуміти, що мені говорять, тому не можу відповісти» (13%); «Мене погано розуміють» (6%); у 2% не виникає труднощів під час спілкування з носіями мови. На п'яте запитання «Які риси африканської та української культури не схожі?» превалюючими відповідями були такі: «цінності, традиції, звичаї» (52%); 36% студентів назвало мову жестів, поведінку; 12% віддали голос на користь стилю життя, мислення.

Отримані результати анкети свідчать про наявність інтересу іноземних студентів до культурно-мовного співнавчання, оскільки ключове місце посідають пізнавальні мотиви. Однак статистичні дані свідчать про те, що під час попереднього засвоєння знань з української мови соціокультурному компоненту було приділено недостатньо уваги. Так, в іноземців труднощі викликає невербальне спілкування, а саме: значна кількість студентів некоректно витлумачує жести чи поведінку носіїв мови та, як наслідок, не завжди знаходить відповідні засоби вираження інформації, що задовольняли б комунікативну мету.

Для виявлення рівня знань студентів у царині культури України було запропоновано тест закритого типу, в якому подано 10 запитань із різних сфер життя українців. У процесі складання тесту ми орієнтувалися на навчальну програму з української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення та матеріали майбутнього експериментального навчання. За кожную правильну

відповідь студент отримував 1 бал. Мінімальна кількість балів за відповідь складала 0, максимальна – 10.

Найбільші труднощі викликали запитання № 3, 6, 7, 8, 10. Кількість правильних відповідей на перше із поданих запитань «Які рослини є оберегами для українського народу?» становила 7%. На запитання № 6 «Які жести використовують українці, щоб привітати близьких родичів і друзів?» правильно відповіло 13% опитаних. Кількість безпомилкових відповідей на сьоме запитання «Що таке дівич-вечір?» була 17%. На запитання № 8 «Які музичні інструменти традиційно українські?» правильні відповіді дало 23% студентів. У відповідях на десяте запитання не виявлено помилок у 32% студентів.

Підсумовуючи результати анкетування й тестування, визначимо рівні сформованості соціокультурного компонента, згідно з якими розподілимо кількісні дані (табл. 3. 5).

Таблиця 3. 5

Розподіл рівнів сформованості соціокультурного компонента крос-культурної компетентності за результатами виконання анкетування й тесту

Одиниці методичної організації матеріалу	Рівень	Кількість студентів	%
Анкетування	елементарний	95	31
	середній	87	28,3
	достатній	73	23,7
	високий	52	17
Тест	елементарний	134	43,8
	середній	84	27,36
	достатній	67	21,9
	високий	22	6,94

Згідно з результатами тестування іноземні студенти підготовчого відділення вільно не володіють культурознавчим матеріалом, оскільки більше половини опитаних дало правильні відповіді лише на 50% запитань.

Загальні результати сформованості соціокультурного компонента подаємо у вигляді діаграми (рис. 3. 2.).

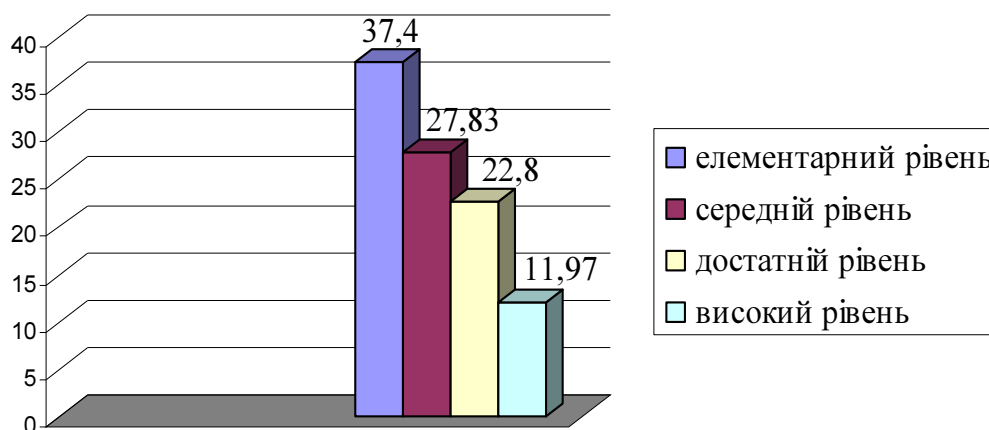


Рис. 3. 2. Результати сформованості соціокультурного компонента крос-культурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (%)

Для визначення рівня сформованості діяльнісного компонента крос-культурної компетентності студентам було запропоновано виконати чотири вправи (додаток А. 3). Оцінювання відбувалося за десятибальною шкалою, де 0–2 бали позначають наявність знань на елементарному рівні, 3–5 – на середньому, 6–8 балів – на достатньому, 9–10 – на високому.

Отримані результати свідчать, що 30,94% респондентів успішно виконали перші дві вправи, інструкція до яких звучала так: «До питальних реплік із стовпчика А доберіть відповідь зі стовпчика Б», «Доберіть питальні репліки із стовпчика Б до відповідних із стовпчика А». Кількість правильних відповідей коливається від 6 до 10 (достатній і високий рівні).

Складнішим для виконання виявилось завдання на доповнення діалогічних реплік, з яким не впоралися 18,56% іноземних громадян. Умовою останньої вправи було скласти діалог. Згідно з результатами, 21,17% студентів виконали завдання з максимальною кількістю помилок (набрали 0–2 бали), тоді як 4,56% опитаних під час діалогічного мовлення припустилися однієї помилки чи не зробили жодної.

Кількість набраних студентами балів відображено в таблиці 3. 6.

Таблиця 3. 6

Розподіл рівнів сформованості діяльнісного компонента крос-культурної компетентності за результатами виконання вправ

Одиниці методичної організації матеріалу	Рівні	Бали	Кількість студентів	%
Вправа 1	елементарний	0–2	86	28
	середній	3–5	140	45,6
	достатній	6–8	62	20,19
	високий	9–10	19	6,21
Вправа 2	елементарний	0–2	120	39,08
	середній	3–5	78	25,4
	достатній	6–8	85	27,68
	високий	9–10	24	7,84
Вправа 3	елементарний	0–2	57	18,56
	середній	3–5	87	28,3
	достатній	6–8	90	29,31
	високий	9–10	73	23,83
Вправа 4	елементарний	0–2	65	21,17
	середній	3–5	203	66,12
	достатній	6–8	25	8,14
	високий	9–10	14	4,57

Загальні результати сформованості діяльнісного компонента подамо у вигляді діаграми (рис. 3. 3.).

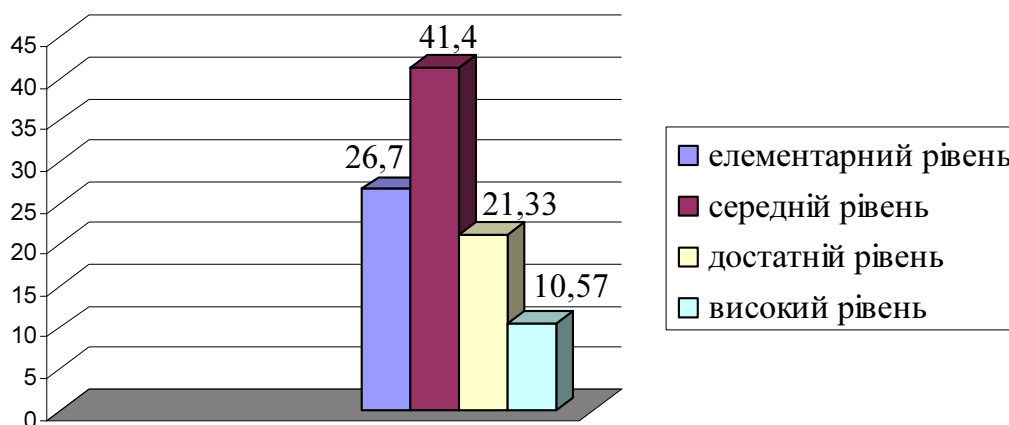


Рис. 3. 3. Результати сформованості діяльнісного компонента на констатувальному етапі педагогічного експерименту (%)

Результати, отримані після виконання вправ, дозволяють зробити висновок про те, що 26,7% студентів підготовчого відділення знаходиться на

елементарному рівні (завдання виконані на 15–25%); 41,4% респондентів володіють знаннями на середньому рівні (вправи виконано правильно на 50%); 21,33% студентів знаходиться на достатньому рівні (завдання виконані на 60–75%); у 10,57% іноземців виявлено високий рівень знань (вправи виконані більше ніж на 75%).

Для з'ясування вихідного рівня сформованості ціннісно-емоційного компонента студентам було запропоновано заповнити анкету-питальник та виконати тест (додаток А. 4). Оцінювання проводилося за двобальною шкалою. Варіант відповіді «а» дорівнював 0 балів, «б» – 1 бал, «в» – 2 бали.

Розглянемо окремі запитання та подані на них відповіді. 84% студентів вважають українську мову складнішою від англійської. Під час проведення додаткової співбесіди з'ясувалося, що для більшості іноземців непосильним є відмінювання самостійних частин української мови, утворення ступенів порівняння прикметників і прислівників.

Коли студентів запитали, чи зможе стати для них рідною будь-яка культура, то 65,4% відповіли, що не зможе, оскільки рідна культура єдина та унікальна; 18,24% погоджуються з тим, що нерідна культура не зможе стати на один щабель з рідною, оскільки між ними забагато відмінностей; 16,36% опитаних приймають те, що будь-яка культура може стати рідною, якщо її старанно вивчати.

На запитання «Ви часто вступаєте в конфлікт з носіями іншої культури?» ствердно відповіло 43% респондентів, іноді вступають у конфлікт 28,1%, відповідь «ніколи» дало 28,9% іноземців. Як бачимо, загалом представники інших культур надають перевагу безконфліктному розв'язанню непорозумінь, проте згодні відстоювати власну позицію в разі зневажливого ставлення до себе.

Відповіді на запитання «Чи важливі для Вас стереотипи, щоб оцінити іншу культуру?» було розподілено так: 14,98% опитаних вважають, що стереотипи відіграють позитивну роль у сприйнятті чужого світобачення, вони допомагають зрозуміти поведінку й мислення носіїв; 53,7% іноді звертаються до стереотипів як засобу пізнання іншої культури, однак до власної думки дослухаються більше,

ніж до чужої; 31,32% респондентів не визнають значущості стереотипів, оскільки вони заважають об'єктивному сприйняттю іноземної культури.

Для того, щоб розрахувати середньооблікову кількість відповідей, за які студенти отримали 0, 1 і 2 бали, спочатку було виявлено кількість відповідей на 0, 1 і 2 бали в межах кожного запитання. Результати розрахунків наведено в таблиці 3. 7.

Таблиця 3. 7

Обчислення кількості відповідей на 0, 1, 2 бали в межах кожного запитання

Анкета-питальник	Бали	Кількість відповідей	%
Перше запитання	0	243	79,15
	1	58	18,89
	2	6	1,96
Друге запитання	0	69	22,47
	1	145	47,23
	2	93	30,3
Третє запитання	0	201	65,4
	1	56	18,24
	2	50	16,36
Четверте запитання	0	187	60,91
	1	75	24,4
	2	45	14,69
П'яте запитання	0	132	43
	1	86	28,01
	2	89	28,99
Шосте запитання	0	46	14,98
	1	165	53,7
	2	96	31,32
Сьоме запитання	0	78	25,4
	1	145	47,23
	2	84	27,37

Далі було виконано обчислення загальної кількості відповідей на 0, 1, 2 бали в межах семи запитань. Задля цього додано кількісне й відсоткове співвідношення даних із таблиці (наприклад, $243+69+201+187+132+46+78 = 956$). 44,5% – кількість відповідей, за які отримано 0 балів. Решту обчислень було проведено так само та представлено в таблиці 3. 8.

Задля виявлення середньооблікової кількості студентів, які одержали 0 балів за відповіді, складено пропорції:

$$307 - 100\%,$$

$$X - 44,5,$$

де 307 – кількість студентів, X – передбачувана кількість студентів (%), що отримали 0 балів. У результаті означеного співвідношення отримуємо число 136 – кількість студентів, які отримали 0 балів. Решту підрахунків здійснено за аналогією.

Таблиця 3. 8

Середньооблікова кількість відповідей та студентів, які отримали 0, 1, 2 бали

Вправа 1	Середньооблікова к-сть відповідей, за які студенти отримали 0 балів / %	Середньооблікова к-сть відповідей, за які студенти отримали 1 бал / %	Середньооблікова к-сть відповідей, за які студенти отримали 2 бали / %	Середньооблікова к-сть студентів, які отримали 0 балів / %	Середньооблікова к-сть студентів, які отримали 1 бал / %	Середньооблікова к-сть студентів, які отримали 2 бали / %
	956 (44,5%)	730 (33,9%)	463 (21,6)	136 (44,4%)	104 (33,9%)	67 (21,7%)

Сутність другого завдання полягала у виявленні ставлення іноземних студентів до української мови, культури та українців. Оцінювання відбувалося за такими показниками: 1) позитивне / нейтральне / упереджене / негативне ставлення до українців та української культури; 2) стриманість / нестриманість, категоричність / некатегоричність у судженнях щодо нерідної культури; 3) уміння / неуміння корегувати власну поведінку відповідно до ситуації спілкування.

На запитання, чому іноземним громадянам подобається вивчати українську мову, 7% відповіло: «Тому, що вона гарно звучить», 36% хочуть оволодіти останньою задля продуктивного спілкування з носіями; 53% ставляться до української мови як до інструмента, необхідного для пізнання предметів зі

спеціальності; 3% бажають отримати гарну оцінку на занятті; 1% не подобається вивчати українську мову, тому що «вона дуже складна».

8% респондентів подобається жити в Україні, тому що тут є гарні дівчата; 13% пов'язують своє бажання з тим, що українці – привітні та добрі люди; 54% цікаво вивчати традиції та звичаї українського народу; 18% не подобається жити в Україні, тому що до іноземців не ставляться належним чином; 6% основну причину небажання вбачають у фінансовій та політичній кризі; 1% не може прийняти чужу культуру.

31% іноземців вважає, що важливо часто спілкуватися з українцями, щоб покращити мовні й мовленнєві навички; 32% хочуть дізнатися більше про культуру України через спілкування з носіями мови; 37% аргументують необхідність комунікації з українцями тим, що це допоможе їм у співпраці.

Відповіді на запитання «Які найбільші труднощі у Вас викликає поведінка українців?» розподілилися так: 4% респондентів не розуміють, чому українці не люблять, коли до них близько підходять; 9% здивовані кількістю стомлених, стурбованих облич та недовірливих поглядів у свій бік; 23% помітили, що українська молодь мало працює, однак небайдужа до спиртних напоїв і куріння; для 29% іноземних громадян неочікуваним виявилось те, що українські жінки можуть мати рівні права з чоловіками на роботі та в особистому житті; 35% важко зрозуміти мову жестів носіїв.

Ставлення українців до іноземних громадян було оцінено останніми так: 43% думають, що упереджено; 7% відчувають байдужість з боку українців; 23% вважають, що з інтересом (українців цікавить культура інших країн); 14% гадають, що з повагою, спокійно приймаючи відмінні аспекти іншомовної культури; на погляд 13% опитаних, до них ставляться толерантно, хоча українці іноді не розуміють поведінки й світоглядної позиції представників іншої культури.

На думку 46% іноземців, якщо їх ображають, слід відповісти належним чином; 38% підтримують політику невтручання (відійдуть убік, якщо виникнуть

серйозні непорозуміння); 16% не хочуть конфліктувати з українцями, проте честь і гідність для них дорожчі, тому вони будуть відстоювати свою позицію.

42% респондентів будуть протестувати чи змінювати правила й закони, установлені країною, в якій вони навчаються; на погляд 28%, слід висловлювати думку про те, що не подобається в чужій країні; 20% байдуже, що правила й закони України різняться від тих, які є в їхній рідній країні; 10% толерантно ставиться до нових порядків та приймає їх.

Розподіл рівнів сформованості ціннісно-емоційного компонента за відповідями студентів подано в таблиці 3. 9.

Таблиця 3. 9

Розподіл рівнів сформованості ціннісно-емоційного компонента крос-культурної компетентності за результатами відповідей студентів

Вправа 2	Рівні	Середньостатистична кількість студентів	Середньостатистична кількість студентів %
Перше запитання	елементарний	21	7
	середній	111	36
	достатній	163	53
	високий	12	4
Друге запитання	елементарний	77	25
	середній	25	8
	достатній	39	13
	високий	166	54
Третє запитання	елементарний	57	18,5
	середній	57	18,5
	достатній	95	31
	високий	98	32
Четверте запитання	елементарний	134	43,6
	середній	87	28,3
	достатній	60	19,5
	високий	26	8,6
П'яте запитання	елементарний	154	50
	середній	70	23
	достатній	43	14
	високий	40	13
Шосте запитання	елементарний	141	46
	середній	80	26
	достатній	37	12
	високий	49	16
Сьоме запитання	елементарний	129	42
	середній	86	28
	достатній	61	20
	високий	31	10

Розрахуємо в межах наведеного вище завдання середнє арифметичне кількості студентів, чийі знання розподілено за чотирма рівнями (табл. 3. 10, 3. 11).

Таблиця 3. 10

Зведені дані рівнів сформованості ціннісно-емоційного компонента крос-культурної компетентності за загальною кількістю відповідей на запитання

Запитання (1–7)	Рівні	Кількість студентів	Кількість студентів %
	елементарний	102	33,2
	середній	74	24
	достатній	71	23
	високий	60	19,8

Обчислимо середнє арифметичне кількості студентів за результатами двох завдань.

Таблиця 3. 11

Зведені дані рівнів сформованості ціннісно-емоційного компонента крос-культурної компетентності за результатами двох завдань

Анкета-питальник / тест	Рівні	Середньооблікова кількість студентів	Середньооблікова кількість студентів %
	елементарний	119	38,7
	середній	89	29
	достатній	52	16,9
	високий	47	15,4

Результати відповідей свідчать про елементарний рівень сформованості ціннісно-емоційного компонента іноземних громадян. Коли йдеться про особистісну значущість навчання української мови й культури, майже в 62% студентів домінують соціальні мотиви, що підтверджує середня облікова кількість відповідей на перше й третє запитання. 38% іноземців віддають перевагу пізнавальним мотивам, уважаючи потребу в саморозвитку та оволодінні новими знаннями, уміннями й навичками важливішою за отримання позитивної оцінки чи використання мови задля задоволення власних потреб (уживання лексичного запасу в обсязі, достатньому для побудови висловлювань в обмежених сферах життєдіяльності, без подальшого збагачення словника). Майже половина респондентів проявляє стриманість і некатегоричність у судженнях щодо нерідної культури, однак 53% не регулюють власну поведінку, коли виникають культурні

непорозуміння й конфліктні ситуації. Загалом спостерігається позитивне прагнення вивчати українську мову й культуру.

На підставі сумарних даних за кожним компонентом визначимо загальний результат сформованості крос-культурної компетентності та представимо його у вигляді діаграми (рис. 3. 4.).

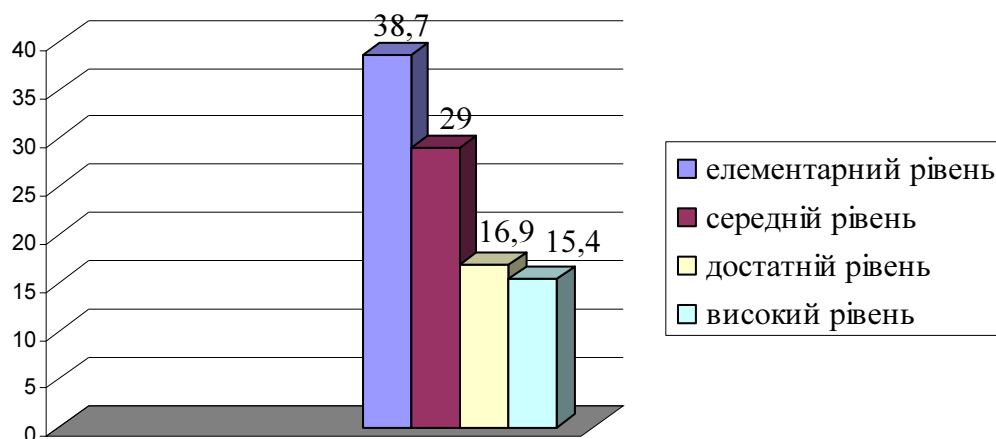


Рис. 3. 4. Результати сформованості ціннісно-емоційного компонента крос-культурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (%)

Узагальнюючи дані, отримані під час констатувального експерименту, відобразимо загальний результат сформованості крос-культурної компетентності у вигляді діаграми (рис. 3. 5.).

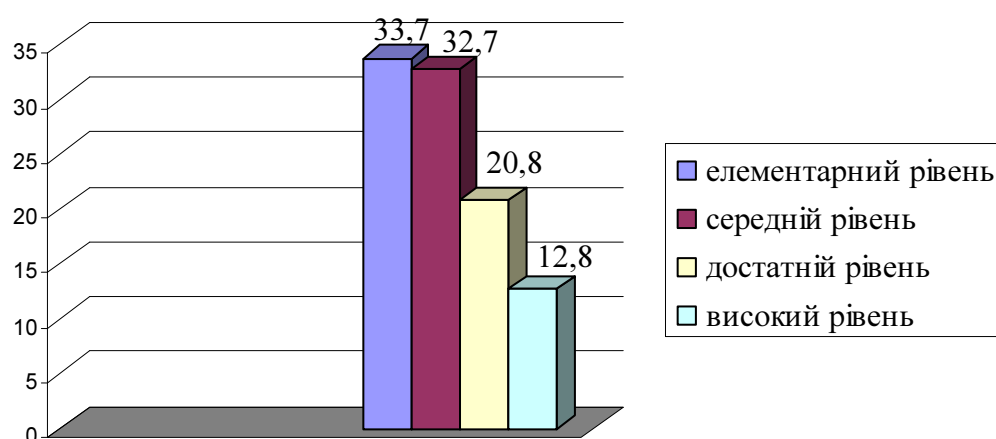


Рис. 3. 5. Результати сформованості крос-культурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (%)

На основі результатів констатувального експерименту можна зробити висновок про те, що студенти-іноземці володіють переважно елементарним і середнім рівнями сформованості крос-культурної компетентності. Принципової різниці в рівнях сформованості чотирьох компонентів у різних групах не спостерігається. Основними проблемами, що перешкоджають повноцінній крос-культурній взаємодії між іноземцями та українцями, є: негативне перенесення знань, умінь і навичок із рідної мови в українську, що унеможливорює адекватний переклад лексичних одиниць чи речень; некоректне використання мовних, мовленнєвих, лінгвокраїнознавчих, соціокультурних знань, умінь і навичок на практиці з представниками українськомовного суспільства; часткова обізнаність у культурній царині (традиції, звичаї, цінності, норми, вербальна / невербальна поведінка тощо). Дані, виявлені на констатувальному етапі експерименту, вказують на необхідність дослідно-експериментального навчання.

3. 3. Експериментальне навчання на формуальному етапі педагогічного експерименту

На формуальному етапі педагогічного експерименту відбулося впровадження методики реалізації крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів. Провідна мета означеного етапу полягала у визначенні ефективності запропонованої методики, що передбачало добір тематики і текстового матеріалу, виокремлення умінь та навичок, що підлягають формуванню. Основними завданнями формувального етапу вважаємо:

- апробацію навчального посібника «Калейдоскоп культур», що містить комплекс текстів, діалогів та полілогів, систему вправ українською та частково англійською мовою;

- застосування комплексу системи методів, прийомів, вправ, спрямованих на формування умінь і навичок зіставлення лінгвістичного, мовленнєвого і культурного матеріалу у процесі взаємодії представників української та інших культур;

– перевірку ефективності методики навчання української мови як іноземної на крос-культурній основі, зорієнтованої на формування крос-культурної компетентності студентів-іноземців на підготовчому відділенні.

У процесі апробації та реалізації розробленої методики були задіяні:

- автор-розробник і науковий керівник;
- студенти експериментальних (ЕГ) і контрольних груп (КГ) ДВНЗ «Криворізький національний університет», Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національного авіаційного університету (м. Київ), ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Херсонського державного університету;
- адміністрація навчальних закладів, на базі яких експериментально впроваджено авторську методику;
- викладачі української мови підготовчого відділення.

Дослідно-експериментальне навчання проходило в експериментальній групі, де кількість студентів становила 150 осіб. Основу нововведень у навчанні складали дидактичні матеріали, розроблені автором, класифікація методів, прийомів і вправ, які акцентують на розбіжностях у системах української та англійської мов, зіставленні мовних і культурних одиниць, що є відмінними в українській та рідній для студентів мові й культурі. Навчання в контрольній групі (157 осіб) відбувалося за традиційною методикою, що передбачає навчання української мови та ознайомлення з українською культурою через залучення текстового матеріалу, діалогів, системи питально-відповідних вправ, переказу тем переважно без урахування зіставного аспекту.

Навчання української мови в ЕГ і КГ було реалізовано на підготовчому відділенні в другому семестрі згідно з кількістю годин, визначених чинною програмою з української мови як іноземної: 322 години аудиторних занять [162]. У межах указанного обсягу годин було розроблено навчально-методичне забезпечення – навчальний посібник «Калейдоскоп культур», що містить тексти з лінгвокраїнознавчим коментарем, діалоги, полілоги та систему вправ, покликаних надати інформацію про певні аспекти української та рідної культур (цінності,

традиції, звичаї, обряди, свята, особливості вербальної / невербальної поведінки тощо), сформувати уміння та навички розпізнавання культурно маркованих одиниць із подальшим застосуванням їх відповідно до контексту, подолання вербальних і невербальних бар'єрів спілкування (знання про жести, міміку, пози, погляд, рукостискання, дотики до тіла партнера, способи використання простору й часу), зіставлення лінгвістичних явищ, які не збігаються в рідній та українській мові.

У навчальному посібнику вміщено тринадцять тем («Привітання в Україні», «Привітання в країнах Африки», «Українські весільні традиції», «Африканські весільні традиції», «Українські народні свята й розваги», «Українські обереги», «Обереги країн Африки», «Український традиційний одяг», «Африканський традиційний одяг», «Українська кухня», «Африканська кухня», «Новий рік в Україні», «Новий рік у країнах Африки»), у межах яких подано адаптовані публіцистичні тексти, що містять цінну соціокультурну інформацію про життя українського й африканського народів, ознайомлюють студентів зі стратегіями взаємодії з представниками іншої культури. На наш погляд, інформація, що міститься в текстах, має стимулювати зацікавленість, виховувати повагу до рідної культури і толерантне ставлення до чужої, тому запропонований текстовий матеріал відображає культурну картину світу українців та іноземців, що викликає пізнавальні та країнознавчі інтереси (бажання отримати знання про цінності, норми, правила поведінки рідної культури та тієї, яка вивчається; зрозуміти особливості національного характеру носіїв мови тощо), спонукає до дослідницької діяльності.

В організації навчання було витримано певну послідовність: робота над текстом починалася з дотекстових вправ, що орієнтують студентів на розуміння тематики текстів та вправ на прогнозування його змісту. Далі робота продовжувалася зі словником основних понять, поданих українською мовою з перекладом на англійську. Звернемо увагу на те, що у словнику біля кожного дієслова позначено дієвідміну, вказано вид (доконаний / недоконаний) і поставлено запитання відповідно до відмінка, у якому вжито означене дієслово

(напр. *кивнути* (І) – *кивати* + кому?). Крім того, у вокабулярії подано закінчення прикметників (напр. *шкіряний*, -а, -е, -і).

У кінці кожного тексту розміщено лінгвокраїнознавчий коментар із поясненням слів, словолучень і виразів, складних для сприйняття та розуміння чи тих, що не мають відповідних еквівалентів у рідній для студентів мові. Як свідчить практичний досвід, для встановлення значення лексичних одиниць, фрази чи речення недостатньо лише наочності чи перекладу (у разі неможливості пояснити останні за допомогою синонімів чи перефразувати), необхідно ознайомитися з інформацією про їхнє культурне та історичне підґрунтя, указати в межах якого контексту їх ужито. Розв'язання означеного завдання можливе за умов подання тлумачення слова, виразу чи уривка, тобто застосування лінгвокраїнознавчого коментаря, завдяки якому іноземним студентам вдалося пояснити національні особливості українського та рідного народу, поглибити знання з суміжних дисциплін (історії, географії, літератури, культурології, країнознавства). Так, наприклад, під час інтерпретації виразу *підносити гарбуза* спочатку слід пояснити, що гарбуз – рослина жовтого кольору, яку вирощують на городах і полях. Другий етап – тлумачення фрази: *підносити гарбуза* – у народі означає відмовити. Якщо дівчина відмовляє хлопцю, то підносить йому гарбуза. Після роз'яснення незнайомих слів чи стійких виразів у межах текстових і післятекстових вправ було здійснено перевірку розуміння прочитаного, автоматизацію мовленнєвих моделей і граматичних структур.

Так, задля зняття фонетичних та лексико-граматичних труднощів у процесі сприйняття нової інформації перед кожним текстом подано дотекстові вправи, орієнтовані на оволодіння фоновими знаннями в обсязі, достатньому для осягнення ключової ідеї певного тексту, та спрямовані на усунення змістових і мовних труднощів його розуміння й одночасно на формування навичок та умінь лінгвокраїнознавчого читання. На наш погляд, завдання попередньої роботи з мовним матеріалом полягає не у сліпому заучуванні слів, словосполучень, мовленнєвих кліше, а в забезпеченні їх запам'ятовування в процесі колективного обговорення. Наприклад, перед тим, як почати нову тему, студентам

пропонувалося висловити припущення про назву чи зміст тексту на основі ілюстрацій чи ключових слів. Отже, вправи на здогадку мають таку інструкцію: «Дивіться на фото. Що ви бачите? Для чого ці предмети?», «Прочитайте назву тексту. Як гадаєте, що таке *вечорниці*?», «Як Ви думаєте, що зображено на фото? Підпишіть під фото, хто і що робить, використовуючи фрази у правильному відмінку», «Дивіться на фото. Що ці люди роблять?», «Слухайте і повторюйте слова. Оберіть слова, що є на фото. Запишіть їх під фото», «Читайте речення. Що означають виокремлені слова?» тощо.

Подаємо приклади дотекстових вправ:

1. Слухайте і повторюйте слова. Доберіть назви до фото (у посібнику подано фото).

Капелюшок куфі, туніка дашики, сукня з кори дерева, відріз канта, туніка гран бубу.

2. Читайте діалог. Що означають виокремлені слова?

- Добрий вечір всім у хаті!
- Доброго здоров'я!
- Чи у цій хаті *ворожать*? Чи тут можна скуштувати *вареників* і *каші*?
- Так, так, у цій хаті. Заходьте, будь ласка. Які вареники бажаєте? З м'ясом чи картоплею?
- Із м'ясом. А *балабушки* у Вас є?
- Авжеж. Вони в нас дуже смачні, духмяні, тільки з печі.
- Дякуємо. А ми принесли вам *узвар*. Дивіться, який у нього гарний колір! Варили з яблук і груш.
- Сідайте до столу, будь ласка.

Після ознайомлення з текстовою інформацією студенти виконували вправи, що передбачали наявність комунікативних настанов, у яких містяться вказівки на вид читання (вивчальне, ознайомлювальне, переглядове, пошукове) та розв'язання певних пізнавально-комунікативних завдань. Означені вправи спрямовують процес читання та частково виявляють розуміння прочитаного.

У межах текстових вправ студентам було запропоновано висловити думку, про що цей текст; знайти у ньому слова, що вказують на українську культуру; прочитати певний уривок і знайти в ньому вказані викладачем речення, що містять основну чи додаткову інформацію, та підкреслити їх; знайти в тексті дієслова недоконаного та доконаного виду, після чого виписати їх у дві колонки.

Наведемо приклади текстових вправ:

1. Замініть слова та речення одним словом із тексту «Одяг країн Африки».

Зразок:

Барвистий – яскравий.

Одяг до колін, що покриває тіло від плечей до стегон чи п'ят; штани із тканини «джинса»; металевий інструмент, який використовують для будівельних робіт; верхня частина кисті; довга лінія; лінії, що перехрещуються.

2. Знайдіть у тексті «Свято Івана Купала» синоніми до поданих нижче слів:

співати й танцювати, взявшись за руки; чарівний, таємничий; ходити без шарпеток і взуття; той, що дає силу жити, лікує.

3. Складіть запитання до тексту «Свято Івана Купала», використовуючи подані нижче слова:

Івана Купала, вінки із трави і квітів, хоровод, пісні, свічка, зелений покіс, купальський вогонь, квітка магічної папороті, кропива, цілюща сила.

Завдяки використанню післятекстових вправ було здійснено перевірку прочитаного для контролю за ступенем сформованості в студентів умінь читання та послуговування отриманою інформацією. Під час упровадження означених вправ на заняттях з української мови стало можливим виявити реакцію студентів на прочитане, самі ж суб'єкти навчання співвідносили інформацію з власним досвідом, почуттями, емоціями, намагалися аргументувати свою позицію, розмірковували та дискутували. У процесі виконання вказаних вправ студенти відповідали на запитання до тексту, розташовували змістові частини останнього в логічній послідовності, складали запитання та план до тексту, виражали згоду

(незгоду) з наведеними нижче твердженнями з тексту, формулювали основне запитання, що обговорювалося в тексті.

Подаємо приклади післятекстових вправ:

1. Позначте речення правдиві (П), неправдиві (Н).

Зразок:

Новий рік – одне з найпопулярніших свят в Україні. – (П).

1. В Україні символ свята Дід Мороз – казковий персонаж, який живе в Лапландії. 2. Опівночі українці накривають на стіл. 3. На Новий рік українці люблять їсти салат «Олів'є», холодець, оселедець «під шубою», голубці. 4. Новорічна ялинка захищає дім від нечистої сили, злих духів і холоду. 5. На Новий рік українці одягають яскраві костюми, співають пісні та бажають одне одному щасливого року. 6. Якщо немає іграшок, гірлянд, свічок, можна прикрасити ялинку солодощами. 7. Традиційно опівночі йдуть до міської ялинки, щоб побачити феєрверки. 8. Новий рік в Україні можна святкувати у родинному колі та з друзями.

2. Дайте відповіді на запитання.

1. Хто з нетерпінням чекає на Новий рік? 2. Що символізує Новий рік? 3. Які основні символи свята? Для чого вони? 4. Як готуються до Нового року? 5. Які основні новорічні страви? 6. Коли по келихах розливають шампанське? 7. Що говорять під час привітань? 8. Чим прикрашають ялинку? 9. Коли і чому українці йдуть до центральної міської ялинки?

Задля визначення критеріїв добору мовного і мовленнєвого матеріалу, покладеного в основу підручника, апелюємо до праць Ю. Одінцової [149] та С. Пахотіної [156]. Відповідно, добір мовного та мовленнєвого матеріалу було визначено за такими критеріями:

- інформативність;
- новизна та практична значущість;
- соціокультурна насиченість;
- доступний рівень складності.

Критерій інформативності передбачає поступове наповнення змісту

матеріалу інформацією, актуальною для оволодіння на конкретному етапі навчання. Підтримуємо позицію Т. Дрідзе, яка під інформативністю розуміє не повний обсяг інформації, що лежить в основі тексту, а лише той, яким, вірогідно, оволодіє реципієнт [65, с. 14].

Критерій новизни та практичної значущості означає невідомість фонових знань для іноземця та загальноповідомість для носія мови; практичність застосування враховує науково-зумовлений і системний добір мовного і мовленнєвого матеріалу, що в подальшому буде задіяний у різних сферах міжкультурного спілкування.

Соціокультурна насиченість матеріалу вказує на необхідність визначення культурно цінної інформації, добору спеціальної лексики, що розкриває національний колорит українського та рідного народу.

Урахування доступного рівня складності передбачає відповідність мовного і мовленнєвого матеріалу рівню навченості студентів. Окрім дібраного факту, у межах означеного критерію, як і Ю. Одінцова, виокремимо необхідність урахування умов навчання, зокрема короткотривалий період, відведений на формування іншомовних навичок та вмінь [149].

Згідно з обраними критеріями запропоновано наповнити зміст лінгвістичного, соціокультурного, діяльнісного та ціннісно-емоційного компонентів культурологічною інформацією.

Задля формування лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності було використано рецептивні некомунікативні вправи, що акцентують на формуванні навичок розпізнання окремих звуків, лексичних одиниць чи граматичних структур. Інструкція до виконання звучить так: «Підніміть руку, коли почуєте звук [i]»; «Підніміть руку, коли почуєте фразу в імперативі», «Читайте речення. Знайдіть процес дії та її результат. Підкресліть процес однією лінією, результат – двома»; рецептивні умовно-комунікативні вправи, спрямовані на автоматизацію навичок лексичних та вимовних (на рівні фрази, речення чи групи речень) з інструкцією: «Слухайте і читайте слова до тексту», «Читайте речення. Що означають виокремлені слова?», «Прочитайте

назву тексту. Про що він?», «Слухайте назви оберегів і повторюйте»; рецептивні комунікативні вправи, орієнтовані на формування умінь коректного сприйняття інформації з подальшим її відтворенням відповідно до конкретної ситуації спілкування: «Читайте діалоги. Як утворені виокремлені слова?», «Слухайте українську народну пісню «Ой, у вишневому саду». Ця пісня сумна чи весела? Який настрій вона викликає?»).

Репродуктивні некомунікативні вправи з інструкцією («Поставте дієслова, подані в дужках, у правильній формі», «Об'єднайте два речення в одне. Використайте сполучники *якщо, який, коли*», «Випишіть у дві колонки ступені порівняння прикметників і прислівників», «Визначте особу дієслів в імперативі. Випишіть слова», «Одна з фраз неправильна. Яка?») спрямовані на розвиток умінь письмового виконання завдання, логічного та коректного оформлення думок, добору лінгвістичних засобів залежно від типу висловлювання; формування навичок: графічних («Знайдіть слова та выпишіть їх»), морфологічних («Виправте помилки», «Вставте необхідні слова в правильному відмінку», «Доберіть однокореневі слова»), синтаксичних («Поставте слова у правильному порядку», «Побудуйте речення», «Поставте запитання до виокремлених слів у тексті «Африканські національні страви»).

За допомогою означених вправ формуються уміння зіставлення лінгвістичних явищ, що не збігаються в рідній та українській мові, задля запобігання інтерференції. Студенти вчаться виявляти спільні й відмінні риси в системах англійської та української мов, оволодівають технікою аналізу й синтезу, що активізує мисленнєві процеси і, водночас, уможлиблює покращення знань з рідної мови. Умови до виконання вправ такі: «Як утворюються ступені порівняння прикметників і прислівників в англійській та українській мові? У чому різниця? З'єднайте стрілками цифри і букви», «Підкресліть слова, переклад яких не збігається в англійській та українській мовах. Перекладіть їх українською».

Формування умінь розуміти ключову ідею текстів, обраних для читання, брати участь у дискусії, робити висновки та надавати власний коментар подіям відбувається у межах репродуктивних некомунікативних вправ («Позначте

речення правдиві (П), неправдиві (Н)», «Погодьтеся / не погодьтеся з твердженнями», «Знайдіть у тексті «Свято Івана Купала» синоніми до поданих нижче слів...», «Випишіть із полілогу фрази, які позначають: а) привітання, б) прохання, в) ласкаві звертання», «Привітайте у листівці: а) друга; б) викладача; в) батьків»); репродуктивних умовно-комунікативних вправ з інструкцією («Дайте відповіді на запитання», «Читайте текст «Свято Івана Купала». Скажіть, за яких умов...», «Дайте поради одногрупнику, як приготувати: а) голубці; б) салат «Олів'є»); продуктивних умовно-комунікативних вправ («Розкажіть одногрупнику, як вітаються у Вашій країні. Запитайте одне одного по черзі та дайте відповіді на запитання», «Запитайте одногрупника та перекажіть його відповідь»).

Продуктивні комунікативні вправи з інструкцією («Складіть діалог на тему «Хто рано встає, тому Бог дає!», «Наступного тижня Ваш знайомий приїздить до Вас у гості. Дайте йому поради про те, що треба робити у Вашій рідній країні. Використайте фрази: *для того, щоб / якщо хоче ... слід / треба*, «Складіть план тексту «Африканська кухня»), орієнтовані на організацію тактики мовленнєвої / немовленнєвої поведінки під час спонтанного говоріння та дотримання лінії спілкування згідно з комунікативною метою та ustalеними нормами. Указаний вид вправ з інструкцією («Напишіть про схожі та відмінні риси між церемоніями шлюбу в Україні та країнах Африки», «Яке свято, схоже на Івана Купала, святкують у Вашій країні? (напишіть 7 речень)», «Опишіть малюнки. Використайте слова і фрази...») спрямований на формування умінь продукування письмового тексту описово-оповідного характеру з елементами розмірковування, давати оцінку побаченому чи почутому в письмовій формі.

Розвиток навичок віднайдення культурно забарвлених мовних одиниць у текстах є можливим завдяки репродуктивним некомунікативним вправам з інструкцією («Із поданих слів назвіть ті, що передають інформацію про українську культуру. Випишіть їх», «Підкресліть слова і словосполучення, які містять інформацію про культуру» або «Які слова передають інформацію про українську / африканську культуру? Заповніть таблицю».

Задля формування умінь послуговуватися додатковими джерелами інформації доцільним є використання рецептивних умовно-комунікативних вправ з такою інструкцією: «Читайте діалоги. Подивіться незнайомі слова в словнику», «Відгадайте вечорничні загадки. Знайдіть незнайомі слова в словнику» (додаток Б. 1).

Формування соціокультурного компонента крос-культурної компетентності відбувалося за умов використання репродуктивних некомунікативних, продуктивних умовно-комунікативних, продуктивних комунікативних вправ. Задля оволодіння студентами основами невербальної поведінки (жести, міміка, пози, погляд, рукоштовнання, дотики до тіла партнера, способи використання простору й часу під час комунікації), етикетними формулами спілкування та ознайомлення з особливостями національного характеру українського народу були задіяні такі види вправ: репродуктивні некомунікативні з інструкціями («Заповніть таблицю», де студентам необхідно було заповнити графи з назвами «Слова привітання», «Слова прощання», «Жести під час привітання», «Жести під час прощання»; «Напишіть про схожі та відмінні риси між церемоніями шлюбу в Україні та країнах Африки»), продуктивні умовно-комунікативні вправи: «Уявіть, що Ви сваха. Ви прийшли в будинок нареченої. Які запитання Ви поставите родині нареченої?», «Працюйте по черзі. Уявіть, що Ви репортер. Запитайте однокласника...»; продуктивні комунікативні: «Знайдіть 3 вирази, які пишуть на одязі у Вашій країні. Розкажіть, що вони означають», «Запросіть свого друга / подругу на вечірку, присвячену Новому року (на день народження, хрестини)», «Складіть тематичний діалог «Національний український одяг за такою структурою...».

Задля закріплення матеріалу про традиції, звичаї, свята, побутову культуру носіїв та представників іншої культури студентам було запропоновано виконати продуктивні комунікативні вправи («Зіставте українські та африканські обереги», «Опишіть, як виготовляють одяг у країнах Африки», «Опишіть, як виготовляють вишиванку в Україні», «Напишіть e-mail про те, як Ви святкуєте Новий рік у рідній країні»).

Особливої уваги в процесі формування соціокультурного компонента крос-культурної компетентності заслуговують фразеологізми та прислів'я, оскільки вони відображають народну мудрість та показують, як відбувається передавання досвіду з покоління в покоління; сприяють вихованню у студентів стійких моральних якостей і суспільних норм життя. Насичення матеріалу фразеологічними зворотами та прислів'ями є не лише способом поповнення лінгвокраїнознавчих знань і збагачення лексичного запасу, а й засобом виховання іноземної молоді.

Під час роботи з народними висловами студентам було запропоновано зіставити українські та англійські стійкі вирази, визначити схожі й відмінні риси між ними. Наприклад, фразеологізми *опускати руки* та *сидіти склавши руки* не мають дослівних еквівалентів в англійській мові і перекладаються так: *to twiddle one's thumbs* (досл. : *бити байдики великими пальцями*) і *lose heart* (досл. : *губити серце*). Наведемо приклад, де спостерігається часткова еквівалентність у перекладі фразеологізмів: *підставити іншу щоку* – *turn the other cheek* (досл. : *повертати іншу щоку*); *як на долоні* – *like the palm of one's hand* (досл. : *як долоня чиеїсь руки*). Студенти також повинні були знайти фразеологізми і прислів'я, схожі за змістом на українські, використати українські еквіваленти у власних творах. Звернемо увагу на те, що вказані завдання було виконано з ентузіазмом і захопленням, що свідчить про високий рівень активності у процесі проведення самостійної пошукової діяльності.

Віднайдення спільних і відмінних рис під час перекладу стійких словосполучень з української на англійську мову і навпаки стимулює навчальну діяльність студентів, оскільки дає змогу самостійно дослідити джерела походження фразеологізмів, зрозуміти різницю в значенні понять, що є необхідною умовою їх точного вживання в мовленні. Крім того, вживання фразеологізмів та прислів'їв у процесі навчання української мови є важливим чинником формування у студентів уявлень про взаємозв'язок мов і культур, розуміння унікальності кожної з них, виховання толерантного ставлення до чужого й рідного культурного скарбу.

Важливу роль у формуванні соціокультурного компонента на заняттях з української мови відіграють автентичні пісні, оскільки, по-перше, музика – ефективний засіб впливу на емоційний стан студентів; народні мотиви дають уявлення про риси національного характеру (для української народної музики характерне яскраве, милозвучне звучання з плавними переходами; під час слухання виникають образи гостинного, великодушного, щедрого, патріотичного народу); по-друге, у пісні висвітлено історичні та географічні відомості про країну, мова якої вивчається, відображено стиль життя та проблеми суспільства на тому історичному етапі, у межах якого було написано пісню, подано інформацію про культуру поведінки, мовленнєві кліше, цінності українців.

Отже, на початковому етапі навчання української мови було звернено увагу на добір пісень. На наш погляд, вони мають відповідати віку, рівню мовних знань та інтересам студентів. Уважаємо, що методичну користь має пісня «Ой, у вишневому саду». У ній розкрито проблему боротьби розуму й почуттів, стосунків батьків і дітей (дівчина пішла гуляти з хлопцем, хоч і розуміла, що мати не схвалить такої поведінки). Так, слова: *Проспиться матінка моя, буде питать, де була я чи Мамо, не лай дочку свою* вказують на авторитет батьків та вплив їхньої думки на нащадків (ще два століття тому дівчина боялася послухатися батьків, оскільки вільна поведінка викликала осуд з боку оточення). Після прослуховування пісні студентам було запропоновано обговорити, як змінилося ставлення дітей до батьків і навпаки в Україні протягом двох століть, використовуючи інформацію, подану в пісні, та зіставляючи її з власним досвідом проживання в українськомовному суспільстві. Далі студенти розповіли про стосунки батьків і дітей, характерні для їхніх рідних країн, і вказали, який вплив мають батьки на своїх нащадків.

Загалом констатуємо, що робота з пісенним матеріалом дуже сподобалася іншомовній аудиторії, оскільки пісня має емоційний вплив на слухача: під час слухання реципієнти намагалися зрозуміти вчинки героїні, ставили себе на її місце, що свідчить про активне сприйняття матеріалу та спонукає до дискутування українською мовою (додаток Б. 2).

Формування діяльнісного компонента крос-культурної компетентності стало можливим завдяки впровадженню репродуктивних некомунікативних та продуктивних комунікативних вправ. Так, розвиток навичок установлення та підтримання міжкультурних контактів, добору вербальних / невербальних засобів передавання інформації, застосування необхідного стилю спілкування відповідно до соціального статусу особи або певної ситуації уможлиблюють репродуктивні некомунікативні вправи з інструкцією («Напишіть, що можна і чого не можна робити в Україні та країнах Африки», «Об'єднайте два речення в одне. Використайте сполучники *якщо, який, коли*», «Заповніть таблицю» (студенти вписують у графи таблиці «Україна», «Країни Африки» схожі та відмінні жести привітання); продуктивні комунікативні вправи («Поясніть другові, як треба правильно вітатися в Україні», «Що можна і чого не можна робити під час привітань в Україні та країнах Африки? Напишіть і розкажіть», «Які фрази в діалозі не відповідають темам «Вітання викладача і студента», «Вітання друзів»? Виправте помилки. Повторіть діалог із однокласником»).

Розвиток указаних навичок відбувався в межах діалогічного мовлення. Наприклад, у процесі вивчення теми «Шлюб по-африканськи» було запропоновано розіграти діалог: іноземному студенту потрібно було уявити себе в ролі українця та допомогти другу з Кенії дізнатися про звичаї проведення весільної церемонії в Україні. Після цього він мав запитати про традиції укладання шлюбу в Кенії. Ще один приклад: студент-іноземець мав розказати однокласнику-«українцю», які обереги існують в Африці. Потім необхідно було запитати про обереги в Україні.

За результатами спостережень, означені завдання сприяли підвищенню мотивації студентів, оскільки інструкція до їх виконання («Уявіть...», «Розкажіть однокласнику...», «Поясніть другові...», «Запитайте однокласника...», «Дайте поради однокласнику...») носить ситуативний характер та спонукає до діалогічної взаємодії. Крім того, учасники мали не просто відтворити діалог, використовуючи певну лексику та мовленнєві кліше, а й пережити ситуацію емоційно, перевтілитися в українськомовних носіїв, намагаючись зрозуміти стиль

мислення свого персонажа, зобразити його поведінку, урахувуючи систему культурних цінностей та реакції на ситуації відповідно до них. Ефективність запропонованих завдань на початковому етапі навчання української мови є очевидною, оскільки, по-перше, під час діалогічної взаємодії розкриваються такі якості, як здатність уживатися в роль, ініціативність, імпровізація (якщо студент чи його партнер забув слова); по-друге, недостатній рівень володіння українською мовою студент може компенсувати невербальними засобами вираження інформації (наприклад, якщо він забув певну репліку, її можна замінити за допомогою жесту чи емоції). Така дія не спричинить хвилювання чи невпевненість у собі, а, навпаки, змотивує та надихне до подальшої роботи (студент почне мислити позитивно: «Я зміг упоратися в непередбачуваній ситуації, тому я непогано зіграв») (додаток Б. 3).

У процесі формування ціннісно-емоційного компонента крос-культурної компетентності було звернено увагу на оцінне ставлення іноземців до культури власного та українського народу. На наше переконання, завдяки продуктивним комунікативним вправам можливо повною мірою розкрити чуттєве сприйняття іноземцями культурних розбіжностей та виявити рівень міжкультурної взаємодії. Інструкція до продуктивних комунікативних вправ звучала так: «Дайте відповіді на запитання. Що має робити наречена і наречений у країнах Африки? Заповніть таблицю», «Які якості важливі / неважливі для жінки / чоловіка у країнах Африки? Оберіть п'ять слів, які найбільше характеризують чоловіка / жінку в Африці. Зверніть увагу на закінчення». Вважаємо, що перевагами цих завдань є можливість дати суб'єктивну характеристику культурній царині України і рідної країни, використовуючи власні приклади з життя чи спостерігаючи за поведінкою представників рідної та чужої культури. Відтак у студентів формується власний погляд на аспекти тої чи тої культури та її представників (додаток Б. 4).

Отже, на формувальному етапі педагогічного експерименту впроваджено методику навчання української мови іноземних студентів на крос-культурній основі. На цьому етапі відбувся розподіл груп на експериментальні, що навчалися за методикою, запропонованою автором, і контрольні, в яких навчання проходило

за традиційною методикою. Водночас було реалізовано апробацію навчально-методичного забезпечення, запропоновано систему завдань, орієнтованих на формування умінь та розвиток навичок зіставлення мовного, мовленнєвого та культурологічного матеріалу, задіяного під час контактування носіїв з іншомовними представниками.

Для формування крос-культурної компетентності студентів-іноземців основною одиницею іншомовного матеріалу було обрано публіцистичний текст і додаткові – систему діалогів, полілогів і вправ, для яких характерним є культурна та країнознавча цінність, інформативність і проблемність.

Сутність культурної та країнознавчої цінності полягає у виокремленні кола тем, у межах яких розкрито національні особливості українського та рідного для іноземців народу; інформативність пов'язана з насиченням матеріалу актуальною інформацією, у якій подано відомості про побут, звичаї, традиції, цінності, особливості вербальної / невербальної поведінки українців та іноземців. Проблемність виявляється в наданні важливої інформації, що активізує пізнавальні мотиви та спонукає суб'єктів навчання до пошуково-дослідницької діяльності.

3. 4. Контрольний етап педагогічного експерименту

У межах методики реалізації крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів було проведено експериментальну перевірку сформованості лінгвістичного, соціокультурного, діяльнісного та ціннісно-емоційного компонентів крос-культурної компетентності. Основна мета контрольного етапу педагогічного експерименту полягала у статистичному підтвердженні результатів дослідження та визнанні доцільності запропонованої методики. Ключовими завданнями на означеному етапі педагогічного експерименту вважаємо: 1) проведення контрольних зрізів та підсумкового анкетування студентів експериментальних і контрольних груп; 2) оброблення одержаних результатів на підставі методів математичної статистики;

3) зіставлення рівнів сформованості крос-культурної компетентності студентів експериментальних і контрольних груп після упровадження розробленої методики; 4) аналіз результативності апробованої експериментальної методики й окреслення перспектив дослідження.

Контрольними зрізами було охоплено 150 студентів ЕГ та 157 студентів КГ. Для об'єктивного оцінювання результатів завдань для студентів експериментальних та контрольних груп було створено однакові умови, що виражалося в рівнозначній кількості завдань і часі, необхідному для їхнього виконання.

Отже, на написання контрольних зрізів було відведено 90 хвилин, при цьому кількість завдань дорівнювала 12.

Кількісний і якісний аналіз робіт, виконаних студентами ЕГ і КГ на контрольному етапі педагогічного експерименту, дав змогу визначити рівень їхніх знань з української мови, а зіставлення даних констатувального та контрольного зрізів за показниками і критеріями, окресленими у другому розділі, уможливило діагностування ефективності запропонованої методики навчання української мови на крос-культурній основі.

Об'єктами контролю обрано ті знання, уміння й навички, що оцінювалися під час констатувального експерименту. При цьому орієнтиром слугувала методика упровадження крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів, що передбачала взаємозв'язок лінгвістичного, соціокультурного, діяльнісного та ціннісно-емоційного компонентів.

За аналогією з діагностувальним зрізом, який було проведено в межах констатувального експерименту, контрольні завдання постекспериментального зрізу можна поділити на чотири блоки відповідно до компонентів, указаних вище. Розглянемо результати, отримані в експериментальних і контрольних групах.

Для визначення рівня сформованості лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності студентам-іноземцям було запропоновано написати диктант і виконати низку лексико-граматичних вправ, аналогічних до тих, які виконувалися під час проведення констатувального експерименту (додаток В. 1).

Залежно від кількості помилок оцінювання завдань проходило так: за наявності 0–1 помилки вправа вважається виконаною на «відмінно», 2–3 помилок – на «добре», 4–7 – на «задовільно», 8–10 – на «незадовільно».

Згідно з результатами виконаних завдань відбулися суттєві зрушення за період навчання студентів експериментальних груп. Після проведення формувального експерименту рівень знань студентів ЕГ у порівнянні з КГ значно покращився. Зведені дані на завершальному етапі експерименту подано в таблиці 3. 12.

Таблиця 3. 12

Розподіл рівнів сформованості лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності на контрольному етапі педагогічного експерименту

Диктант і лексико-граматичні вправи	Рівні	К-сть помилок	К-сть студентів ЕГ	%	К-сть студентів КГ	%
	елементарний	8–10	40	26,6	73	46,49
	середній	4–7	53	35,3	54	34,4
	достатній	2–3	38	25,3	15	9,61
	високий	0–1	19	12,8	15	9,5

Загальні результати сформованості лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності подамо у вигляді діаграми (рис. 3. 6.).

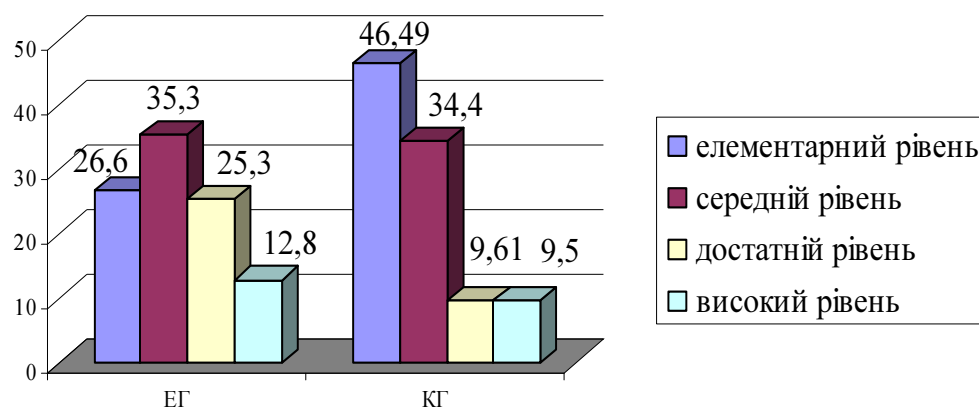


Рис. 3. 6. Результати сформованості лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності на контрольному етапі педагогічного експерименту (%)

Після впровадження запропонованої методики рівень сформованості лінгвістичного компонента в ЕГ зріс. На відміну від КГ, в ЕГ значно зменшилася кількість студентів, які не впоралися із завданням: зробили велику кількість граматичних, орфографічних і пунктуаційних помилок; натомість зріс відсоток іноземних громадян, що оволоділи мовним і мовленнєвим матеріалом на достатньому і високому рівнях. Так, у порівнянні з КГ, в ЕГ високий рівень знань іноземців вище на 3,3%, достатній – на 15,7%, середній – на 0,9%. Позитивним досягненням вважаємо те, що кількість учасників ЕГ, яка володіє елементарним рівнем сформованості лінгвістичних знань, на 19,89% менша від тієї, що складає контрольну групу. Отже, констатуємо, що після упровадження експериментальної методики суб'єкти навчання покращили свій рівень.

З'ясуємо, чи достовірні розбіжності між визначеними вибірками за рівнем сформованості лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності в результаті упровадження експериментальної методики. Для цього скористаймося критерієм згоди Пірсона χ^2 (хі-квадрат).

Сформулюємо основні гіпотези на завершальному етапі експерименту:

H_0 : розподіли показників сформованості лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності у студентів експериментальних та контрольних груп достеменно не різняться між собою;

H_1 : розподіли показників сформованості лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності у студентів експериментальних і контрольних груп достеменно різняться між собою.

Обчислимо емпіричне значення критерію, використовуючи формули, подані в таблицях (табл. 3. 13, 3. 14).

Таблиця 3. 13

Статистичний аналіз рівнів сформованості лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності

Рівні	f_e		Σf_e	f_m	
	студенти ЕГ	студенти КГ		студенти ЕГ	студенти КГ
елементарний	40	73	113	57	56

Рівні	f_e		Σf_e	f_m	
	студенти ЕГ	студенти КГ		студенти ЕГ	студенти КГ
середній	53	54	107	54	53
достатній	38	15	53	27	26
високий	19	15	34	17	17
Σ	150	157	307	155	152

Таблиця 3. 14

**Статистичний аналіз рівнів сформованості лінгвістичного компонента
крос-культурної компетентності**

Розряди	f_e	f_m	$f_e - f_m$	$(f_e - f_m)^2$	$\frac{(f_e - f_m)^2}{f_m}$
1	40	57	-17	289	5,07
2	53	54	-1	1	0,02
3	38	27	11	121	4,48
4	19	17	2	4	0,24
5	73	56	17	289	5,16
6	54	53	1	1	0,02
7	15	26	-11	121	4,65
8	15	17	-2	4	0,24
Σ	307	307	0	830	19,88

Емпіричне значення критерію Пірсона (χ^2) = 19,88. Знайдемо кількість ступенів вільності, що відповідають розглянутій ситуації: $v = (8 - 2) = 6$.

Критичне значення критерію Пірсона для рівня імовірності (p) = 0,05 визначимо за таблицею:

$$\chi_{кр}^2 (0,05; 6) = 12,6.$$

$\chi_{кр}^2 \leq \chi_e^2 (p \leq 0,05)$. Отже, нульову гіпотезу відхилено, тобто в результаті експерименту було виявлено статистично суттєві відмінності за рівнем сформованості лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності в студентів експериментальних та контрольних груп.

Для визначення рівня сформованості соціокультурного компонента студентам було запропоновано виконати тест на виявлення соціокультурних знань, що містив дванадцять запитань (додаток В. 2). За кожну правильну відповідь студент отримував 1 бал. Мінімальна кількість балів за відповідь дорівнювала 0, максимальна – 12. Результати тесту свідчать про значні зрушення

у знаннях студентів ЕГ. Після упровадження експериментальної методики майже 76% респондентів ЕГ впоралися із завданням, та володіють матеріалом на достатньому і високому рівнях, тоді як в КГ «на добре» і «відмінно» надало відповіді 35%.

Результати тестування подано в таблиці 3. 15.

Таблиця 3. 15

Розподіл рівнів сформованості соціокультурного компонента за результатами тесту на виявлення соціокультурних знань

Тест на виявлення соціокультурних знань	Рівень	К-сть студентів ЕГ	%	К-сть студентів КГ	%
	елементарний	15	10	34	21,7
	середній	24	16	68	43,3
	достатній	70	46,6	36	22,9
	високий	41	27,4	19	12,1

Загальні результати сформованості соціокультурного компонента крос-культурної компетентності подамо у вигляді діаграми (рис. 3. 7.).

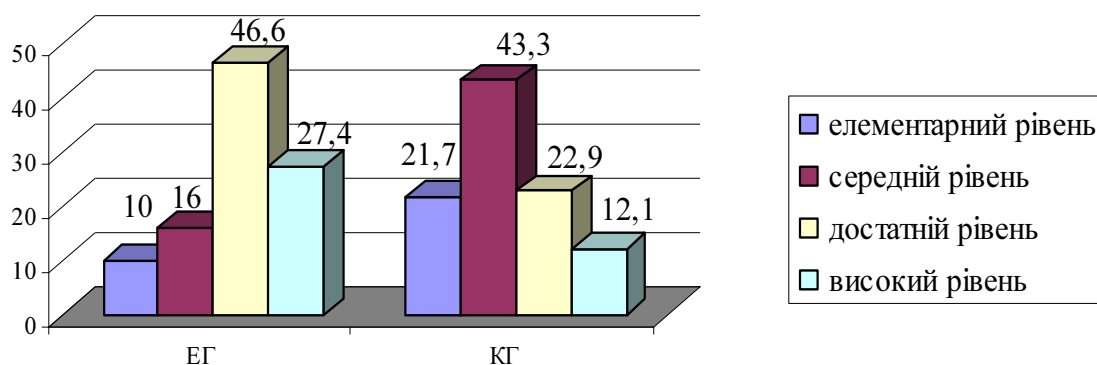


Рис. 3. 7. Результати сформованості соціокультурного компонента крос-культурної компетентності на контрольному етапі педагогічного експерименту (%)

Отриманий в ЕГ високий результат за соціокультурним компонентом зумовлений змістовим наповненням матеріалу екстралінгвальними знаннями. У процесі дослідження виявилось, що на підготовчому відділенні студентам цікаво вивчати українську мову через пізнання історичних, географічних, країнознавчих

відомостей, особливостей світобачення іншого народу, що сприяє підвищенню як мовного, так і культурного рівня.

З'ясуємо, наскільки достовірними є розбіжності між виокремленими вибірками за рівнем сформованості соціокультурного компонента крос-культурної компетентності після упровадження експериментальної методики.

Сформулюємо основні гіпотези:

H_0 : розподіли показників сформованості соціокультурного компонента крос-культурної компетентності у студентів експериментальних і контрольних груп достеменно не різняться між собою;

H_1 : розподіли показників сформованості соціокультурного компонента крос-культурної компетентності у студентів експериментальних і контрольних груп достеменно різняться між собою.

Обчислимо емпіричне значення критерію, використовуючи формули, подані в таблицях (табл. 3. 16, 3. 17).

Таблиця 3. 16

Статистичний аналіз рівнів сформованості соціокультурного компонента крос-культурної компетентності

Рівні	f_e		Σf_e	f_m	
	студенти ЕГ	студенти КГ		студенти ЕГ	студенти КГ
елементарний	15	34	49	25	24
середній	24	68	92	46	46
достатній	70	36	106	53	53
високий	41	19	60	30	30
Σ	150	157	307	154	153

Таблиця 3. 17

Статистичний аналіз рівнів сформованості соціокультурного компонента крос-культурної компетентності

Розряди	f_e	f_m	$f_e - f_m$	$(f_e - f_m)^2$	$\frac{(f_e - f_m)^2}{f_m}$
1	15	25	- 10	100	4
2	24	46	- 22	484	10,52
3	70	53	17	289	5,45
4	41	30	11	121	4,03
5	34	24	10	100	4,16
6	68	46	22	484	10,52

Розряди	f_e	f_m	$f_e - f_m$	$(f_e - f_m)^2$	$\frac{(f_e - f_m)^2}{f_m}$
7	36	53	- 17	289	5,45
8	19	30	- 11	121	4,03
Σ	307	307	0	1988	48,16

Отже, емпіричне значення критерію Пірсона (χ^2) = 48,16.

Знайдемо кількість ступенів вільності, що відповідають розглянутій ситуації: $v = (8 - 2) = 6$.

Критичне значення критерію Пірсона для рівня імовірності (p) = 0,05 визначимо за таблицею:

$$\chi_{кр}^2 (0,05; 6) = 12,6$$

$\chi_{кр}^2 \leq \chi_e^2 (p \leq 0,05)$. Отже, нульову гіпотезу відхилено, тобто в результаті експерименту було виявлено статистично суттєві відмінності за рівнем сформованості соціокультурного компонента крос-культурної компетентності у студентів експериментальних і контрольних груп.

Для визначення рівня сформованості діяльнісного компонента на контрольному етапі педагогічного експерименту студенти виконали чотири вправи, інструкція до яких звучала так само, як на етапі впровадження констатувального експерименту.

Кількісні дані подано в таблиці 3. 18.

Таблиця 3. 18

Розподіл рівнів сформованості діяльнісного компонента крос-культурної компетентності за результатами виконання вправ

Одиниці методичної організації матеріалу	Рівні	Бали	К-сть студентів ЕГ	%	К-сть студентів КГ	%
Вправа 1	елементарний	0–2	14	9,3	55	35
	середній	3–5	32	21,3	43	27,4
	достатній	6–8	47	31,4	35	22,3
	високий	9–10	57	38	24	15,3
Вправа 2	елементарний	0–2	22	14,7	34	21,65
	середній	3–5	35	23,3	53	33,75
	достатній	6–8	50	33,3	43	27,4
	високий	9–10	43	28,7	27	17,2
Вправа 3	елементарний	0–2	31	20,7	28	17,8

Одиниці методичної організації матеріалу	Рівні	Бали	К-сть студентів ЕГ	%	К-сть студентів КГ	%
Вправа 3	середній	3–5	25	16,7	47	29,9
	достатній	6–8	50	33,3	44	28,02
	високий	9–10	44	29,3	38	24,28
Вправа 4	елементарний	0–2	23	15,3	42	26,75
	середній	3–5	34	22,7	54	34,39
	достатній	6–8	48	32	36	22,92
	високий	9–10	45	30	25	15,94

Обчислимо середнє арифметичне та подамо загальні результати сформованості діяльнісного компонента у вигляді діаграми (рис. 3. 8.).

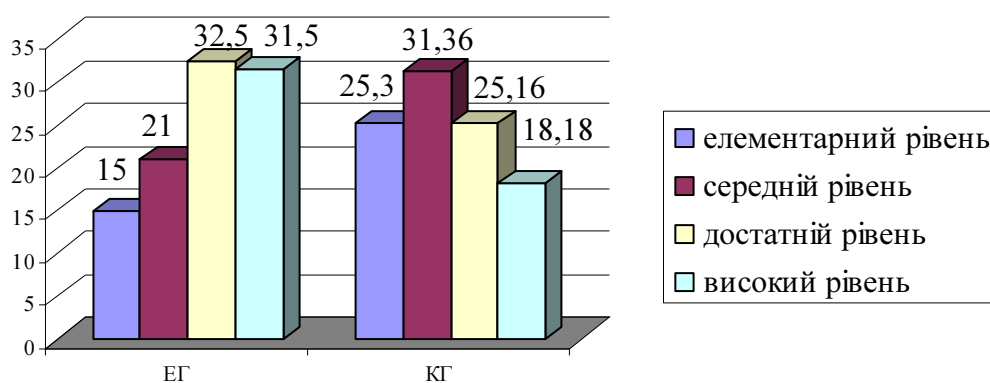


Рис. 3. 8. Результати сформованості діяльнісного компонента крос-культурної компетентності на контрольному етапі педагогічного експерименту (%)

Зіставляючи дані в ЕГ і КГ, отримані на констатувальному етапі педагогічного експерименту, з тими, що одержані на контрольному етапі, констатуємо: після упровадження запропонованої методики кількість студентів ЕГ, що володіють знаннями на елементарному рівні, зменшилася на 11,7%, у КГ – на 1,4%, середній рівень знань студентів експериментальних груп зріс на 20,4%, контрольних груп – на 10,04%. Кількість студентів ЕГ, що володіють достатнім рівнем знань, збільшилася на 11,7%, у КГ – на 3,83%. Високий рівень знань студентів ЕГ зріс на 20,93%, КГ – на 7,61%.

Зазначимо, що помітний прогрес простежується в ЕГ, про що свідчать указані результати.

З'ясуємо, наскільки достовірними є розбіжності між виокремленими вибірками за рівнем сформованості діяльнісного компонента крос-культурної компетентності після упровадження експериментальної методики.

Сформулюємо основні гіпотези:

H_0 : розподіли показників сформованості діяльнісного компонента крос-культурної компетентності у студентів експериментальних і контрольних груп достеменно не різняться між собою;

H_1 : розподіли показників сформованості діяльнісного компонента крос-культурної компетентності у студентів експериментальних і контрольних груп достеменно різняться між собою.

Розрахуємо емпіричне значення критерію, використовуючи формули, подані в таблицях 3. 19, 3. 20.

Таблиця 3. 19

Статистичний аналіз рівнів сформованості діяльнісного компонента крос-культурної компетентності

Рівні	f_e		Σf_e	f_m	
	студенти ЕГ	студенти КГ		студенти ЕГ	студенти КГ
елементарний	22	39	61	30	31
середній	32	50	82	41	41
достатній	49	40	89	44	45
високий	47	28	75	37	38
Σ	150	157	307	152	155

Таблиця 3. 20

Статистичний аналіз рівнів сформованості діяльнісного компонента крос-культурної компетентності

Розряди	f_e	f_m	$f_e - f_m$	$(f_e - f_m)^2$	$\frac{(f_e - f_m)^2}{f_m}$
1	22	30	- 8	64	2,13
2	32	41	- 9	81	1,97
3	49	44	5	25	0,56
4	47	37	10	100	2,7
5	39	31	8	64	2,06
6	50	41	9	81	1,97
7	40	45	- 5	25	0,6
8	28	38	- 10	100	2,63
Σ	307	307	0	540	14,62

Емпіричне значення критерію Пірсона (χ^2) = 14,62. Знайдемо кількість ступенів вільності, що відповідають розглянутій ситуації: $v = (8 - 2) = 6$.

Критичне значення критерію Пірсона для рівня імовірності (p) = 0,05) визначимо за таблицею:

$$\chi_{кр}^2 (0,05; 6) = 12,6;$$

$\chi_{кр}^2 \leq \chi_e^2 (p \leq 0,05)$. Отже, нульову гіпотезу відхилено, тобто в результаті експерименту було виявлено статистично суттєві відмінності за рівнем сформованості діяльнісного компонента крос-культурної компетентності у студентів експериментальних і контрольних груп.

Для виявлення рівнів сформованості ціннісно-емоційного компонента крос-культурної компетентності на контрольному етапі педагогічного експерименту студентам було запропоновано відповісти на запитання анкети-питальника (додаток В. 4). Аналіз даних показав, що внаслідок навчання української мови на крос-культурній основі погляди іноземців на отримання знань стали менш матеріалістичними. Якщо на констатувальному етапі експерименту майже у 62% студентів ЕГ і КГ домінували соціальні мотиви, то після упровадження експериментальної методики вони превалюють у 51%, при цьому кількість учасників ЕГ, що пов'язують навчання української мови з отриманням високооплачуваної роботи, становить 18%, КГ – 33%. Отже, результати дослідження свідчать про те, що навчання української мови стало для студентів ЕГ не лише засобом покращення свого соціального статусу, а й джерелом збагачення культурного світогляду. Важливо також наголосити на підвищенні відсоткової кількості студентів, що контролюють власну поведінку під час взаємодії з українцями: якщо раніше 53% ЕГ і КГ не контролювали останню, коли виникали суперечності чи конфлікти, то нині лише 32% не проявляють стриманість, тоді як 68% віддає перевагу мирному врегулюванню конфліктів чи невтручанню.

Зведені дані подаємо в таблиці (табл. 3. 21).

Таблиця 3. 21

Розподіл рівнів сформованості ціннісно-емоційного компонента крос-культурної компетентності за результатами відповідей на запитання

Запитання (1–5)	Рівні	К-сть студентів ЕГ	%	К-сть студентів КГ	%
	елементарний	11	7,4	35	22,3
	середній	43	28,6	67	42,7
	достатній	51	34	34	21,65
	високий	45	30	21	13,35

Загальні результати сформованості ціннісно-емоційного компонента представимо у вигляді діаграми (рис. 3. 9.).

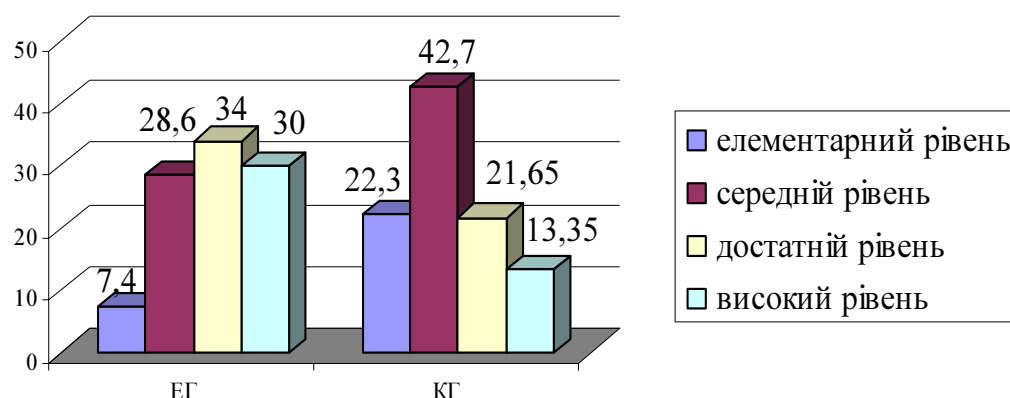


Рис. 3. 9. Результати сформованості ціннісно-емоційного компонента крос-культурної компетентності на контрольному етапі педагогічного експерименту (%)

З'ясуємо, наскільки достовірними є розбіжності між виокремленими вибірками за рівнем сформованості ціннісно-емоційного компонента крос-культурної компетентності після упровадження експериментальної методики.

Сформулюємо основні гіпотези:

H_0 : розподіли показників сформованості ціннісно-емоційного компонента крос-культурної компетентності у студентів експериментальних і контрольних груп достеменно не різняться між собою;

H_1 : розподіли показників сформованості ціннісно-емоційного компонента крос-культурної компетентності у студентів експериментальних і контрольних груп достеменно різняться між собою.

Обчислимо емпіричне значення критерію, використовуючи формули, подані в таблицях (табл. 3. 22, 3. 23).

Таблиця 3. 22

Статистичний аналіз рівнів сформованості ціннісно-емоційного компонента крос-культурної компетентності

Рівні	f_e		Σf_e	f_m	
	студенти ЕГ	студенти КГ		студенти ЕГ	студенти КГ
елементарний	11	35	46	23	23
середній	43	67	110	55	55
достатній	51	34	85	42	43
високий	45	21	66	33	33
Σ	150	157	307	153	154

Таблиця 3. 23

Статистичний аналіз рівнів сформованості ціннісно-емоційного компонента крос-культурної компетентності

Розряди	f_e	f_m	$f_e - f_m$	$(f_e - f_m)^2$	$\frac{(f_e - f_m)^2}{f_m}$
1	11	23	- 12	144	6,26
2	43	55	- 12	144	2,61
3	51	42	9	81	1,92
4	45	33	12	144	4,36
5	35	23	12	144	6,26
6	67	55	12	144	2,61
7	34	43	- 9	81	1,88
8	21	33	- 12	144	4,36
Σ	307	307	0	1026	30,26

Емпіричне значення критерію Пірсона (χ^2) = 30,26.

Знайдемо кількість ступенів вільності, що відповідають розглянутій ситуації: $v = (8 - 2) = 6$.

Критичне значення критерію Пірсона для рівня імовірності (p) = 0,05) визначимо за таблицею:

$$\chi_{кр}^2 (0,05; 6) = 12,6;$$

$\chi_{кр}^2 \leq \chi_e^2 (p \leq 0,05)$. Отже, нульову гіпотезу відхилено, тобто в результаті експерименту було виявлено статистично суттєві відмінності за рівнем

сформованості ціннісно-емоційного компонента крос-культурної компетентності в студентів експериментальних і контрольних груп.

Загальний рівень сформованості крос-культурної компетентності на контрольному етапі експерименту подаємо у вигляді діаграми (рис. 3. 10.).

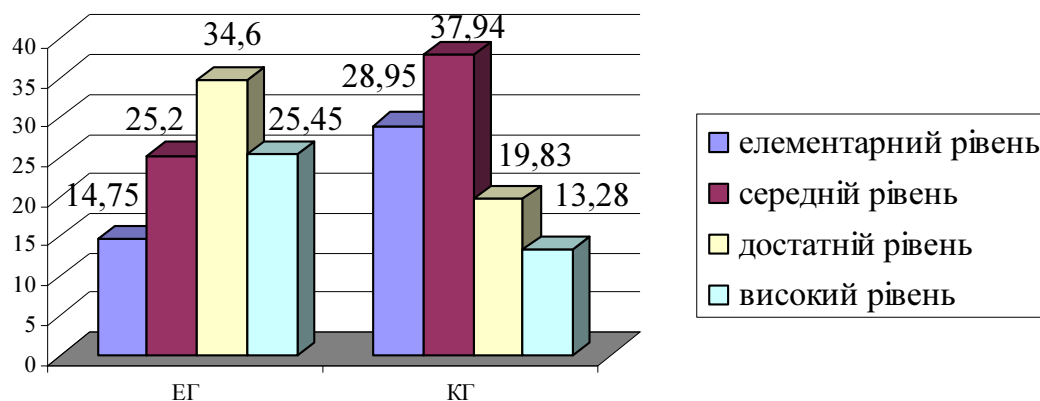


Рис. 3. 10. Результати сформованості крос-культурної компетентності на контрольному етапі педагогічного експерименту (%)

Як бачимо, кількісні показники рівнів сформованості компонентів крос-культурної компетентності студентів ЕГ у порівнянні з КГ суттєво різняться. Якщо після проведення констатувального експерименту в обох групах превалювали елементарний і середній рівні знань, то дані, отримані на контрольному етапі експерименту, свідчать про домінування в ЕГ достатнього й високого рівнів, тоді як у КГ провідними залишилися елементарний і середній рівні.

Аналіз результатів дослідження свідчить про те, що кількість студентів ЕГ, які володіють крос-культурною компетентністю на елементарному рівні, на 14,2% менша за ту, що складає контрольну групу; кількість студентів ЕГ, що досягли середнього рівня, на 12,74% менша за ту, що формує КГ; відсоток студентів, чий рівень знань є достатнім, на 14,77% більший за той, що знаходиться в межах контрольної групи. На високому рівні сформованості крос-культурної компетентності знаходиться на 12,17% студентів ЕГ більше, ніж студентів КГ.

Висновки до розділу 3

Експериментальне навчання української мови іноземних студентів на крос-культурній основі проводилося у межах констатувального, формувального, контрольного етапів педагогічного експерименту.

На першому етапі з'ясовано стан сформованості крос-культурної компетентності студентів-іноземців підготовчого відділення вишів. Згідно з одержаними результатами констатовано:

Лінгвістичний компонент крос-культурної компетентності іноземних студентів сформовано переважно на елементарному (32,1%) та середньому рівнях (32,4%). Студенти послуговуються вокабуляром, визначеним чинними програмами, проте припускаються орфографічних і пунктуаційних помилок під час перекладу лексичних одиниць чи речень українською мовою. Суб'єкти навчання часто правильно розпізнають часову форму дієслова чи ступінь порівняння прикметника / прислівника, однак некоректно утворюють інші форми тих самих одиниць за аналогією.

Студенти-іноземці володіють соціокультурним компонентом крос-культурної компетентності здебільшого на елементарному рівні (37,4%). Іншомовні представники мають уявлення про історичні і географічні відомості рідної країни та України, однак не обізнані з інформацією про особливості національного характеру, традиції, звичаї, свята, побутову культуру українського народу, етикетні формули спілкування в соціумі. Найбільші труднощі в учасників експерименту викликає невербальне спілкування (більшість студентів неправильно інтерпретує жести чи поведінку українців тощо).

41,4% суб'єктів навчання знаходиться на середньому рівні сформованості діяльнісного компонента крос-культурної компетентності. Основними проблемами, що перешкоджають повноцінній крос-культурній взаємодії між іноземцями та українцями, є: перенесення знань, умінь і навичок із рідної мови в українську; несвоєчасне застосування необхідного стилю спілкування відповідно до соціального статусу особи або певної ситуації; неуміння організовувати

тактику мовленнєвої / немовленнєвої поведінки під час спонтанного говоріння; некоректний вибір та послуговування вербальними / невербальними засобами передачі інформації згідно з комунікативною метою та усталеними нормами.

У 38,7% іноземних громадян сформовано ціннісно-емоційний компонент крос-культурної компетентності на елементарному рівні. Соціальні мотиви домінують над пізнавальними, оскільки 62% респондентів визнають отримання позитивної оцінки та використання мови задля задоволення власних потреб важливішими за прагнення до саморозвитку. Половина опитаних не регулює власну поведінку, коли виникають культурні непорозуміння й конфліктні ситуації з представниками інших культур.

На формувальному етапі педагогічного експерименту апробовано навчально-методичне забезпечення (навчальний посібник «Калейдоскоп культур», що містить комплекс текстів, діалогів і полілогів, систему вправ українською та частково англійською мовою); упроваджено комплекс завдань, що ґрунтуються на системі підходів, принципів, використанні методів, прийомів, спрямованих на формування умінь і навичок зіставлення мовного, мовленнєвого й культурного матеріалу у процесі взаємодії представників української та інших культур; перевірено ефективність та проаналізовано результати розробленої експериментальної методики.

Отримані дані на формувальному й контрольному етапах педагогічного експерименту засвідчили, що кількісні показники рівнів сформованості компонентів крос-культурної компетентності студентів ЕГ порівняно з КГ суттєво різняться. З'ясовано, що після реалізації методики навчання української мови іноземних студентів на крос-культурній основі в експериментальних групах домінуючими є достатній і високий рівні, тоді як у контрольних групах провідними залишилися елементарний та середній.

Згідно з результатами дослідження елементарний рівень знань студентів експериментальних груп (ЕГ) знизився на 18,95%; середній рівень зріс на 7,5%, достатній – на 13,8%, високий – на 12,65%. Співвідносячи рівні сформованості крос-культурної компетентності в контрольних групах (КГ) перед проведенням

формувального експерименту та після нього, констатуємо, що на завершальному етапі елементарний рівень знань студентів знизився на 4,75%, середній рівень знань зріс на 5,24%, достатній – на 0,97%, високий – на 0,48%.

Зіставлення постекспериментальних кількісних показників ЕГ і КГ показало, що кількість студентів ЕГ, які володіють елементарним і середнім рівнями сформованості крос-культурної компетентності, зменшилася порівняно з КГ на 14,2% і 12,74%; відсоток студентів ЕГ, що володіють знаннями на достатньому і високому рівнях, на 14,77% і 12,17% вищий за той, що виявлено у студентів КГ.

Констатовано, що загальний зріст крос-культурної компетентності в експериментальних групах становить 52,68%, тоді як у контрольних – 9,62%.

Одержані дані засвідчили ефективність розробленої методики реалізації крос-культурного підходу до навчання української мови як іноземної.

ВИСНОВКИ

Важливість науково-експериментального дослідження реалізації крос-культурного підходу до навчання української мови як іноземної зумовлена потребою українськомовних та іншомовних репрезентантів з'ясовувати мовні та культурні розбіжності, які виникають у процесі міжкультурної комунікації. Урахування нетотожних компонентів мовної і культурної систем дає змогу виявити непорозуміння, подолати мовні та культурні бар'єри і конфлікти, що трапляються під час спілкування студентів-іноземців із носіями української мови в різних сферах життєдіяльності.

Результати проведеного дослідження дозволили дійти таких висновків:

1. На основі аналізу науково-методичної літератури доведено, що навчання української мови іноземних студентів потребує переорієнтування знаннєвої парадигми, що передбачає накопичення знань, на компетентнісну, спрямовану на практичне застосування умінь і навичок у навчальних та життєвих ситуаціях. Упровадження крос-культурного підходу сприяє діалогічній взаємодії суб'єктів у межах полікультурного суспільства. Відтак до змісту сучасної методики навчання української мови як іноземної необхідно залучати культурологічний матеріал, що сприяє розширенню світогляду студентів, з'ясуванню несхожих аспектів у мовній та культурній системах різних етносів. З огляду на це крос-культурний підхід стає важливим чинником в опануванні української мови іноземними студентами, що ґрунтується на зіставленні компонентів мовної і культурної систем, виявленні їх відмінних і схожих рис, завдяки чому іноземні громадяни зможуть легко адаптуватися до нового соціокультурного середовища та уникнути труднощів упродовж контактування з українськомовним населенням.

З'ясовано сутність категорій: «підхід», «крос-культурна компетентність», «мультикультуралізм» – програма соціальної підтримки культурних і національних меншин; «полікультуралізм» – уміння встановлювати міжкультурні контакти з представниками різних національностей; «транскультура» – належність індивіда до різних видів культур та водночас незалежність від них; «інтеркультура» – сфера міжкультурної взаємодії, спрямована на розвиток

комунікативних умінь і навичок у процесі контактування представників різних культур; «крос-культура» – сфера культурного розвитку, в якій переважають знання про мовні й культурні розбіжності, що спричиняють появу непорозумінь, казусів, бар'єрів, конфліктів у процесі вербального і невербального спілкування. З'ясування змісту означених понять сприяло розкриттю таких феноменів: *крос-культурний підхід до навчання української мови іноземних студентів* – стратегічний напрям, що охоплює всі компоненти навчання української мови як іноземної (цілі, завдання, зміст, методи, прийоми, система контролю), спрямовані на формування крос-культурної компетентності через зіставлення нетотожних елементів мовної та культурної систем задля подолання непорозумінь, бар'єрів чи конфліктів спілкування між представниками культурних спільнот, які проживають на різних територіях; *крос-культурна компетентність студента-іноземця у процесі навчання української мови на підготовчому відділенні* – здатність суб'єкта навчання застосовувати мовні, мовленнєві, лінгвокраїнознавчі, соціокультурні знання рідної та інших культур, послуговуватися вербальними і невербальними засобами відповідно до комунікативної ситуації, толерантно ставитися до розбіжностей, що виникають у процесі спілкування.

2. Під час студіювання фундаментальних психологічних праць встановлено залежність між успішним засвоєнням матеріалу та відповідністю змісту навчальної дисципліни інтересам і потребам студентів. Констатовано, що психологічні чинники реалізації крос-культурного підходу (соціокультурна адаптація, інтерес до пізнання національного характеру та виявлення соціокультурних розбіжностей; пізнавальні, професійні, соціальні мотиви) впливають на результативність навчання української мови студентів-іноземців, оскільки в процесі здобуття знань, оволодіння уміннями й навичками враховано внутрішнє переживання інформації суб'єктом та відповідна реакція.

У роботі схарактеризовано лінгводидактичний аспект навчання української мови іноземних студентів на крос-культурній основі: стратегічна мета навчання; загальнодидактичні та методичні принципи: комунікативності, апроксимації, урахування рідної мови студентів, культурного співнавчання, зіставного вивчення

мов, концентризму, текстоцентризму; методи: прямий, аудіолінгвальний, читання, свідомо-зіставний, свідомо-практичний; прийоми: демонстрація, імітація, пояснення, аналогія, прогнозування, контрастування, контроль через опитування, осмислення, аналіз, коментування, смислове членування тексту, співвіднесення смислових частин тексту з планом; система вправ: рецептивні комунікативні, репродуктивні комунікативні, продуктивні комунікативні; рецептивні умовно-комунікативні, репродуктивні умовно-комунікативні, продуктивні умовно-комунікативні; рецептивні некомунікативні, репродуктивні некомунікативні. Доведено, що застосування запропонованого лінгводидактичного інструментарію сприяє успішному формуванню крос-культурної компетентності студентів-іноземців.

3. Аналіз навчально-методичного забезпечення, зокрема навчальних планів, робочих і навчальних програм, підручників, посібників дав змогу виявити проблемні питання щодо змістового наповнення: відсутність у більшості джерел лінгвокраїнознавчого коментаря, де витлумачено слова чи фрази, що не мають відповідного еквівалента в рідній мові студентів, відчутний брак відомостей про соціокультурне життя рідної країни іноземців тощо.

4. Задля з'ясування рівнів сформованості крос-культурної компетентності іноземних студентів підготовчого відділення розроблено такі критерії – мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, оперативний, поведінково-діяльнісний, зміст яких відображено в показниках та рівнях (елементарний, середній, достатній, високий).

5. Експериментально доведено ефективність методики навчання української мови іноземних студентів на крос-культурній основі, яка ґрунтується на врахуванні сутності, структури та змістового наповнення компонентів крос-культурної компетентності. Підвалини означеної методики становить стратегічна мета навчання, досягнення якої є можливим за умов реалізації принципів: загальнодидактичних (свідомості, науковості, систематичності та послідовності, зв'язку теорії з практикою, доступності, наступності й перспективності, наочності) та методичних (комунікативності, апроксимації, урахування рідної мови студентів,

культурного співнавчання, зіставного вивчення мов, концентризму, текстоцентризму); системи методів (прямий, аудіолінгвальний, читання, свідомо-зіставний, свідомо-практичний), прийомів (демонстрація, імітація, пояснення, аналогія, прогнозування, контрастування, контроль через опитування, осмислення, аналіз, коментування, смислове членування тексту, співвіднесення смислових частин тексту з планом) і вправ (рецептивні комунікативні, репродуктивні комунікативні, продуктивні комунікативні; рецептивні умовно-комунікативні, репродуктивні умовно-комунікативні, продуктивні умовно-комунікативні; рецептивні некомунікативні, репродуктивні некомунікативні), що сприяє успішному засвоєнню навчального матеріалу та автоматизації умінь і навичок зіставлення лінгвістичних і культурних явищ, які не збігаються в рідній та українській мовах; послуговування культурно маркованими одиницями в межах певного контексту, коректного вживання невербальних засобів передачі інформації; доцільної реалізації стилю поведінки відповідно до соціального статусу особи або певної ситуації тощо. Визначальною рисою її є зіставлення відмінних аспектів української та рідної мов і культур задля запобігання мовних і культурних бар'єрів, які перешкоджають повноцінному розумінню й коректному відтворенню інформації в іншомовному культурному середовищі.

Апробація запропонованої методики передбачала використання матеріалів навчального посібника «Калейдоскоп культур», що містить тексти з лінгвокраїнознавчим коментарем, діалоги, полілоги та систему вправ, спрямованих на формування крос-культурної компетентності іноземних студентів підготовчого відділення.

Дослідження особливостей навчання української мови студентів-іноземців на крос-культурній основі дозволило зробити висновки про ефективність експериментально перевіреної методики. Результати аналізу педагогічного експерименту вказують на підвищення рівнів сформованості крос-культурної компетентності студентів експериментальних груп через насичення мовного матеріалу культурними знаннями та врахування зіставного аспекту на фонетичному, морфологічному, лексичному, синтаксичному рівнях мови.

Дисертаційна робота не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. Подальшого розвитку потребує методика поетапного формування крос-культурної компетентності студентів-іноземців під час навчання української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азарова Л. Є. Українська мова для слухачів-іноземців підготовчого відділення : збірник вправ і завдань : [навч. посіб.] / Азарова Л. Є., Зозуля І. Є., Солодар Л. В. – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 121 с.
2. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
3. Алексюк А. М. Загальні методи навчання у школі / Анатолій Миколайович Алексюк. – [2-е вид., перероб. і доп.]. – К. : Рад. школа, 1981. – 206 с.
4. Алиева Н. Н. Коммуникативное обучение синтаксису русского языка в национальной школе (кросскультурный подход) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Алиева Наира Надирбековна. – СПб., 2006. – 467 с.
5. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык; уровень профессионального образования)» / Н. И. Алмазова. – СПб., 2003. – 47 с.
6. Альохіна С. В. Українська мова для іноземних студентів : [навч. посіб.] / Альохіна С. В., Онкович Г. В., Шутенко С. М. – К. : АртЕк. – 152 с.
7. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : Методические основы / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
8. Бакум З. П. Принципи навчання фонетики української мови // Філологічні студії : Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету : зб. наук. праць. – Вип. 3. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – С. 131–138.
9. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : [монографія] / Зінаїда Павлівна Бакум. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 338 с.

10. Бакум З. П. Українська мова як іноземна : Лінгводидактичні проблеми / З. П. Бакум // Філологічні студії : Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету : зб. наук. праць. – Вип. 5. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2010. – С. 226–232.
11. Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов : [учеб. пособ.] / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М. : Логос, 2006. – 184 с.
12. Балл Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект : [монография] / Георгий Алексеевич Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
13. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : [учеб. пособ. для препод. и студ.] / Татьяна Михайловна Балыхина. – М. : Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.
14. Барабанщиков А. В. Военно-педагогическая диагностика : теория, опыт, проблемы / А. В. Барабанщиков, Н. И. Дерюгин. – М. : ГАВС, 1995. – 108 с.
15. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : Художественная литература, 1986. – 444 с.
16. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Флорій Сергійович Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
17. Беликов В. А. Философия образования личности. Деятельностный аспект : [монография] / Владимир Александрович Беликов. – М. : Владос, 2004 – 357 с.
18. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Борис Владимирович Беляев. – [2-е изд., испр. и доп]. – М. : Просвещение, 1965. – 229 с.
19. Бергельсон М. Б. Межкультурная коммуникация как исследовательская программа : лингвистические методы исследования кросс-культурных взаимодействий / М. Б. Бергельсон // Вестник Московского университета. Серия 19 : Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 4. – С. 166–180.
20. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура / Владимир Соломонович Библер. – М. : Прогресс, 1991. – 169 с.

21. Бим И. Л. К вопросу о методах обучения иностранным языкам / И. Л. Бим // Иностранный язык в школе. – 1974. – № 2. – С. 19–32.

22. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : Проблемы и перспективы : [учеб. пособ. для педагогических институтов по спец. № 2103 «Иностранные языки»] / Инесса Львовна Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.

23. Біляєв О. М. Ефективний засіб інтенсифікації навчання української мови в школі / О. М. Біляєв // Педагогіка і психологія : Вісник Академії педагогічних наук України. – 1994. – № 4. – С. 66–72.

24. Большой толковый психологический словарь : в 2-х т. Т. 1. – М. : Вече, 2003. – 592 с.

25. Борисов А. А. Американские консерваторы и мультикультурализм : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. ист. наук : спец. 07.00.03 «Всеобщая история. Новейшее время» / А. А. Борисов. – Пермь, 2000. – 18 с.

26. Борисова З. У. Навчальна програма дисципліни «Українська мова» (довузівська підготовка) / Зоя Ульянівна Борисова. – К. : МАУП, 2008. – 24 с.

27. Бронська А. А. Теоретичні основи базової методичної підготовки викладачів української та російської мов як іноземних / Аліна Андріївна Бронська. – К. : Редакція «Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України», вид-во «Толока», 2002. – 208 с.

28. Булгакова Н. Б. Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Б. Булгакова. – К., 2002. – 38 с.

29. Буракова К. В. Аналіз вагомих складових адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України на початковому етапі / К. В. Буракова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 7 (194). – С. 48–53.

30. Буркова О. И. Подготовка учителя иностранного языка к межкультурной коммуникации в условиях педагогического колледжа : дис. ... кандидата пед.

наук : 13.00.08 / Буркова Ольга Ивановна. – Киров, 2001. – 195 с.

31. Бутырская О. Г. Социокультурный компонент содержания обучения как средство повышения мотивации овладения русским языком иностранными студентами : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Бутырская Ольга Германовна. – М., 2008. – 245 с.

32. Бушкова В. В. Основні тенденції взаємодії української та американської культур (соціально-філософський вимір) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Історія філософії» / В. В. Бушкова. – К., 2001. – 19 с.

33. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / Йоханн Лео Вайсгербер. – [3-е изд.]. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 232 с.

34. Вальченко І. В. Ласкаво просимо! : [навч. посіб. з української мови для іноз. студ.] : у 2-х ч. Ч. 1. / І. В. Вальченко, Я. М. Прилуцька. – Х. : ХНАМГ, 2011. – 386 с.

35. Вальченко І. В. Ласкаво просимо! : [навч. посіб. з української мови для іноз. студ.] : у 2-х ч. Ч. 2 / І. В. Вальченко, Я. М. Прилуцька. – Х. : ХНАМГ, 2011. – 305 с.

36. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. – Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.

37. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности в высшей школе / Валентин Михайлович Вергасов. – К. : Высшая школа., 1985. – 176 с.

38. Верещагин Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – [3-е изд.]. – М. : Русский язык, 1983. – 269 с.

39. Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку / Григорий Осипович Винокур. – М. : Учпедгиз, 1959. – 492 с.

40. Вінницька В. М. Українська мова як іноземна (початковий рівень) : [підручник] / Вінницька В. М., Головяшина Л. С., Плющ Н. П. – К. : Вид-во «Київський університет», 2002. – 379 с.

41. Возгова З. В. Формирование межкультурной компетенции учащихся в

процессе работы над международными телекоммуникационными проектами : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Возгова Зинаида Владимировна. – Челябинск, 2003. – 194 с.

42. Воробьёв В. В. Лингвокультурология (теория и методы) : [монография] / Владимир Васильевич Воробьёв. – М. : Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.

43. Воробьёв В. В. О статусе лингвокультурологии / В. В. Воробьёв // Материалы IX Международного конгресса МАПРЯЛ : Доклады и сообщения российских ученых [«Русский язык, литература и культура на рубеже веков»]. – Братислава, 1999. – С. 96–117.

44. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного : (методические основы) / Марк Николаевич Вятютнев. – М. : Русский язык, 1984. – 144 с.

45. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Галімов Анатолій Володимирович. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2004. – 376 с.

46. Гончаров В. И. Основные проблемы межкультурной коммуникации и кросскультурной лингвистики / В. И. Гончаров // Studia Linguistica : зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2010. – Вип. 4. – С. 439–447.

47. Горошкіна О. М. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / О. М. Горошкіна. – К., 2005. – 39 с.

48. Горшкова В. В. Межсубъектная педагогика : тенденции развития / Валентина Владимировна Горшкова. – СПб. : Изд-во ИОВ РАО, 2001. – 237 с.

49. Григорян А. В. Кросскультурный подход в современном иноязычном образовании / А. В. Григорян // Вестник УРАО. Серия «Актуальные проблемы образования и культуры». – 2010. – № 2. – С. 80–83.

50. Григорян А. В. Реализация лингвосоциокультурного компонента содержания языкового образования на основе кросскультурного подхода : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Григорян Асмик Валерьевна. – М., 2010. – 233 с.

51. Григорян С. Т. Проблема мотивации учения школьников в советской психологии : [учеб. пособ. к спецкурсу] / Самсон Товмасович Григорян. – М. : МГПИ им. Ленина, 1985. – 120 с.

52. Гримич М. Українська мова щодня. Початковий рівень : [навч. посіб.] / Гримич М., Непийвода Н., Різун В. ; [за ред І. Осташа]. – К. : Заповіт, 1998. – 160 с.

53. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : [монографія] / Раїса Олександрівна Гришкова. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.

54. Гурьянова Т. Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов ссузов (на материале обучения иностранному языку) : дис. ... кандидата пед. наук : 13. 00. 08 / Гурьянова Татьяна Юрьевна. – Чебоксары, 2008. – 195 с.

55. Даниленко В. П. Вильгельм фон Гумбольдт и неогумбольдтианство / Валерий Петрович Даниленко. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 216 с.

56. Дементьева Т. І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.09 / Дементьева Тетяна Іванівна. – Х., 2005. – 207 с.

57. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

58. Джура М. З. Вивчаймо українську мову! Let's Learn Ukrainian! : [навч. посіб.] / Марія Зенонівна Джура. – Львів : ЛА «Піраміда», 2007. – 212 с.

59. Дидактика средней школы : некоторые проблемы современной дидактики / [под. ред. М. Н. Скаткина]. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.

60. Дідук-Ступ'як Г. Глотодидактичні можливості використання лінгвоконцептології у процесі інтеракції різноаспектного вивчення української мови / Г. Дідук-Ступ'як // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 110–117.

61. Добрянський І. Іноземні студенти у вищій освіті України та Росії : стан, тенденції, перспективи (порівняльний аналіз) / І. Добрянський, О. Наумець // Вища школа. – 2012. – № 7. – С. 7–18.

62. Дороз В. Ф. Крос-культурний діалог як одна з основ гуманізації мовної освіти учнів-представників національних спільнот [Електронний ресурс] / В. Ф. Дороз // Електронний збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти. – 2011. – Вип. № 2. – Режим доступу : http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip2.html.

63. Дороз В. Ф. Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Дороз Вікторія Федорівна. – Бердянськ, 2005. – 270 с.

64. Дороз В. Сучасні культурологічні підходи до навчання учнів-білінгвів другої мови / В. Дороз // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 3. – С. 14–18.

65. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология / Тамара Моисеевна Дридзе – М. : Высшая школа, 1980. – 224 с.

66. Дрожжина С. В. Культурна політика сучасної полікультурної України: соціально-філософський та правовий аспекти : [монографія] / Світлана Володимирівна Дрожжина. – Донецьк : ДонДУЕТ, 2005. – 196 с.

67. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації / [Л. І. Дзюбенко, В. В. Дубічинський, С. А. Чезганов та ін.] ; за ред. О. М. Тростинської, Н. І. Ушакової. – К. : НТУ «КП», 2009. – Ч. 3. – 52 с.

68. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Галина Васильевна Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.

69. Желтова Е. П. Развитие межкультурной компетенции студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Желтова Елена Петровна. – Магнитогорск, 2006. – 210 с.

70. Жовтоніжко І. М. Вплив дисциплін природничо-наукового циклу на адаптаційний процес іноземних студентів / І. М. Жовтоніжко, Т. А. Єфімова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Х. : Константа, 2005. – Вип. 9. – С. 142–149.

71. Жукова Т. В. Проблемы кросскультурной коммуникации студенческой молодежи: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. соц. наук : спец. 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни» / Т. В. Жукова. – М., 2009. – 18 с.

72. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

73. Загороднова В. Ф. Крос-культурне навчання української мови російськомовних учнів в умовах міжетнічної комунікації : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Загороднова Вікторія Федорівна. – К., 2012. – 498 с.

74. Закон України «Про вищу освіту» (2984-111). – К. : АТ «Книга», 2002. – 67 с.

75. Закон України «Про внесення змін і доповнень у Закон України «Про освіту» від 23 березня 1996 р. № 100/96-ВР // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 21. – С. 85.

76. Занков Л. В. Дидактика и жизнь / Леонид Владимирович Занков. – М. : Просвещение, 1968. – 176 с.

77. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учеб. для вузов] / Ирина Александровна Зимняя. – [2-е изд., доп., испр. и перераб]. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.

78. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 221 с.

79. Іванишин Г. Я. Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей у процесі вивчення української мови : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Іванишин Галина Ярославівна. – Херсон, 2013. – 200 с.

80. Иванова М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.05 / Иванова Маргарита Александровна. – СПб., 2001. – 353 с.

81. Изучение мотивации поведения детей и подростков : сб. эксперимент. исследований / [под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной]. – М. : Педагогика, 1972. – 352 с.

82. Исаев И. Ф. Колледж как инновационное образовательное учреждение : Опыт исследования профессионально-педагогической культуры : [монография] / И. Ф. Исаев, Н. Л. Шеховская. – Белгород, 1997. – 144 с.

83. Ительсон Е. И. Приемы и методы обучения / Е. И. Ительсон // Советская педагогика. – 1970. – № 2. – С. 7–9.

84. Казанджиева М. С. Ціннісні орієнтації сучасної студентської молоді як основа діалогу культур / М. С. Казанджиева // Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі : матеріали міжнар. наук.-практ. семінару. – Суми : Сумський державний університет, 2012. – С. 105–110.

85. Капитонова Т. И. Современные методы обучения русскому языку иностранцев / Т. И. Капитонова, А. Н. Щукин. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Русский язык, 1987. – 232 с.

86. Караман С. О. Застосування методів і прийомів навчання української мови у школах різного типу / С. О. Караман // Наука і сучасність : зб. наук. праць. Вип. 46. – К. : Логос, 2006. – С. 3–12.

87. Караман С. О. Ознайомлення з текстом та його особливостями / С. О. Караман // Наука і сучасність : зб. наук. праць. Вип. 44. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – С. 17–28.

88. Кикнадзе Д. А. Потребности, поведение, воспитание / Димитрий Александрович Кикнадзе ; [под. ред. В. Г. Афанасьева]. – М. : Мысль, 1968. – 148 с.

89. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Изд-во БЛИЦ, Cambridge University Press, 2001. – 224 с.

90. Колосовская Т. А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Колосовская Татьяна Александровна. – Челябинск, 2006. – 195 с.

91. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 1. / Ян Амос Коменский ; [сост. Э. Днепров, И. Кирашек, М. Кузьмин, Д. Чапкова ; ред. А. Пискунов, И. Кирашек, Б. Куяла, Д. Лордкипанидзе, А. Чума]. – М. : Педагогика, 1982. – 652 с.

92. Кононенко В. І. Українська лінгвокультурологія : [навч. посіб. для ВНЗ] / Віталій Іванович Кононенко. – К. : Вища школа, 2008. – 327 с.

93. Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / О. А. Копусь. – Луганськ, 2013. – 43 с.

94. Коростіль Л. А. Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище / Л. А. Коростіль // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : Вид-во СумДПУ, 2009. – №1 – С. 138–145.

95. Коротун О. О. Формування комунікативної компетентності майбутніх студентів-іноземців у допрофесійній підготовці : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Коротун Олена Олександрівна. – К., 2012. – 180 с.

96. Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – М. : Русский язык, 1990. – 269 с.

97. Кочан І. Становлення і розвиток методики викладання української мови як іноземної / І. Кочан // Теорія і практика викладання української як іноземної. Вип. 7. – Львів : В Ц ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – С. 17–23.

98. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика и лінгвокультурологія : курс лекцій / Виктория Владимировна Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.

99. Краткий словарь по социологии / [сост. Э. М. Коржева, Н. Ф. Наумова]. – М. : Политиздат, 1989. – 479 с.

100. Кратко И. Г. Формирование кросс-культурной компетенции в сфере

маркетинговых коммуникаций – залог успеха и предостережение от ошибок при выходе на зарубежные рынки [Электронный ресурс] / И. Г. Кратко. – Режим доступа : http://www.vedomostivuz.ru/cgi-bin/get_document.cgi/vedomosti_01102006.pdf?file=2006/10/01/146_1206262821.

101. Кудіна Т. М. Українська мова як іноземна (початковий курс) : [підруч.] / Тамара Миколаївна Кудіна. – К. : Вид-во Національного пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 334 с.

102. Кудіна Т. М. Формування лексичної компетентності української мови в іноземних слухачів підготовчих відділень : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Кудіна Тамара Миколаївна. – К., 2013. – 240 с.

103. Кузнецов П. С. Адаптация как функция развития личности / Петр Саввович Кузнецов. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1991. – 76 с.

104. Кузьмина Л. Г. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Л. Г. Кузьмина, Е. В. Кавнатская // Вестник Воронежского государственного ун-та. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2001. – № 2. – С. 86–93.

105. Куропятник А. И. Мультикультурализм : проблемы социальной стабильности полиэтнических обществ / Александр Иванович Куропятник. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. – 208 с.

106. Кушнір І. М. Формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Кушнір Ірина Миколаївна, 2012. – 223 с.

107. Лебович В. Доброго дня, Україно! М : «Bölcsész Konzorcium» / В. Левович, І. Осипова. – Будапешт, 2006. – 355 с.

108. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46–54.

109. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Модэк, 2001. – 448 с.

110. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – [4-е изд.]. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

111. Лисенко Н. О. Українська мова для іноземних студентів : [навч. посіб.] / Н. О. Лисенко, Р. М. Кривко, Є. І. Світлична. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 240 с.

112. Лопатухина Т. А. Текстцентрический подход в образовательном пространстве высшей военной школы (на материале иноязычного образования) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Лопатухина Татьяна Александровна. – Ставрополь, 2003. – 426 с.

113. Лурье С. В. Историческая этнология : [учеб. пособ. для вузов] / Семен Владимирович Лурье. – М. : Аспект-Пресс, 1998. – 448 с.

114. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії : проектування процесу навчання української мови у вищій школі : [монографія] / Олеся Вадимівна Любашенко. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007. – 296 с.

115. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : [учеб. пособ. для филол. спец. высш. учеб. завед.] / Михаил Васильевич Ляховицкий. – М. : Высшая школа, 1981. – 159 с.

116. Ляховицкий М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М. В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1973. – № 1. – С. 27–34.

117. Мазурик Д. Державний стандарт з української мови для іноземців як засіб уніфікації навчальних вимог і результатів / Д. Мазурик // Вісник Львівського університету. Серія філологічна – Вип. 46. – Ч. І. – 2009. – С. 224–228.

118. Макарова Г. І. Розмовляймо українською. Let's Speak Ukrainian : у 3-х ч. Ч. 1 / Макарова Г. І., Паламар Л. М., Присяжнюк Н. К. – К. : Інкос, 2010. – 126 с.

119. Малихін О. В. Методика викладання у вищій школі : [навч. посіб.] / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва. – Сімферополь: ДИАЙПИ, 2011. – 224 с.

120. Маляренко О. А. Збірник текстів для читання з української мови. Читаємо українською (для студентів-іноземців підготовчого відділення) : [навчальний посібник] / О. А. Маляренко, А. В. Шевцова. – Суми : СумДУ,

2007. – 75 с.

121. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.

122. Масликова Г. А. Межкультурный подход к обучению французскому языку в средней школе : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Масликова Галина Анатольевна. – М., 1998. – 252 с.

123. Маслова В. А. Лингвокультурология : [учеб. пособ. для вузов] / Валентина Авраамовна Маслова. – [2-е изд., стер.]. – М. : Академия, 2004. – 208 с.

124. Маткин В. В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей : ценностно-синергетический подход : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Маткин Василий Васильевич. – Екатеринбург, 2002. – 255 с.

125. Мацюк З. Лінгвістичні основи методики викладання граматики української мови як іноземної / З. Мацюк // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. 2007. – Вип. 2 – С. 31–39.

126. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека : нервно-психическое напряжение : [хрестоматия по психологии] / Мерлин В. С. – М. : Просвещение, 1977. – С. 298–304.

127. Мёрдок Дж. Фундаментальные характеристики культуры / Джордж Мёрдок ; пер. с англ. В. Г. Николаева / Антология исследований культуры : Интерпретация культуры. – СПб. : Университетская книга. – Т. 1. – 1997. – 728 с.

128. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підруч. для вишів] / [О. Б. Бігич, Н. О. Бражник, С. В. Гапонова та ін.] ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – [2-ге вид., випр. і перероб.]. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

129. Методика викладання української мови у середній школі : [навч. посіб.] / [І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик] ; за ред. І. С. Олійника. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Вища школа, 1989. – 439 с.

130. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах : [підруч. для студ.] / [М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, та ін.] ; за ред. М. І. Пентилюк. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Ленвіт, 2007. –

400 с.

131. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах / [М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. М. Горошкіна та ін.] ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.

132. Митрофанова О. Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык. – 1990. – 269 с.

133. Михеева С. А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих специалистов курортного сервиса (на материале английского языка) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. А. Михеева. – Санкт-Петербург, 2011. – 20 с.

134. Мищерина И. В. Диалоговая концепция культуры как педагогическое условие формирования профессиональной готовности будущих преподавателей педагогики : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Мищерина Ирина Владимировна. – Ставрополь, 2006. – 171 с.

135. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований / В. М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 5–7.

136. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / [укл. : Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка та ін]. – К. : ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2003. – Ч. 1. (Українська мова, Основи економіки, Біологія. Основи економічної та соціальної географії світу). – 56 с.

137. Надута Т. В. Транскультурна модель сучасної сіно-американської літератури: теоретичний аспект / Т. В. Надута // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки». – 2012. – № 1(3). – С. 133–139.

138. Назиров З. Про створення лінгвосоціокультурного адаптаційного центру для іноземних громадян / З. Назиров, Н. Ушакова, О. Тростинська // Вісник Харківського національного університету імені

В. Н. Каразіна. Серія : Філологія. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – Х. : Вид-во ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2008 – Вип. 12. – С. 147–154.

139. Намакштанська І. Є. Добридень! : навчальний посібник з української мови у малюнках і мовленнєвих моделях / Інна Єгорівна Намакштанська. – Донецьк : Сталкер, 1998. – 411 с.

140. Науменко А. В. Формирование кросскультурной компетентности как структурного компонента профессионального сознания педагога дошкольного образовательного учреждения : [монография] / Науменко А. В. – Мурманск: МГГУ, 2012. – 119 с.

141. Наш вибір. Інформаційний портал для українських мігрантів : [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.naszwybir.pl>.

142. Недосека О. Н. Концепция модернизации российского образования: концептуальный подход и кросскультурная компетентность как структурный компонент профессионального сознания / О. Н. Недосека // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №1 (8). – С. 226–229.

143. Немов Р. С. Психологический словарь / Роберт Сергеевич Немов. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

144. Николаева А. Н. Индивидуальный подход в обучении неродным языкам (психолого-методический аспект) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Николаева Анна Михайловна. – М., 1999. – 191 с.

145. Новий тлумачний словник української мови : у 2-х т. Т. 2 / [укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко.] – К. : Аконіт, 2001. – 911 с.

146. Новицька Л. Г. Вивчаємо українську : [підруч.] / Л. Г. Новицька, Т. М. Поліщук. – Львів : ЛДУ, 1995. – 235 с.

147. Новолодская С. Л. Дефиниция понятий «поликультурный» и «мультикультурный» / С. Л. Новолодская // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 1 (8). – С. 234–237.

148. Обучение русскому языку в школе : [учеб. пособ. для студ. пед. вузов] / [Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.]. – М. : Дрофа, 2004. – 240 с.

149. Одинцова Ю. В. Обучение лингвострановедческому чтению на английском языке студентов неязыкового вуза : дис. кандидата пед. наук : 13.00.02. / Юлия Владимировна Одинцова. – Санкт-Петербург, 2008. – 214 с.

150. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – [4-е изд., доп.]. – М. : Изд-во ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.

151. Омельчук С. А. Методика навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу: дис. доктора пед. наук : 13.00.02 / Омельчук Сергій Аркадійович. – Херсон, 2014. – 537 с.

152. Остапенко В. І. Психолого-педагогічні умови формування навичок інтеркультурної взаємодії вчителя іноземної мови / В. І. Остапенко // Зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2010. – № 7. – С. 539–548.

153. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Русский язык, 1977. – 214 с.

154. Пассов Е. И. Понятийная система основных методических категорий / Е. И. Пассов // Русский язык в национальной школе. – 1981. – № 2. – С. 38–45.

155. Пассов Е. И. Системность упражнений для обучения говорению / Е. И. Пассов // Иностранный язык в школе. – 1977. – № 6. – С. 12–15.

156. Пахотина С. В. Формирование социокультурной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Пахотина Светлана Владимировна. – Ишим, 2007. – 208 с.

157. Пачковський Ю. Ф. Адаптивні можливості молоді до умов ринкового середовища / Ю. Ф. Пачковський // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. праць. – Х. : ВЦ Харківського нац. університету імені В. Н. Каразіна. – 2001. – С. 477–480.

158. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні [Електронний ресурс] / М. Пентилюк // Вісник Львівського університету. – 2010. – Вип. 50. – С. 123–130. – Режим доступу : <http://litmisto.org.ua/?p=19543>.

159. Порох Д. О. До проблеми адаптації студентів до навчання у вищому

навчальному закладі / Д. О. Порох // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 10 (197), Ч. I. – С. 42–48.

160. Потебня А. А. Мысль и язык / Александр Афанасьевич Потебня. – Одесса : Гос. изд-во Украины, 1922. – 185 с.

161. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах : [посіб. для студ. пед. університетів та інститутів] / М. І. Пентилук, О. М. Горошкіна, С. О. Караман, О. В. Караман. – К. : Ленвіт, 2003. – 302 с.

162. Програма з української мови для студентів-іноземців підготовчих факультетів України / [укл. Л. Г. Новицька]. – К. : Міністерство освіти і науки України (21 лютого 2002 р., протокол № 4). – 25 с.

163. Програма навчальної дисципліни та робоча програма навчальної дисципліни «Українська (російська) мова» (для студентів-іноземців підготовчого відділення за спеціальністю гуманітарні.) / [укл. Л. В. Сергійчук ; за ред. Ю. Ю. Конюшенко]. – Х. : ХНАМГ, 2012. – 18 с.

164. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке : [учеб. пособ.] / Игорь Владимирович Рахманов. – М. : Высшая школа, 1980. – 120 с.

165. Робоча навчальна програма дисципліни «Українська мова як іноземна» / [укл. Я. С. Гладир]. – Кривий Ріг: ДВНЗ «КНУ», 2012. – 20 с.

166. Рогова А. В. Стратегии и тактики межкультурной лингводидактики как инновационной основы обучения русскому языку : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания по областям и уровням образования» / А. В. Рогова. – М., 2012. – 27 с.

167. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

168. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : [учеб. пособ.] / Александр Петрович Садохин. – М. : Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. – 288 с.

169. Садчикова Я. В. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Садчикова Яна Викторовна. – Пенза, 2009. – 181 с.

170. Салистра И. Д. О принципах опоры на родной язык учащихся в

процессе обучения иностранному языку / И. Д. Салистра // Советская педагогика. – 1953. – №3. – С. 28–30.

171. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 239 с.

172. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Сафонова Виктория Викторовна. – М., 1992. – 528 с.

173. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Эдвард Сепир. – М. : Прогресс, 1993. – 654 с.

174. Сергеева И. В. Мультикультурное воспитание студентов вуза в процессе обучения иностранному языку : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Сергеева Ирина Витальевна. – Чебоксары, 2011. – 181 с.

175. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Владимир Львович Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.

176. Скаткин М. Н. О принципах обучения в советской школе / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1950. – № 1. – С. 27–44.

177. Словарь русского языка : в 4-х т. Т. 2 / [гл. ред. А. П. Евгеньева]. – М. : Русский язык, 1981. – 794 с.

178. Словник-довідник з професійної педагогіки / [за ред. А. В. Семенової]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 364 с.

179. Словник української мови : в 11 т. Т. 3 / [В. М. Білоноженко, В. В. Жайворонок, В. П. Забеліна та ін.]. – К. : Наукова думка, 1977. – 927 с.

180. Словник української мови : в 11 т. Т. 7 / [упоряд. осн. мат. О. Є. Марцинківська, Л. О. Родні, В. М. Русанівський, Н. І. Швидка та ін.]. – К. : Наукова думка, 1976. – 722 с.

181. Сорока Ю. Г. Интерпретативное пространство культуры / Ю. Г. Сорока // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2004. – Вип. 15. – С. 308.

182. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти : монографія /

[Г. С. Єгоров, М. Ю. Красовицький, О. І. Локшина та ін.]; за ред. О. І. Локшиної. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 232 с.

183. Степанова І. С. Реалізація комунікативного підходу до викладання іноземних мов у технічних вишах : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Гуманізм та освіта»] [Електронний ресурс] / І. С. Степанова // Електронне наукове видання. – Режим доступу : <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/stepanova.php>.

184. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология : [учеб. для студ. вузов по спец. «Психология»] / Татьяна Гавриловна Стефаненко. – М. : Ин-т психологии РАН : Акад. проект, 1999. – 320 с.

185. Строганова Г. Концептуальні підходи до засвоєння української мови іноземними студентами / Г. Строганова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – 2008. – Вип. 3. – С. 173–179.

186. Сурыгин А. И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Сурыгин Александр Игоревич. – СПб., 2000. – 311 с.

187. Сучасний словник іншомовних слів / [авт.-уклад. Л. І. Нечволод]. – Х. : ТОРСІНГ-ПЛЮС, 2007. – 768 с.

188. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование: что это такое? / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 2–14.

189. Табаченко Т. С. Когнитивный подход к обучению в современном лингвистическом образовании [Электронный ресурс] / Т. С. Табаченко // Наука, образование, общество. – 2009. – Вып. № 8. – Режим доступа : <http://sakhgu.ru/journal/contents200908-1.htm>.

190. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / Вероника Николаевна Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

191. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : [учеб. пособ.] / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2008. – 624 с. – Режим доступа : http://www.gumer.info/Bibliotek_Buks.

192. Термины методики преподавания русского языка как иностранного : [словарь] / [сост. Б. А. Глухов, А. Н. Щукин]. – М. : Русский язык, 1993. – 369 с.

193. Тимина С. В. Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале языка специальности (на этапе вводно-предметного курса) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Тимина Светлана Викторовна. – Нижний Новгород, 2003. – 235 с.

194. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» [Електронний ресурс] // «Національна доктрина розвитку освіти» № 347 від 17 квітня 2002 р. – Офіційне представництво Президента України. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>.

195. Українська мова для студентів-іноземців. Початковий курс : [підруч.] : у 2-х ч. Ч. 1. / [Н. П. Мацієвська, Л. А. Мельникова, Т. В. Поліщук та ін.] ; за ред. Н. Ф. Непийводи. – Черкаси : ЧІТІ, 1998. – 197 с.

196. Українська мова для студентів-іноземців. Початковий курс : [підручник] : у 2-х ч. Ч. 2. / [Н. П. Мацієвська, Л. А. Мельникова, Т. В. Поліщук та ін.] ; за ред. Н. Ф. Непийводи. – Черкаси : ЧІТІ, 1999. – 207 с.

197. Ушакова Н. І. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н. І. Ушакова, В. В. Дубичинський, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. – Вип. 19. – С. 136–146.

198. Ушакова Н. И. Концепция языкового образования иностранцев в вузах Украины / Н. И. Ушакова // Преподавание русского языка иностранным студентам : теория и практика, традиции и инновации : [монография] / Н. И. Ушакова, В. В. Дубичинский, О. Н. Тростинская ; [под ред. Н. И. Ушаковой]. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2014. – С. 93–107.

199. Фразеологічний словник української мови / [укл. В. М. Білоноженко та ін.]. – К. : Наукова думка, 1993. – 984 с.

200. Харченкова Л. И. Диалог культур как лингводидактическая категория / Л. И. Харченко // Перспективы : культура, язык, образование ; [под ред. С. Лайхиала-Канкайнен, И. П. Лысаковой & С. А. Расчётиной]. – Juvaskyla,

1999. – С. 225–239.

201. Холден Н. Кросс-культурный менеджмент: Концепция когнитивного менеджмента : [учеб. пособ.] / Н. Холден. – М. : Юнити-Дана, 2005. – 384 с.

202. Хорошковська О. Н. Методи навчання української мови як другої / О. Н. Хорошковська // Рідні джерела. – 2000. – № 3. – С. 13–21.

203. Чистякова А. Б. Українська мова для іноземців : [підруч.] / А. Б. Чистякова, Л. І. Селіверстова, Т. М. Лагута. – Х. : Вид-во «Індустрія», 2008. – 384 с.

204. Чучин-Русов А. Е. Конвергенция культур / Александр Евгеньевич Чучин-Русов. – М. : Магистр, 1997. – 40 с.

205. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : [учеб. пособ. для студ. пед. инст.] / Сергей Федорович Шатилов. – Л. : Просвещение. – 1977. – 295 с.

206. Ширяева И. В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе / Ирина Васильевна Ширяева. – Л. : Просвещение, 1980. – 93 с.

207. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Лев Владимирович Щерба ; [под ред. И. В. Рахманова]. – [2-е изд.]. – М. : Высшая школа, 1974. – 112 с.

208. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе : Общие вопросы методики : [учеб. пособ. для студ. филол. факультетов] / Лев Владимирович Щерба. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Академия, 2002. – 160 с.

209. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : [учеб. пособ. для вузов] / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Высшая школа, 2003. – 334 с.

210. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Галина Ивановна Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 351 с.

211. Эпштейн М. Н. Знак пробела : О будущем гуманитарных наук / Михаил Наумович Эпштейн. – М. : Новое литературное обозрение, 2004. – 864 с.

212. Эрнст М. Г. Развитие межкультурной компетентности студентов

технічного вуза в процесі вивчення іноземної мови : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Ернст Марія Геннадіївна. – Брянськ, 2008. – 231 с.

213. Яворська С. Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (XVI-XX ст.) : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / С. Т. Яворська. – К., 2005. – 40 с.

214. Anthony E. M. Approach, Method and Technique / E. M. Anthony // English Language Teaching. – London, 1963. – Vol. 17. – P. 63–67.

215. Berry E. Transcultural Experiments: Russian and American Models of Creative Communication / E. Berry, M. Epstein. – London : Palgrave Macmillan, 1999. – 338 p.

216. Berry J. W. Introduction to methodology / J. W. Berry // Handbook of cross-cultural psychology. – Boston : Allyn and Bacon, 1980. – Vol. 2 : Methodology / [ed. by H. C. Triandis, J. W. Berry]. – P. 1–28.

217. Boas F. Introduction to the Handbook of American Indian Languages / Franz Boas. – Washington, D. C : Georgetown University Press, 1911. – 70 p.

218. Byram M. Defining and Assessing Intercultural Competence : Some Principles and Proposals for the European Context / M. Byram, G. Zarate // Language Teaching. – 1997. – № 29. – P. 239–243.

219. Dabène L. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues / Louise Dabène. – Paris: Hachette F.L.E., 1994. – 191 p.

220. Fifth European regional congress : programme and abstracts. Winchester, UK. July 7–11, 2001. – P. 25–26.

221. Hall E. T. How cultures collide / E. T. Hall, E. Hall ; [G. R. Weaver (ed.)] // Culture, communication, and conflict: readings in intercultural relations. – Needham Heights, MA : Simon and Schuster Publishing, 1998. – P. 9–16.

222. Hofstede G. Cultures and organizations: Software of the mind / G. Hofstede, M. Minkov. – New York: McGraw-Hill Book Company, 2010. – 550 p.

223. Kaikkonen P. Intercultural learning through foreign language education / P. Kaikkonen ; [C. N. Candin (ed.)] // Experiential Learning in Foreign Language

Education. – London ; New York, etc. : Longman, 2001. – P. 61–105.

224. Kruger-Potratz M. Die problematische Verkürzung der Ausländerpädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft / M. Kruger-Potratz // Sozialarbeit u. Ausländerpädagogik. – Neue Praxis, SH 7, 1983. – S. 172–180.

225. Lado R. Language Teaching. A scientific Approach / Robert Lado. – New York: McGraw-Hill, 1964. – 131 p.

226. Mead M. National Character / M. Mead ; [A. K. Kroeber (ed.)] // Anthropology Today. – Chicago, III : The University of Chicago Press, 1953. – 652 p.

227. Naroll R. The culture bearing unit in cross-cultural surveys / R. Naroll, R. Cohen (eds.) // A Handbook of Method in Cultural Anthropology. – New York: Natural History Press, 1970. – P. 721–726.

228. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning / Gerhart Neuner. – Strasbourg : Council of Europe / Council for Cultural Co-operation (Education Committee), CC-LANG 1994. – 88 p.

229. Oberg K. Culture Shock : Adjustment to Cultural Environments / K. Oberg // Practical Anthropology. – 1960. – V. 7. – 315 p.

230. Piepho H. E. Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts / Hans-Eberhard Piepho. – Limburg: Frankonius Verlag GmbH, 1979. – 253 s.

231. Pommerin G. Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung / G. Pommerin // Zielsprache Deutsch, 1984. – H. 3. – S. 41–49.

232. Pratt M. L. Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation / Marie Louise Pratt. – London and New York: Routledge, 2007. – 296 p.

233. Sapir E. Language / E. Sapir // Encyclopedia of the social sciences. – New York, 1933. – P. 155–169.

234. The International Encyclopedia of Education research and studies. – Oxford, Pergamon Press, 1985. – V. 7. – 635 p.

235. Triandis H. C. Culture and Social Behavior / Harry Triandis. – N. Y. : McGraw-Hill, 1994. – 120 p.

236. Triandis H. C. Introduction to Handbook of Cross-Cultural Psychology / H. Triandis, W. Lonner. – Boston : Allyn and Bacon, 1980. – Vol. 1 : Perspectives. –

383 p.

237. Von Humboldt W. Linguistic variability and intellectual development / Wilhelm von Humboldt; translated by G. C. Buck and A. R. Frithjof. – Miami: Coral Gables, FL, 1971. – 296 p.

238. West M. New Method Readers. Supplementary reader, Standard / Michael West. – Edition 3. – New York, London, Longmans, Green and Company, 1957. – P. 3–4.

239. Whorf B. L. Language, Thought, and Reality : selected writings of Benjamin Lee Whorf / B. L. Whorf ; [ed. J. B. Carroll]. – Cambridge, MA : MIT Press, 1956. – 302 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

ДОДАТОК А.1 ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЛІНГВІСТИЧНОГО КОМПОНЕНТА КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Завдання 1. Слухайте і пишiть.

Мій ранок

Уже сьома година. Я прокинулась. Спочатку я вмилася, одягнулася й зачесалася. Потім я поснідала. Я з'їла сандвіч і випила кави. Тоді я взяла підручники й пішла на заняття. По дорозі я зустріла студентку Лі. Ми вирішили не їхати в метро, а прогулятися до університету. Ось ми в університеті. Зараз восьма година. Ми сидимо в аудиторії й розмовляємо. Ми побачили нашого викладача. На годиннику восьма година і п'ятнадцять хвилин. Вже восьма година тридцять хвилин. Наші заняття розпочалися.

Вправа 1. Вставте потрібний займенник.

Слова: *ти, твого, їхня, мене, її, твій, його, ваш, мій, тебе.*

Сьогодні в ____1____ багато справ. Я маю приготувати сніданок, помити посуд, потім піти в університет. Це ____2____ олівець, а де твій? Що ____3____ робиш завтра? – Завтра я йду в кіно. Це ____4____ журнал? – Ні, це журнал Олени. Чому ____5____ сьогодні не було на парі? Де ти був? Як звати ____6____ друга? – ____7____ звати Артем. Дайте ____8____ телефон, будь ласка. Поверну після пари. Ти знаєш мою сестру? – Ні, я ____9____ не знаю. Це кімната Олега та Дмитра? – Так, це ____10____ кімната.

Вправа 2. Вставте потрібний прийменник.

Слова: після, до, у, в, на, через, серед, о, біля, за.

1. _____ картин у Луврі мені сподобалась «Джоконда» Леонардо да Вінчі.
2. _____ музею Т. Шевченка знаходиться його пам'ятник.
3. Ти збираєшся в гості _____ мене? Я тебе запрошую.
4. _____ два тижні в мене іспит з англійської.
5. Моя книжка лежить _____ столі. Будь ласка, принеси її.
6. Заняття в університеті починаються _____ восьмій ранку.
7. _____ якому магазині ти купила цю сукню?
8. Сьогодні _____ моєї мами День народження. Я хочу купити їй подарунок.
9. _____ вікном холодно та йде дощ.
10. Я буду вільна ввечері. Можеш зателефонувати _____ сьомої.

Вправа 3. Поставте дієслова в дужках у правильній часовій формі.

1. Я (робити) домашнє завдання завтра.
2. Чому твоя мама (не хотіти) мене пригостити?
3. Ілля вже (написати) твір.
4. Коли Ви (отримати) листа? – Вчора.
5. Я (святкувати) свій день народження вчора.
6. Що ти зараз (робити)? – Я (читати) цікаву книжку.
7. Через тиждень моя сестра (приїхати) до мене в гості.
8. Мої друзі (запрошувати) мене до себе в гості.
9. Де твоя сестра (працювати)? – у бібліотеці.
10. Коли Ви (зустрічати) Новий рік? – 31 грудня.

Вправа 4. Утворіть відповідні ступені порівняння прикметників.

1. Моя розповідь (довга) за твою.
2. Це (дорогий) подарунок, який я отримувала на День народження.
3. Я виконаю домашнє завдання (добре) за тебе.
4. Ольга (гарна) за Оксану.
5. Кімната моєї сестри (велика) за мою.
6. Ця вправа (важка) за попередню.
7. Який хлопець (високий) у групі? – Вадим (високий) серед інших студентів.
8. Який день (короткий) у році? – 22 грудня.
9. Моя книжка (цікава) за твою.
10. Англійські комедії (смішні) за американські.

Вправа 5. Прочитайте текст. Дайте відповідь на запитання до тексту.

Марія закінчувала школу. Вона не знала, яку професію обере. Подруга Марії Олеся говорила дівчині: «Ти будеш чудовою викладачкою». В кінці семестру Олеся тяжко захворіла. Три тижні дівчина не ходила до школи, тому що в неї був грип. Щодня до неї дзвонила Марія та давала поради, як треба лікуватися. Через два тижні вона прийшла в гості до Олесі та допомогла їй із домашнім завданням. Вона займалася з подругою історією, літературою, фізикою, математикою, українською мовою.

Коли прийшов час скласти екзамени, Олеся вже ходила до школи. Марія продовжувала допомагати подрузі виконувати домашнє завдання. Олеся склала екзамени на «добре». Подруги раділи. Тоді Марія сказала: «Я буду викладачкою. Я бачу результати своєї праці, я дуже задоволена!».

1. Чого не знала Марія?
2. Що говорила Марії її подруга?
3. Чому Олеся не ходила до школи?
4. Як Марія допомагала подрузі?
5. Як Олеся склала екзамени?
6. Що вирішила Марія? Чому Марія хоче стати викладачкою?

ДОДАТОК А.2 ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Анкета

Укажіть Ваші дані:

Прізвище та ім'я _____

Курс, група _____

Анкета містить 5 запитань. Дайте відповіді на них.

1. Як Ви розумієте, що таке «культура»?
2. Що таке діалог культур?
3. Чи вважаєте Ви, що мову треба вивчати разом із культурою? Чому?
4. Як гадаєте, які труднощі виникають, коли Ви спілкуєтеся з носієм іншої культури?
5. Які риси африканської та української культури не схожі?

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!

Тест на виявлення соціокультурних знань

Тест містить 10 запитань з варіантами відповідей. Оберіть правильний варіант і поставте знак «✓».

1. Що з переліченого є національними стравами українського народу?
 - а) суп, рисова каша, барбекю;
 - б) борщ, вареники, сало;
 - в) люля-кебаб, пиво, пюре.

2. Які свята є традиційно українськими?

- а) День Святого Валентина, Хеллоуїн, День подяки;
- б) День Вуду, День прав людини, Рамадан;
- в) Масляна, свято Івана Купала, Пасха.

3. Які рослини є оберегами для українського народу?

- а) ялинка, береза, липа;
- б) калина, верба, кропива;
- в) баобаб, цукрова тростина, бамбук.

4. Які елементи одягу є традиційними для українського народу?

- а) вишиванка, вінок, шаровари;
- б) туніка, капелюшок, сандалі;
- в) чалма, чадра, паранджа.

5. Що українці говорять, коли вітаються з людьми, старшими за віком?

- а) Як життя? Як справи? Удачі тобі!
- б) Привіт! Алоха! Скільки літ, скільки зим!
- в) Вітаю! Доброго дня! Доброго вечора!

6. Які жести використовують українці, щоб привітати близьких родичів і друзів?

- а) кивають головою, махають рукою, шлють повітряні поцілунки;
- б) плюють у зустрічного, б'ють співрозмовника в обличчя, цілують у губи;
- в) тиснуть одне одному руку, обіймають одне одного, цілують знайомого в щоку.

7. Що таке дівич-вечір?

- а) обряд прощання з самотнім життям, який проводять перед весіллям;
- б) прощання з батьками;

в) прощання з коханою людиною.

8. Які музичні інструменти традиційно українські?

а) балалайка, гітара, фортепіано;

б) кобза, сопілка, трембіта;

в) барабан, скрипка, саксофон.

9. Оберіть символи Нового року в Україні?

а) гарбуз, калина, яблуко;

б) Санта Клаус, сани, олені;

в) ялинка, Дід Мороз, Снігуронька.

10. Які слова є символами українського весілля?

а) коровай, гарбуз, зерна пшениці та рису;

б) коралі, сапа, горщик каші;

в) пиво, фрукти, цукрова тростина.

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!

ДОДАТОК А.3 ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТА КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Вправа 1. До питальних реплік із стовпчика А доберіть відповідь із стовпчика Б.

А

1. Вітаю! Як справи?
2. Вибачте, я можу поговорити з Емі?
3. Куди ти підеш після занять?
4. Скільки людей Ви запросили на свято?
5. Що ви зараз готуєте?

Б

- а. Овочевий салат і десерт.
- б. На свято прийде 15 людей.
- в. Ні, її немає вдома.
- г. Дякую, все добре.
- д. До бабусі. Хочу її провідати.

Вправа 2. Доберіть питальні репліки із стовпчика Б до відповідних із стовпчика А.

А

1. Дякую, я почуваю себе вже краще.
2. Ні, дякую, я не голодний.
3. Сьогодні у мого друга День народження.
4. Так, будь ласка. Я шукаю книжки українською мовою.
5. Учора Олег отримав хорошу оцінку з української мови.

Б

- а. Яку оцінку отримав учора Олег?
- б. Яке сьогодні свято?
- в. Як ти себе почуваєш?
- г. Хочеш скуштувати супу?
- д. Вам допомогти? Що Ви шукаєте?

Вправа 3. Доповніть діалоги.**I**

- Привіт, Олеже. Як справи?
- Не дуже. Я захворів.
-
- Ні, температура невисока, але в мене кашель і горло болить.
-
- Так, я приймаю ліки, але вони не дуже допомагають.
-
- Дякую за пораду. Я вип'ю гарячого чаю з медом.

II

- Доброго дня, пані Олено! Куди йдете?
-
- Дозвольте допоможу Вам віднести книжки.
-
- На якому поверсі бібліотека?
-
- От ми і прийшли. Звертайтеся за допомогою, коли треба.
- .

Вправа 4. Складіть діалог.

1. Уявіть, що Ви українець. До Вас приїхав друг з Африки. Він хоче знати про українські національні страви. Розкажіть йому, як їх треба готувати, з чим подавати. Запитайте, які національні страви куштують в його рідній країні.

2. До Вас у гості приїхав друг з України. Він питає про національні страви Вашої країни. Розкажіть йому, як їх треба готувати, з чим подавати. Запитайте, які національні страви куштують в Україні.

ДОДАТОК А.4 ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНО-ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Анкета-питальник

Укажіть Ваші дані:

Прізвище та ім'я _____

Курс, група _____

Оберіть відповідь та поставте знак «✓».

1. Я думаю, українська мова у порівнянні з англійською

- а) більш складна;
- б) так само зрозуміла, як і англійська;
- в) зрозуміліша за англійську.

2. Ви любите говорити про звичаї, традиції, свята, цінності чужої культури?

- а) ні, вважаю, що це зайве;
- б) іноді;
- в) завжди.

3. Стати своєю для мене будь-яка культура:

- а) не зможе, тому що в мене є рідна;
- б) не зможе, тому що вона дуже відрізняється від рідної;
- в) зможе, якщо старанно її вивчати.

4. Як Ви сприймаєте чужі традиції, звичаї, закони?

- а) не можу сприймати їх, тому що вони дивні;
- б) толерантно ставлюся, але не завжди розумію;
- в) приймаю їх, хоча вони різняться від моїх рідних.

5. Ви часто вступаєте в конфлікт з носіями іншої культури?

- а) так, треба завжди відстоювати власну позицію;
- б) іноді, коли мої погляди зневажають;
- в) ніколи, не хочу псувати стосунки з ними.

6. Для Вас важливі стереотипи, щоб оцінити іншу культуру?

- а) так, вони допомагають зрозуміти поведінку та мислення представників іншої культури;
- б) іноді, але власна думка для мене найважливіша;
- в) ніколи, стереотипи заважають сприймати іншу культуру об'єктивно.

7. Як Ви себе почуваєте в країні, мову якої вивчаєте, якщо опинитесь в людному місці?

- а) розгублюся, не зможу вчасно сказати, що спаде на думку;
- б) буде складно висловити думку, але я зможу;
- в) думаю, в мене не виникне проблем.

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!

Тест на виявлення ціннісного ставлення до української мови та культури

Тест містить 7 речень. Доповніть їх.

1. Мені подобається / не подобається вивчати українську мову, тому що _____.

2. Мені подобається / не подобається жити в Україні, тому що _____.

3. Я вважаю, що важливо часто спілкуватися з носіями української мови, тому що _____.

4. Іноді мені важко зрозуміти поведінку українців. Найбільші труднощі в мене викликає _____.

5. Українці ставляться до іноземців _____.
6. Якщо мене ображають носії іншої культури, я _____.
7. Якщо я не згоден з правилами чи законами, установленими країною, де я навчаюся, я _____.

ДОДАТОК Б. 1 ЗРАЗКИ ВПРАВ НА ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОГО КОМПОНЕНТА КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ФОРМУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Вправа 1. У поданих рядах слів знайдіть і підкресліть синоніми.

Зразок:

Пара, сваха, дівчина, друга половина, улюблениця, худоба.

Весілля, розлучення, відмова, оглядини, шлюб, вітання.

Свати, родичі, молодята, подружки, посередники, батьки нареченої / нареченого.

Застілля, свято, весілля, розлучення, банкет, дівич-вечір.

Давати згоду, підносити гарбуза, сватати, відмовляти, вести господарство.

Батьки, посланці, односельці, шанувальники, глядачі, представники нареченого / нареченої.

Вправа 2. До поданих нижче слів доберіть однокореневі слова.

Зразок:

Вечорниці – вечорнична, вечори, вечоріти.

Вісити, ворожба, з'їсти, стрибки, свято, сміх.

Вправа 3. Як утворюються ступені порівняння прикметників і прислівників в англійській та українській мові? У чому різниця? З'єднайте стрілками цифри і букви.

1) fast – faster – the fastest;

2) interesting – more interesting – the most interesting;

3) slowly – slower – the slowest;

а) великий – більший – найбільший;

б) тепло – тепліше – найтепліше;

в) молода – молодша –

- | | |
|--|--|
| 4) badly – worse – the worst; | наймолодша; |
| 5) early – earlier – the earliest; | г) повільно – повільніше –
найповільніше; |
| 6) young – younger – the youngest; | д) хороший – кращий –
найкращий; |
| 7) complicated – more complicated –
the most complicated; | е) цікаві – цікавіші – найцікавіші; |
| 8) big – bigger – the biggest; | є) приємно – приємніше –
найприємніше; |
| 9) pleasant – more pleasant – the
most pleasant; | ж) складний – складніший –
найскладніший; |
| 10) good – better – the best; | з) рано – раніше – найраніше; |
| 11) warmly – warmer – the
warmliest | и) погано – гірше – найгірше; |
| | і) швидка – швидша – найшвидша |

Вправа 4. Дивіться на фрази в імперативі в українській та англійській мові. Чим вони різняться?

Йди кашу їсти!

Go to eat porridge!

Запросіть у гості!

Ask out!

Нехай (хай) випустить собаку!

Let him let the dog out!

Поріжмо тісто на шматочки!

Let's cut dough in pieces!

Вправа 5. Читайте речення. Знайдіть процес дії та результат. Підкресліть процес дії однією лінією, результат – двома. Перекладіть українською мовою.

Зразок:

Yesterday I was listening to the radio. – Вчора я слухав радіо.

I have just listened to the radio. – Я тільки що послухав радіо.

1. While she was letting the dog out, someone came in.

2. I had let the dog out before someone came in.
3. The father of the bridegroom was negotiating with the bride's parents about the price of the ransom.
4. The father of the bridegroom has already negotiated with the bride's parents about the price of the ransom.
5. They have already been mixing onion and potato for 2 minutes.
6. Yesterday they mixed onion and potato.
7. The girls are coming back to the well to bring water.
8. The girls have already brought water.
9. He is sanctifying a spring of willow now.
10. He had sanctified a spring of willow before the mother came.

Вправа 6. Вставте необхідні слова з тексту «Ворожба на вечорницях» у потрібному відмінку.

1. На Андрія дівчата готують
2. Головні страви на Андріїв вечір –
3. О 12 годині ночі дівчата виносять на подвір'я і голосно кличуть
4. Щоб замісити, дівчата йдуть по воду до криниці чи річки.
5. Хлопці й дівчата підвішують до стелі, потім високо стрибають, щоб його.

Вправа 7. Які слова і словосполучення передають інформацію про українську / африканську культуру. Заповніть таблицю.

Зразок:

Пращур, барвінок, світ, тигровий пазур, фата, колір, калина.

Українська культура	Африканська культура
<i>Барвінок, фата, калина</i>	<i>тигровий пазур</i>

1. Рука, людина, свати, житель, рукостискання, гроші, дівич-вечір.

2. Шия, стіл, гарбуз, день, соняшник, організм, оглядини, стіл.
3. Горщик каші, прощання, посередник, одяг, природа, недобре око.
4. Благословити молодих, колупати піч, ходити на роботу, грати у гольф, грати на сопілці, їздити до інституту.
5. Шукати, жити, прясти, їсти, вишивати, засмучуватися, слухати, схвалити.
6. Принеси води! Хай буде дощ! Наріж цибулю! Плювати мені на тебе!

Вправа 8. Розкажіть одногрупнику, як виготовляють одяг в Африці та Україні. Працюйте по черзі.

Зразок:

Сукню із кори дерева виготовляють так: спершу знімають кору з дерева.

Спочатку / спершу.....

Після цього.....

Потім.....

У результаті.....

Вправа 9. Поставте слова у правильному порядку. З'єднайте речення з картинками.

1. Це для інструмент з металевий попелу вигрібання печі. 2. Це яку кукурудзи готують, із страва. 3. Це формі у зелених кульок овочі. 4. Їх щоб до був гострим страв, смак додають. 5. Це збудження перед страви, які апетиту їдять обідом холодні для легкі.



А



Б



В



Г



Д

Вправа 10. Відгадайте вечорничні загадки. Знайдіть незнайомі слова у словнику. З'єднайте стрілками цифри і букви.

1. Що це за птиця,
що сонця боїться?

А. Курка

2. До людей на кожне свято
просять в гості завітати,
бо солодкий і смачний,
здогадайтесь, хто такий?

Б. Кіт

3. Ходить птаха по подвір'ю
гребінець, борідка, пір'я,
а як сяде у гніздечко,
нам знесе вона яєчко.

В. Соняшник

4. У нашої бабусі
сидить звір у кожусі,
біля пічки гріється,
без водички миється.

Г. Торт

5. Сім братів віком рівні, іменами різні.

Д. Сніг

6. На городі в нас росте
сонце ясне, золоте.
Жовте око, жовті вії,
та чомусь воно не гріє.

Е. Дні тижня

ДОДАТОК Б.2 ЗРАЗКИ ВПРАВ НА ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ФОРМУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Вправа 1. Зіставте переклад українських та англійських стійких виразів. Які з них перекладаються майже однаково? Які різняться? Використайте словник.

Зразок:

Брати себе в руки. – *Pull oneself together.* Зміст речень різний. *Pull oneself together* – дослівно: *тягти себе разом.*

Як на долоні – *like the palm of one's hand*; майстер на всі руки – *handyman*; опускати руки – *lose heart*; сидіти склавши руки – *to twiddle one's thumbs*; підставити іншу щоку – *turn the other cheek*.

Вправа 2. Вставте потрібні фразеологізми у правильному відмінку.

1. Бабуся завжди казала: «Якщо тобі зробили погано, не треба відповідати тим самим, краще

2. Борис мене не бачить, а мені його видно

3. Я не можу сидіти: у мене є багато справ.

4. Антон –: він уміє готувати, співати, танцювати.

5. Ніколи не, завжди вір у себе та в успіх!

Вправа 3. Читайте вирази. З'єднайте цифри з буквами. Шукайте незнайомі слова у словнику.

Зразок:

1. Я боюся лева за його щелети, проте я не боюся людину за її слова –
Е. Слова безпечні, однак дії небезпечні.

1. Я боюся лева за його щелепи, проте я не боюся людину за її слова.

2. Людина в світ зерно нести повинна, як зерно носить людям колосок.

3. Бегемот, якого вчасно помітили, човен не зламає.

4. Забудеш рідний край – твоє всохне коріння.

5. Два сильних звіра не п'ють з однієї калюжі.

6. Дерево пізнає ціну гілці, коли вона відпадає.

А. Якщо вчасно помітити небезпеку, можна її уникнути.

Б. Якщо забудеш свою Батьківщину – втрадиш зв'язок із минулим.

В. Дві сильні людини важко знаходять спільну мову.

Г. Людина має нести в світ добро, знання.

Д. Людина розуміє важливість речі, коли її втрачає.

Е. Слова безпечні, однак дії небезпечні.

Вправа 4. Які вирази можна побачити на африканському / українському одязі? Заповніть таблицю.

Африканський одяг	Український одяг
<i>Зразок: Я боюся лева за його щелепи, проте я не боюся людину за її слова</i>	

Вправа 5. Читайте фрази. Перекладіть їх. Що вони означають? Доберіть цифри до букв.

Зразок:

1 – b) Їж удосталь, пий у міру – eat at pleasure – drink with measure.

1. Їж удосталь, пий у міру.

a) hunger is the best sauce;

2. Щоб дізнатися смак пудингу, треба його спробувати.

b) eat at pleasure – drink with measure;

- | | |
|--|---|
| 3. Голод – найкраща приправа. | c) the proof of the pudding is in the eating; |
| 4. Яблуко на день – і не потрібен лікар. | d) one man's meat is another man's poison; |
| 5. Апетит приходить під час їжі. | e) an apple a day keeps a doctor away; |
| 6. Для одних ліки, для інших отрута. | f) appetite comes with eating. |

Вправа 6. Які прислів'я про їжу є у Вашій країні? Напишіть 3 прислів'я українською мовою.

Вправа 7. Слухайте українську народну пісню «Ой, у вишневому саду». Ця пісня сумна чи весела? Який настрій вона викликає?

Ой, у вишневому саду,
Там соловейко щебетав.
Додому я просилася,
А він мене все не пускав.
Ти милий мій, а я твоя,
Дивись, яка зійшла зоря,
Проспиться матінка моя –
Буде питать, де була я.
А ти їй дай такий одвіт:
Яка чудова майська ніч.
Весна іде, красу несе,
А тій красі радіє все.
Мамо моя, ти вже стара,
А я щаслива й молода,
Я жити хочу, я люблю!
Мамо, не лай дочку свою.

Доню моя, не в тому річ,
 Де ти гуляла цілу ніч, –
 Чому розплетена коса,
 А на очах бринить сльоза?
 Коса моя розплетена,
 Її подруга розплела,
 А на очах бринить сльоза,
 Бо з милим попрощалась я.

Вправа 8. Розкажіть, про що ця пісня?

Вправа 9. Як гадаєте, що символізує вираз «на очах бринить сльоза»?

Вправа 10. Слухайте ще раз. Оберіть найкращий стислий виклад.

1. Дівчина гуляла у вишневому саду всю ніч. Вона прийшла додому з розплетеною косою та плакала від радості.
2. Дівчина попрощалася з хлопцем. Додому вона прийшла сумна, з розплетеною косою, а на щоці її бринить сльоза.
3. Дівчина сумна, тому що вона гуляла усю ніч, хоче відпочити, а мати її сварить.

Вправа 11. Заповніть таблицю.

Друзі, приятелі, однокурсники, родичі			Незнайомі люди, викладачі, особи, вищі за статусом	
Слова привітання	<i>Привіт,</i>			
Слова прощання				
Жести під час привітання	Чоловіка з чоловіком	Чоловіка з жінкою	Жінки з жінкою	Зі знайомими (у транспорті)
	<i>тиснуть одне одному руку,</i>			
Жести під час прощання	Чоловіка з чоловіком	Чоловіка з жінкою	Жінки з жінкою	Зі знайомими
			<i>илють повітряні поцілунки,</i>	

ДОДАТОК Б. 3 ЗРАЗКИ ВПРАВ НА ФОРМУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТА КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ФОРМУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Вправа 1. Напишіть, що можна і чого не можна робити в Україні та країнах Африки.

Фрази: цілувати знайомого в губи, обійматися під час зустрічі, притискатися щоками одне до одного, плювати в зустрічного, простягати першою ліву руку, кивнути знайомому в транспорті, підійти до незнайомця та поговорити, слати близьким друзям чи родичам повітряні поцілунки, обіймати незнайомця, цілувати незнайомця.

Україна	Країни Африки
Що можна робити?	
<i>В Україні можна обійматися під час зустрічі. ...</i>	<i>В Африці можна обійматися під час зустрічі. ...</i>
Чого не можна робити?	
<i>В Україні не можна плювати в зустрічного. ...</i>	<i>У країнах Африки не можна їсти лівою рукою. ...</i>

Вправа 2. Що можна і чого не можна робити під час привітань у Вашій країні? Напишіть і розкажіть.

Зразок: У моїй країні можна передавати предмети правою рукою. Не можна передавати предмети лівою рукою.

Вправа 3. Складіть діалог.

1. Уявіть, що Ви українець. До Вас приїхав друг із Кенії / Танзанії. Він хоче знати, як в Україні проводять весільну церемонію. Розкажіть йому та спитайте про традиції шлюбу в Кенії / Танзанії.

2. До Вас на весілля приїхав друг з України. Він питає про шлюбні традиції у Вашій країні. Розкажіть йому про весільну церемонію та спитайте, як в Україні грають весілля.

Вправа 4. Читайте діалоги. Скажіть, хто з ким вітається?

I.

- Здорова будь, пані Олено!
- Доброго дня, Майкле!
- Як життя?
- Добре, дякую. А у Вас як справи?
- Непогано. Скажи, будь ласка, о котрій годині починається пара?
- О 10:30.
- Дякую, бувай.
- До зустрічі.

II.

- Доброго дня, Наталко!
- Привіт, Ніку.
- Як у Вас справи?
- Непогано, дякую. А в тебе?
- Не дуже добре. Завтра маю скласти іспит з української мови.
- Іспит складний?
- Дуже.
- Удачі тобі! Маю бігти. Побачимося.
- До побачення.

Вправа 5. Які фрази в діалозі не відповідають темам «Вітання викладача і студента», «Вітання друзів»? Виправте помилки.

Вправа 6. Складіть діалоги за такими ситуаціями:

Діалог I

Студент А:

Розкажіть своєму другові з України, які обереги є в Африці. Запитайте, які обереги є в Україні.

Студент Б:

Опишіть ляльку із племені карамоджонг. Запитайте про український рушник (що він символізує, де його використовують).

Діалог II

Студент А:

Розкажіть одногрупнику, які обереги є у Вашій країні. Запитайте, які обереги є в його країні.

Студент Б:

Опишіть 1 оберіг (розкажіть, із чого його виготовляють, який він має колір, де Ви його носите. Запитайте одногрупника про його улюблений оберіг).

Вправа 7. Складіть тематичний діалог «Національний український одяг» за такою структурою:

Запитайте одногрупника про традиційні українські кольори.

Розкажіть, які Ваші улюблені кольори.

Запитайте одногрупника / одногрупницю, якого кольору вишиванка йому / їй подобається.

Розкажіть, якого кольору вишиванка Вам подобається.

Запитайте, який орнамент йому / їй подобається.

Розкажіть, який орнамент подобається Вам.

Вправа 8. Працюйте по черзі. Уявіть, що Ви репортер. Запитайте одногрупника:

— які овочі у Вашій країні мають зелений колір?

- які фрукти у Вашій країні мають червоний колір?
- які квіти у Вашій країні мають синій колір?
- якого кольору одяг у Вашій країні?
- якого кольору орнаменти на одязі у Вашій країні?
- які страви у Вашій країні мають червоний колір?

Зразок:

- *Які рослини Вашої країни мають жовтий колір?*
- *В Україні колосся пшениці та соняшник мають жовтий колір.*

Вправа 9. Наступного тижня Ваш знайомий приїздить до Вас у гості. Дайте йому поради про те, що треба робити у Вашій рідній країні.

Використайте фрази: *для того щоб / якщо хочете ... слід / треба і план:*

1. Привітання.
2. Обереги.
3. Страви.
4. Зустріч Нового року.

Вправа 10. Працюйте в парах.

Студент А: уявіть, що Ви сваха. Ви прийшли в будинок нареченої. Які запитання Ви поставите родині нареченої? Напишіть 5 запитань.

Студент Б: уявіть, що Ви батько / мати дівчини, яку сватають. Дайте відповіді на запитання.

Зразок:

- *Скільки років Галині?*
- *Галині 20 років.*

ДОДАТОК Б.4 ЗРАЗКИ ВПРАВ НА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ФОРМУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Вправа 1. Які якості важливі / неважливі для жінки / чоловіка у країнах Африки? Оберіть п'ять слів, що найбільше характеризують чоловіка / жінку в Африці. Зверніть увагу на закінчення.

Зразок:

У країнах Африки для жінки неважливо бути гарною. Вона має бути гостинною.

У країнах Африки для чоловіка неважливо бути акуратним. Він має бути уважним.

Слова: гарн(ий, а), уважн(ий, а), чудов(ий, а), цікав(ий, а), акуратн(ий, а), приємн(ий, а), життєрадісн(ий, а), спортивн(ий, а), успішн(ий, а), наполеглив(ий, а), несмілив(ий, а), гостинн(ий, а), досвідчен(ий, а), розумн(ий, а), талановит(ий, а), добр(ий, а).

Вправа 2. Дайте відповіді на запитання. Що має робити наречена, а що наречений у країнах Африки? Заповніть таблицю.

Наречена	Наречений
<i>Зразок: Наречена має добре готувати...</i>	<i>Наречений має займатися спортом...</i>

Фрази: має добре вести господарство, смачно готувати, займатися спортом, дарувати подарунки, розв'язувати проблеми, запрошувати гостей, співати, танцювати, відпочивати, фотографувати, малювати картини, грати на гітарі, зустрічатися з приятелями, платити за вечерю, наполегливо працювати, пам'ятати

важливі дати, одягати яскравий одяг, жартувати, нагадувати про дні народження, прокидатися рано.

Вправа 3. Працюйте по черзі. Розкажіть одногрупнику:

- яка українська страва смачна / смачніша / найсмачніша;
- яка українська пісня популярна / популярніша / найпопулярніша;
- який український поет улюблений / улюбленіший / найулюбленіший;
- який овоч в Україні на смак гострий / гостріший / найгостріший;
- які українські цукерки солодкі / солодші / найсолодші;
- який фрукт в Україні кислий / кисліший / найкисліший;
- який український напій гіркий / гіркіший / найгіркіший.

Зразок:

Яка українська страва смачна? – Борщ – смачна страва.

Яка українська страва смачніша? – Вареники смачніші за борщ.

Яка українська страва найсмачніша? – Сало – найсмачніша українська страва.

Вправа 4. Запитайте одногрупника / одногрупницю те ж саме про його / її країну.

Вправа 5. Доповніть діалог.

- Яка кухня тобі подобається більше: українська чи африканська?
- Я люблю кухню.
- А яка твоя улюблена страва?
- Мені подобається
- А як цю страву готують?
- Страву варять з
- А мені дуже подобається кухня.
- Правда? Яка страва?
- Ця страва популярна в
- Що це таке?

- Це, що їдять на закуску.
- З чим їдять цю страву?
- Її їдять з

Вправа 6. Запитайте в одногрупника і запишіть відповідь.

- Яку страву він / вона вважає смачною / смачнішою / найсмачнішою?
- Яку книжку він / вона вважає цікавою / цікавішою / найцікавішою?
- В якій країні жити добре / краще / найкраще?
- Яке місто велике / більше / найбільше в Україні?
- Хто у групі виконує домашнє завдання швидко / швидше / найшвидше?
- Куди їхати довго / довше / найдовше?
- Хто його / її зустрічає тепло / тепліше / найтепліше?

Зразок:

- *Яка страва смачна?*
- *Суп.*
- *Яка страва смачніша за вареники?*
- *Гамбургер і картопля-фрі.*
- *Яка страва найсмачніша?*
- *Рисова каша.*
- *Чому?*
- *Тому що я дуже люблю рис.*

ДОДАТОК В.1 ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЛІНГВІСТИЧНОГО КОМПОНЕНТА КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА КОНТРОЛЬНОМУ ЕТАПІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Завдання 1. Слухайте і пишіть.

Оксана і Джон

Оксана та Джон живуть у готелі. Але вони люблять готувати сніданок по-домашньому. Учора захотіли приготувати сніданок у кімнаті. Спочатку Оксана й Джон вирішили купити хліба, чаю та цукру. Вони пішли в дуже великий магазин, але там знайшли тільки хліб і чай. Продавець сказала: «На жаль, цукру не має». Оксана і Джон пішли в маленький магазинчик, купили там цукор і трохи відпочили. Коли вони подивилися на годинник, то засміялися: вони так довго купували цукор, що було вже пізно готувати сніданок.

Вправа 1. Вставте потрібний займенник.

Слова: тобі, його, наш, її, вас, мій, ваша, їхня, свою, твій.

Вчора я привітала ____1____ маму з Днем народження. ____2____ брат розуміє українську? – Ні, він говорить по-французьки. Це ____3____ кімната? – Ні, це кімната Романа. Тобі подобаються книги цього письменника? – Так, мені дуже подобаються ____4____ книги. Це квартира Марка та Емми? – Ні, це не ____5____ квартира. Це квартира Макса та Ольги. Олена – симпатична дівчина. Так, ____6____ обличчя дуже миле. Ваш дідусь приїде сьогодні? – Ні, ____7____ дідусь приїде завтра. Я хочу попросити ____8____ купити трохи цукру. – Із задоволенням. Запишіть, будь ласка, ____9____ номер телефону. Можете зателефонувати сьогодні ввечері. Я скажу ____10____, коли почнеться матч.

Вправа 2. Вставте потрібний прийменник.

Слова: після, навпроти, без, на, над, перед, під, через, о, у.

1. Поклади олівець _____ парту. 2. Автобус відправляється _____ дві години. 3. _____ занять ми з другом підемо до бібліотеки. 4. _____ котрій годині починаються заняття? 5. Я хочу написати листа _____ тим, як піду до магазину. 6. Де мій зошит? – _____ партою. Мабуть, тільки що впав. 7. _____ лісом зійшло сонце. 8. _____ інституту є мій гуртожиток. Добре, що він зовсім близько. 9. _____ нашому саду багато квітів. Я їх поливаю кожен день. 10. Будь ласка, не йди _____ мене в парк. Я теж хочу прогулятися.

Вправа 3. Поставте дієслова в дужках у правильній часовій формі.

1. Моя бабуся (готувати) дуже смачні вареники. 2. Коли ти (бути) вдома? Я хочу зайти до тебе. 3. Після того, як я (скласти) іспит з української мови, я святкуватиму. 4. Два тижні тому ми з друзями (ходити) в кіно. 5. Моя сестра часто (приходити) до мене в гості і (приносити) смачний пиріг. 6. Чому ви не (дивитися) концерт? Він був дуже цікавий. 7. Моя мама (хотіти) прибрати сьогодні. Я їй (допомогти). 8. О котрій годині (починатися) гра? – О сьомій. 9. Якими мовами ти вільно (володіти)? – Я вільно володію українською та англійською. 10. Через місяць моя родина (їхати) в Карпати.

Вправа 4. Утворіть відповідні ступені порівняння прикметників.

1. Моя сукня (дорога) за твою. 2. Ці книги (важкі) за твої. Яка вулиця (довгий): Шевченка, Українська чи Івана Франка? 3. Квіти у цьому магазині (свіжі) за ті, що в магазині навпроти. 4. Моя бабуся готує (смачно) за мою маму. 5. Хто з вас живе (близько) до інституту? Марго, Олесь чи Марія? 6. Хто в групі прокидається (пізно): Макс чи Ольга? 7. Я б хотів піти в театр з (гарна) дівчиною в інституті. 8. Хто з хлопців (розумний): Віталій чи Петро? 9. Ця розповідь (цікава) з усіх, що я чув. 10. Я живу на 12 поверсі. Це (високий) поверх у будинку.

Вправа 5. Прочитайте текст.

ЛЯЛЬКА-МОТАНКА – БЕРЕГІНЯ ДОМАШНЬОГО ВОГНИЩА

Лялька-мотанка, або берегиня-ляля – символ захисту природи, землі, людини, дому. Це не просто дитяча лялька, це образ чистоти людської душі. Саме тому для того, щоб не нашкодити людині, яку лялька охоронятиме, її виготовляють без ножиць та голки. Спочатку роблять голову і тулуб, обличчя залишають білим чи намотують на нього нитками хрест – щоб у ляльку не вселився злий дух. Очі – дзеркало душі, в якому концентрується негатив; отже, без очей лялька є безпечною. Виготовляють ляльки з трави, сіна, соломи, стебел кукурудзи, ниток, ганчірок.



Одягають ляльку-мотанку в речі, де обов'язково є червоний колір – знак сонця, тепла, здоров'я, радості. На одязі ляльки зображають знаки води – хрестики, кола, хвилі; землі – горизонтальні лінії; принти у формі жінки та оленів – символи родючості; ромби з цятками всередині – символи засіяного поля, вертикальні лінії – знаки дерева, живої природи.

У сучасній українській культурі ляльки-мотанки – модний сувенір, який дарують одне одному на свята. Це чудовий подарунок, який сподобається дітям і дорослим.

Вправа 6. Дайте відповіді на запитання:

1. Що символізує лялька-мотанка?
2. Без чого виготовляють ляльку?
3. Для чого на обличчя ляльки намотують хрест?
4. Чому лялька без очей?
5. Із чого виготовляють ляльку-мотанку?
6. Який колір має бути на речах ляльки?
7. Що зображають на одязі ляльки?

**ДОДАТОК В.2 ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ
СОЦІОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА КРОС-КУЛЬТУРНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА КОНТРОЛЬНОМУ
ЕТАПІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ**

Тест на виявлення соціокультурних знань

Тест містить 12 запитань з варіантами відповідей. Оберіть правильний варіант і поставте знак «✓».

1. Як вітаються чоловіки в Україні?

- а) цілують одне одного в щоки;
- б) тиснуть одне одному руки;
- в) плюють одне в одного.

2. Як вітаються племена акамба та масаї?

- а) обіймають одне одного;
- б) цілують одне одного в губи;
- в) плюють одне в одного.

3. Хто така сваха?

- а) сестра нареченої;
- б) жінка, яка організовувала весілля;
- в) мати нареченого.

4. Що передає наречений із народу лунгу через посередників?

- а) дві сапи;
- б) гарбуз;
- в) ляльку.

5. Що шукають українці в Купальську ніч?

- а) кропиву;
- б) трави;

в) квітку магічної папороті.

6. Хто така паніматка?

- а) молода заміжня жінка, що живе у просторій хаті;
- б) немолода незаміжня жінка, що живе у маленькій хаті;
- в) немолода незаміжня жінка, що живе у просторій хаті.

7. Що таке калита?

- а) маленька булочка з тіста;
- б) великий круглий корж;
- в) великий торт.

8. Що символізує верба?

- а) родинне вогнище;
- б) стійкість та мужність українського народу;
- в) добро, душевну теплоту, достаток.

9. Що символізує зуб леопарда?

- а) щастя, мир і спокій;
- б) стійкість і мужність людини;
- в) удачу.

10. Що означає фраза «мати звірячий апетит»?

- а) бути дуже голодним;
- б) їсти, як звір;
- в) пити, як звір.

11. Що таке білтонг?

- а) смажене м'ясо, що їдять як основну страву;
- б) варена картопля;
- в) в'ялене м'ясо, що їдять на закуску.

12. Основні символи Нового року в Україні – це:

- а) кубок, дощик, зірка;
- б) Дід Мороз, Снігуронька, ялинка;
- в) тканий килимок, насіння, канделябри.

ДОДАТОК В.3 ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТА КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА КОНТРОЛЬНОМУ ЕТАПІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Вправа 1. До питальних реплік із стовпчика А доберіть відповідь із стовпчика Б.

А	Б
1. Доброго дня, пані Олено! Як себе почуваєте?	А. Я прикрашатиму її гірляндами, дощиком та цукерками.
2. Скажіть, будь ласка, о котрій годині починаються заняття?	Б. Я – «жайворонок». Прокидаюся кожен день о 6 ранку.
3. Ти «сова» чи «жайворонок»?	В. Доброго дня, Тарасе. Дякую, непогано.
4. Чим ти будеш прикрашати ялинку?	Г. Сімсот гривень.
5. Вибачте, скільки коштує ця сукня?	Д. О восьмій.

Вправа 2. Доберіть питальні репліки із стовпчика Б до відповідних із стовпчика А.

А	Б
1. Мені, будь ласка, 200 грамів салату «Олів'є» і два голубці.	А. Яка твоя улюблена страва?
2. Я хочу купити вишиванку і вінок.	Б. Що будете замовляти?
3. На Новий рік я подарую друзям шкіряні сандалії.	В. Який Ваш улюблений колір?
4. «Оселедець під шубою». Я завжди допомагаю мамі готувати	Г. Що ти хочеш купити в магазині одягу?

її.

5. Мені подобається червоний.

Д. Що ти подаруєш друзям на Новий рік?

Вправа 3. Доповніть діалоги.

I

— Привіт, Максиме. Що ти робиш?

—

— З чим будуть вареники?

—

— Добре. Чим тобі допомогти?

—

— Гаразд, а що робити після того, як обсмажу цибулю?

—

— Готово. Що далі?

—

— Є. Хто розкачає шматочки тіста: я чи ти?

—

— У тебе гарно виходить.

II

— Сьогодні я святкую День народження.

—

— Дякую. Мені батьки подарували годинник, а друзі – гроші.

—

— Ми підемо святкувати в ресторан «Калина».

—

— Ні, він знаходиться недалеко. На сусідній вулиці. Підемо з нами.

Запрошую тебе на свято.

—

— Чому? У тебе важливі справи?

—.

Вправа 4. Складіть тематичний діалог «Національні обереги» за структурою:

Запитайте однокласника про обереги його країни.

Розкажіть про найвідоміші обереги Вашої країни.

Запитайте, що символізують обереги його країни.

Розкажіть, що символізують обереги Вашої країни.

Запитайте, як виготовляють обереги в рідній країні однокласника.

Розкажіть, як виготовляють обереги у Вашій рідній країні.

ДОДАТОК В.4 ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНО-ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА КОНТРОЛЬНОМУ ЕТАПІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Анкета-питальник

Укажіть Ваші дані:

Прізвище та ім'я _____

Курс, група _____

Оберіть відповідь та поставте знак «✓».

1. Я вивчаю українську мову, тому що:

- а) я хочу отримати гарну оцінку;
- б) вона важлива для моєї майбутньої професії;
- в) я хочу вільно розмовляти з українцями;
- г) мені цікаво вивчати українську мову, тому що «Скільки мов ти знаєш, стільки разів ти людина».

2. У громадському транспорті українець ображає Вашого одногрупника. Що Ви зробите?

- а) якщо треба, почну бійку;
- б) ображу українця;
- в) нічого;
- г) запитую, у чому справа, та спробую розібратися.

3. Якщо українець принизить мене, я:

- а) можу його вдарити;
- б) скажу щось дуже образливе;
- в) нічого не скажу;
- г) відповім щось, що поставить його / її в незручне становище.

4. Якщо я вперше йду в гості до незнайомої людини, я:

- а) поводжуся так само, як заведено в моїй країні;
- б) сильно нервую, тому все йде не так як треба;
- в) не нервую, просто роблю так, як інші;
- г) спочатку цікавлюся, як і що слід робити, щоб не образити

господарів.

5. Якщо Вас просять щось виконати, що є традиційним для українського народу, а Вам це не подобається, Ви:

- а) розкажете, що саме Вам не подобається і чому;
- б) продемонструєте, що дуже незадоволені;
- в) зробите все так, як треба за традицією, але покажете, що Вам це не

подобається;

г) зробите все так, як треба за традицією, при цьому спробуєте зрозуміти культуру іншої країни.

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!