

КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ГОСТРА КАТЕРИНА ВІКТОРІВНА

УДК 373.5.016:811.161.1' 243(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**МЕТОДИКА РОБОТИ З ПРЕЦЕДЕНТНИМИ ФЕНОМЕНАМИ
КУЛЬТУРИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ
ШКОЛІ**

014 – Середня освіта (Іноземні мови)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на джерело

К. В. Гостра

Науковий керівник Каневська Ольга Борисівна, кандидат педагогічних наук,
доцент

Кривий Ріг – 2021

АНОТАЦІЯ

Гостра К. В. Методика роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 014 Середня освіта (Іноземні мови). – Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг, 2021.

У дисертації здійснено теоретичний аналіз проблеми та запропоновано нове вирішення наукового завдання, що полягає у розробці методики роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі.

Прецедентні феномени культури схарактеризовано з лінгводидактичної позиції та встановлено, що вони є когнітивними структурами, сформованими в пізнавальній базі носіїв мови на основі їхнього соціокультурного та національного культурно-історичного досвіду. Важливою лінгводидактичною особливістю прецедентних феноменів культури є їх двояка сутність: вони є об'єктом вивчення (містять важливу національно-культурну інформацію) та засобом навчання (застосовуються як дидактичний матеріал). Виділено ознаки прецедентних феноменів культури: метафоричність, маркованість, оцінність, економічність, імпліцитність, прагматичність, повторюваність, історична мінливість; схарактеризовано специфічні риси прецедентних феноменів культури: мовленнєво-комунікативна сутність; національно-культурне, соціокультурне або історично-культурне семантичне навантаження.

Уточнено різновиди прецедентних феноменів культури: фразеологізми; паремії; назви культурно та історично значущих подій, об'єктів; власні назви, посилення на відомі художні та нехудожні тексти (назви, персонажі, тема, сюжет, фабула, художні час і простір, художній образ; популярні, відомі широкому загалу особи, події, об'єкти та предмети дійсності тощо); лексичні одиниці (лінгвокраїнознавчі об'єкти), що мають лінгвокраїнознавчу

семантику, тощо. Прецедентними стають ті феномени культури, які носіями мови використовуються в комунікативних ситуаціях та які є зрозумілими для більшості членів соціуму і розшифровуються ними.

Визначено, що використання прецедентних феноменів культури в мовленні носіїв мови робить їх важливим засобом навчання іншомовного спілкування та предметом вивчення для інофонів: не можна сформувати вторинну мовну особистість, що є головною метою іншомовної освіти, без урахування ролі прецедентних феноменів культури у мовленні (створення підтексту, натяку, наявність інтертекстуальних зв'язків, оцінка висловлювання, оцінка ситуації, спосіб вираження інтенцій мовця тощо).

У дослідженні з'ясовано, що результатом будь-якої мовної освіти має бути сформована мовна особистість, а результатом освіти в царині іноземних мов – вторинна мовна особистість як показник здатності людини брати повноцінну участь у міжкультурній комунікації.

Визначено поняття «вторинна мовна особистість», що розуміється як комунікативно активний суб'єкт, що легко залучається до міжкультурної комунікації та здатен правильно продукувати мовну поведінку в тій чи іншій ситуації міжкультурного спілкування.

Проаналізовано стан розробленості проблеми роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі, що уможлиблюють ефективність процесу формування вторинної мовної особистості. Виявлено та схарактеризовано лінгводидактичні засади, що забезпечують організацію роботи з прецедентними феноменами культури у процесі навчання російської мови відповідно до змісту навчального предмету, сприяють формуванню загальних і предметних компетенцій, розвитку вторинної мовної особистості, а саме: загальнодидактичні підходи; закономірності навчання іноземної мови; загальнодидактичні, лінгводидактичні та специфічні принципи, що визначають методи, систему вправ, методичні прийоми та засоби навчання.

У дослідженні визначено загальнодидактичні підходи до навчання

іноземної мови, що необхідно враховувати, адже саме вони відіграють провідну роль під час формування знань, умінь і навичок, мають практичну спрямованість: антропоцентричний, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний. Схарактеризовано закономірності іноземної освіти: постійна увага до матерії мови, її звукової системи, розуміння семантики мовних одиниць, оцінка виражальних можливостей іноземної мови; а також принципи загальнодидактичні (науковості, наступності, системності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, гуманітаризації, розвивального характеру навчання, індивідуалізації), лінгводидактичні (комунікативний, діяльнісний, концентризму, функціональності, ситуативно-тематичної організації матеріалу, диференційованого та інтегрованого навчання), специфічні (увага до багатства та розмаїття прецедентних феноменів культури, які наявні в мові, що вивчається; формування чуття стилю, дару слова; розвиток естетичних почуттів, творчих здібностей; зв'язок вивчення мови з мовленнєвою діяльністю, з розвитком зв'язного мовлення; упровадження міжпредметних зв'язків). Описано дві групи прийомів, що є провідними в роботі з прецедентними феноменами культури: семантизація прецедентного феномену та введення його у власне мовлення.

Установлено, що в роботі з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі доцільно використовувати методи, що є провідними для навчання іноземних мов і характеризуються комунікативною спрямованістю: комунікативний, інтерактивний, проблемний, проєктний, діяльнісний, інтенсивний тощо. Вдале поєднання форм і методів роботи, що відповідають меті конкретного заняття, підвищує ефективність формування вторинної мовної особистості.

З'ясовано поняття «критерій розуміння прецедентного феномена вторинною мовною особистістю» як показник досягнення, коректного сприйняття прецедентного феномена культури, що полягає в здатності інофона (вторинної мовної особистості) вичленувати прецедентний феномен культури з потоку мовлення, розшифрувати його значення, усвідомити його прихований

сенс і вжити його відповідно до завдання міжкультурного спілкування. Визначено критерії розуміння прецедентних феноменів культури вторинною мовною особистістю та їх показники: 1) ідентифікативний (здатність вичленувати прецедентний феномен культури із потоку мовлення); 2) когнітивний (уміння правильно витлумачити зміст прецедентного феномена); 3) комунікативний (навички та вміння доречно використовувати прецедентний феномен культури в міжкультурній комунікації); 4) діяльнісний (здатність інофона визначити ступінь доречності вживання прецедентного феномена культури в іномовному мовленні та оцінювати його доцільність).

Виокремлено критерії, показники та рівні сформованості вторинної мовної особистості, а саме: вербально-семантичний рівень – формування комунікативних навичок і вмінь, володіння способами використання мови; когнітивний – розуміння мовної картини світу носіїв виучуваної мови; концептуальний – формування концептуальної картини світу виучуваної мови; прагматичний – формування вмінь і навичок повноцінного міжкультурного спілкування.

Установлено, що важливим показником рівня сформованості вторинної мовної особистості тих, хто вивчає іноземну мову, є їхнє вміння використовувати у мовленні прецедентні феномени культури, правильно розуміти, адекватно трактувати / декодувати інформацію, закодовану в них. Це дозволило здійснити кореляцію рівнів сформованості вторинної мовної особистості з критеріями та показниками розуміння нею прецедентних феноменів культури.

У педагогічному експерименті було визначено, обґрунтовано та перевірено ефективність методики роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі.

Створена методика ґрунтувалася на розробленій лінгводидактичній моделі формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури, що складається з концептуального, методологічного, технологічного, результативного блоків, взаємозв'язок яких

забезпечує її комплексність, цілісність, функціональність, системність, інтегрованість.

Представлено технологію організації роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови, компонентами якої є: актуальність, зумовлена соціокультурною лінією програми; мета – успішна і продуктивна організація роботи з прецедентними феноменами культури; засоби (тексти художньої та публіцистичної літератури, прецедентні феномени культури); етапи роботи (підготовчий, аудиторна робота в класі, етап контролю та корекції); методи, що формують компетенції учнів: інтегрований, комунікативний, діяльнісний, проєктний, проблемний, інтерактивний.

Сформульовано визначення поняття «критерії відбору прецедентних феноменів культури» в навчальних цілях – властивості, що дозволяють увести прецедентний феномен культури як дидактичний матеріал до змісту уроку російської мови.

Виокремлено дві групи критеріїв відбору прецедентних феноменів культури на уроках російської мови: основні (інформативність, номінативність, прагматичність, уживаність) і факультативні (програмність, міжкультурна зв'язаність).

Розроблено дослідно-експериментальну програму формування вторинної мовної особистості засобами прецедентних феноменів культури на уроках російської мови для 5–9 класів, що ґрунтувалась на поетапній реалізації запропонованої методики.

На контрольному етапі педагогічного експерименту було виявлено позитивну динаміку на всіх рівнях розуміння учнями експериментальної групи прецедентних феноменів культури, якісне підвищення сформованості вторинної мовної особистості на достатньому (концептуальному) та високому (прагматичному) рівнях.

Статистично значущу різницю отриманих результатів експериментальної та контрольної груп підтверджено за допомогою t -критерію Стьюдента.

Дослідно-експериментальна перевірка підтвердила наше припущення, що використання розробленої методики роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі сприятиме формуванню вторинної мовної особистості, якщо: застосована робота з прецедентними феноменами культури має системний характер; методика базується на лінгводидактичних засадах роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови; визначено та враховано зміст, ознаки та функції прецедентних феноменів культури як лінгводидактичних одиниць; теоретично обґрунтовано, створено та враховано лінгводидактичну модель формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури.

Упровадження методики роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови засвідчило її ефективність і дієвість.

Матеріали дослідження, його результати та висновки можуть бути використані у практиці навчання іноземних мов, у тому числі й російської, що підтверджено під час апробації роботи у загальноосвітніх школах.

Дисертація не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальшого дослідження потребують механізми формування та розвитку вторинної мовної особистості, встановлення міжпредметних зв'язків у навчальних програмах з урахуванням дидактичних можливостей прецедентних феноменів культури, що є частиною понятійного апарату мови, як рідної, так й іноземної, літератури, мистецтва, історії.

Ключові слова: лінгводидактика, урок російської мови, прецедентність, прецедентні феномени культури, вторинна мовна особистість, рівні сформованості вторинної мовної особистості, лінгводидактичні засади, лінгводидактична модель, критерії розуміння прецедентних феноменів культури, критерії відбору прецедентних феноменів культури.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати

1. **Гострая Е. В.**, Каневская О. Б. Модель формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного. *Интеграция образования*. 2020. № 2. С. 296–315. DOI: 10.15507/1991-9468.099.024.202002.296-315. **(індексовано в базі Scopus)**.
2. **Hostra K.**, Hamali O., Kanevska O. Linguodidactic potential of precedential texts studying in fiction discourse at the lessons of Russian as foreign language. *Literary discourse: theoretical and practical aspects* / [M. Vardanian, V. Hamaniuk, M. Berezhna et al.]. Latvia, Riga: Publishing House «Baltija Publishing», 2020. 236 p. Pp. 152–173. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-009-4>
3. **Гостра К. В.** Лінгводидактичні умови формування вторинної мовної особистості засобами прецедентних феноменів культури. *Modern engineering and innovative technologies*. 2020. Вип. 14. С. 57–66. **(індексовано в базі Copernicus)**.
4. **Гостра К. В.** Методична розробка інтегрованого уроку «зарубіжна література – російська мова – англійська мова». *Іноземні мови*. 2020. № 3. С. 55–60. **(фаховий)**.
5. **Гостра К. В.** Специфіка застосування інтерактивних методів на уроках російської мови як іноземної. *Науковий вісник Бердянського державного педагогічного університету*. 2020. №3. С. 250–260. **(фаховий)**.
6. **Гостра К. В.** Типи та функції прецедентних феноменів культури у лінгводидактичному контексті. *Освітній вимір*. 2020. Вип. 3 (55). С. 199–214. **(фаховий)**.
7. **Гостра К. В.** Соціокультурна спрямованість роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови як іноземної. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 32. Т. 2. С. 67–70. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663->

6085/2021/32-2.13 (фаховий).

8. **Гострая Е. В.**, Каневская О. Б. Лингводидактические аспекты выделения критериев понимания прецедентных феноменов культуры вторичной языковой личностью. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2021. IX (98), Issue: 247, Feb. Pp. 18–22. (індексовано в базі Copernicus).

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. **Гострая Е. В.** Виды работы с прецедентными текстами, направленные на формирование вторичной языковой личности. *III Всеукраїнська науково-практична конференція для студентів, аспірантів та молодих учених: збірник матеріалів*. Запоріжжя. 2017. С. 140–145.

10. **Гостра К. В.** Визначення рівнів вторинної мовної особистості як лінгвометодична проблема. *Актуальні питання філології і методики викладання мов: збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, присвяченої 90-річчю створення Криворізького державного педагогічного університету та 25-річчю факультету іноземних мов, 29–30 вересня, 2020*. С. 130 – 135.

11. **Гостра К. В.** Використання інструментів веб-контролю для виявлення реакцій на прецедентні феномени. *Педагогічне Криворіжжя: педагогічний альманах*. 2018. С. 74–76.

12. **Гостра К. В.** Наукові лінгводидактичні засади роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови як іноземної. *Актуальні питання філології та методики викладання мов*. Кривий Ріг, 2019. С. 176–183.

13. **Гостра К. В.** Специфіка використання прецедентних феноменів культури на уроках російської мови як іноземної. *World scientific and technical trend' 2020: International scientific and practical conference*. November 26–27, Germany, 2020. С. 38–42. URL: <https://www.sworld.com.ua/index.php/secciiige14-16/32866-ge14-003>.

14. **Гострая Е. В.** Технология использования прецедентных феноменов культуры на уроках русского языка как иностранного. *Perspectives of world science and education: Abstracts of the 1st International scientific and practical conference*. CPN Publishing Group. Osaka, Japan. 2019. Pp. 400–409. URL: <https://drive.google.com/drive/u/3/folders/1C3occS9E3uyoBnRSYPVDoDh5bIfro27Z>.

***Опубліковані праці, що додатково відображають наукові
результати дисертації***

15. **Гостра К. В.** Генеза методів навчання російської мови як іноземної. *Актуальні питання філології та методики викладання мов*. 2018. С. 176–183.

16. **Дериглазова Е. В.**, Гамали О. И. Виды работ с прецедентными текстами при изучении русского языка и литературы. *Актуальні питання філології і методики викладання мов*. Кривий Ріг, 2011. Вип. 8. С. 25–29.

17. **Дериглазова Е.** Особенности восприятия русских логоэпистем студентами-русистами. *Збірник наукових праць студентів*. Кривий Ріг: КДПУ, 2008. Вип. 13. С. 250–254.

18. **Дериглазова Е.** Особенности восприятия русских прецедентных имен студентами-русистами. *Східнослов'янська філологія: здобутки та перспективи*: збірник матеріалів VI Всеукраїнської студентської наукової конференції. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. С. 72–74.

19. **Дериглазова Е. В.** Специфика восприятия русских логоэпистем русистами разных поколений. *Актуальні проблеми русистики*: матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції 11–12 березня 2010 р. Бердянськ, 2010. С. 61–66.

20. **Дериглазова Е. В.** Специфика восприятия русских прецедентных текстов как отражение ценностных ориентаций. *Гуманістичні цінності світових цивілізацій і проблеми сучасного світу*: збірник студентських наукових праць. Кривий Ріг, 2010. Вип. 5. С. 66–70.

21. **Дериглазова Е. В.** Специфика восприятия русских прецедентных текстов филологами-русистами разных поколений. *Східнослов'янська філологія: здобутки та перспективи*: збірник матеріалів V Всеукраїнської студентської наукової конференції. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. С. 55–59.

22. **Дериглазова К.** Використання індивідуально-творчих завдань із прецедентними текстами на уроках мови. *Збірник наукових праць студентів: За підсумками роботи Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Індивідуально-творчий підхід як засіб підвищення якості знань учнів»*, 10–11 листопада 2009 року. Кривий Ріг, 2009. Вип. 16. С. 14–16.

23. **Дериглазова К.** Реалізація особистісно орієнтованого підходу під час роботи з прецедентними текстами на уроках мови. *Збірник наукових праць студентів: За підсумками роботи Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Педагогічний моніторинг у системі особистісно зорієнтованого навчання школярів»*, 7–8 листопада 2008 р. Кривий Ріг, 2008. Вип. 14. С. 57–59.

ABSTRACT

Hostra K. V. Methods of working with precedent cultural phenomena while teaching the Russian language in basic school. – Qualifying research work. Manuscript.

The dissertation submitted for scientific degree of Doctor of Philosophy (Ph. D.) on specialty 014 Secondary education (Foreign languages). – Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, 2021.

In the dissertation the theoretical analysis of the problem is carried out and the new decision of the scientific problem is offered which consists in developing technique of working with precedent cultural phenomena while teaching the Russian language in basic school. Precedent phenomena of culture are considered from the linguo-didactic point of view; it is established that they are cognitive structures formed in the cognitive base of native speakers on the basis of their socio-cultural and national cultural-historical experience. The important linguo-didactic peculiarity of precedent cultural phenomena is their dual essence: they are the object of study (containing important national and cultural information) and the medium of instruction (used as didactic material). The signs of precedent cultural phenomena are established: metaphoricalness, markedness, estimating, efficiency, implicitness, pragmatism, recurrence, historical variability; the peculiarities of precedent cultural phenomena are described: speech-communicative essence; national-cultural, socio-cultural or historical-cultural semantic meaning.

Varieties of precedent phenomena of culture are specified: phraseological units; paremia; names of culturally and historically significant events, objects; proper names, references to well-known fiction and non-fiction texts (names, characters, theme, narrative, plot, chronotope, artistic image; popular, well-known persons, events, objects of reality etc.); lexical units (realities) that are meaningful in the context of linguistic and cultural studies etc. Precedents are those cultural phenomena that are used by native speakers in communicative situations and which are understandable to most members of society and can be decoded by them.

It is determined that the use of precedent cultural phenomena in the speech of native speakers can be considered as important means of teaching foreign language communication and the object of study for non-speakers: it is impossible to form a secondary language personality, which is the main goal of foreign language education, not taking into account the importance of precedent cultural phenomena in the speech (various implications, allusions, intertextual connections, assessment of the situation and utterance, expressing the speaker's intentions).

The study found that the result of any language education should be the formation of language personality, and the result of education in the field of foreign languages is a secondary language personality as an indicator of a person's ability to participate fully in intercultural communication.

The concept of «secondary language personality» is defined as a communicatively active subject who is easily involved in intercultural communication and is able to produce adequate language behavior in a particular situation of intercultural communication.

The state of elaborating the problem of work with precedent phenomena of culture while teaching the Russian language in basic school, which ensure the efficiency of the process of the secondary language personality formation, is analyzed. Linguo-didactic principles that ensure the organization of work with precedent cultural phenomena in the process of teaching Russian in accordance with the content of the subject, contribute to the formation of general and subject competencies, the development of secondary language personality, namely: general didactic approaches; regularities of foreign language learning; general didactic, linguo-didactic and specific principles that determine the methodology, the set of exercises, the technique and teaching aids.

The study identifies approaches that should be considered, because they play a leading role in the formation of knowledge, skills and abilities, have a practical orientation: anthropocentric, competence, communicative-activity. Regularities are characterized: constant attention to the matter of language, its sound system, understanding the semantics of language units, assessment of the expressive

capabilities of a foreign language; as well as general didactic principles (scientific, consistence, connecting theory with practice, clarity, accessibility, humanization, stimulating nature of learning, individualization), linguo-didactic (communicative, activity, concentricity, functionality, situational and thematic organization of material, differentiated and integrated learning), specific (attention to the richness and diversity of precedent phenomena of culture that are present in the language being studied; the formation of a sense of style, the gift for languages; the development of aesthetic feelings, creativity; the connection of language learning with speech activity, with the development of coherent speech; introduction of interdisciplinary links). Two groups of techniques that are leading in the work with precedent phenomena of culture are described: semantization of the precedent phenomenon and its introduction into one's own speech.

It is established that in working with precedent cultural phenomena during Russian language teaching in basic school it is expedient to use the methods that are leading for teaching foreign languages and are characterized by communicative orientation: communicative, interactive, problematic, project, activity, intensive etc. A successful combination of forms and methods of work that meet the purpose of a particular lesson, increases the effectiveness of the formation of a secondary linguistic personality.

The concept of «criterion of understanding the precedent phenomenon by the secondary linguistic personality» is considered as an indicator of comprehension, correct perception of the precedent phenomenon of culture, which consists in the ability of the inophone (secondary linguistic personality) to isolate the precedent phenomenon of culture from the flow of speech, to decode its meaning and to realize its use in accordance with the task of intercultural communication. The criteria for understanding the precedent cultural phenomena by a secondary linguistic personality and their indicators are determined: 1) identifiable (ability to isolate the precedent phenomenon of culture from the flow of speech); 2) cognitive (the ability to interpret correctly the content of the precedent phenomenon); 3) communicative (skills and ability to appropriately use the precedent phenomenon of culture in

intercultural communication); 4) activity (the ability of the inophone to determine the degree of appropriateness of the use of the precedent phenomenon of culture in foreign language speech and assess its feasibility).

The criteria, indicators and levels of formation of the secondary linguistic personality are singled out, namely: verbal-semantic level – formation of communicative skills and abilities, mastery of ways of using language; cognitive – understanding the linguistic picture of the world of native speakers; conceptual – the formation of a conceptual picture of the world of the studied language; pragmatic – the formation of skills and abilities of full-fledged intercultural communication.

It is established that an important indicator of the level of formation of the secondary linguistic personality of those who study a foreign language is their adequately interpret / decode the information encoded in them. This allowed to correlate the levels of formation of the secondary linguistic personality with the criteria and indicators of its understanding of the precedent phenomena of culture.

In the pedagogical experiment, the effectiveness of the methodology of working with precedent cultural phenomena during the teaching the Russian language in basic school was determined, substantiated and tested.

The created methodology was based on elaborating linguo-didactic model of secondary linguistic personality formation by means of work with precedent cultural phenomena, consisting of conceptual, methodological, technological, effective blocks, the interrelation of which ensures its complexity, integrity, functionality, consistence, integration.

The technology of using precedent cultural phenomena in Russian language lessons is presented, the components of which are: relevance due to the socio-cultural line of the program; goal – successful and productive organization of work with precedent phenomena of culture; means (texts of fiction and nonfiction, precedent phenomena of culture); stages of work (preparatory, classroom work in the classroom, the stage of control and correction); methods that form students' competencies: integrated, communicative, activity, project, problematic, interactive.

The definition of the concept of «criteria for selection of precedent phenomena of culture» is formulated – the properties that allow to introduce the precedent phenomenon as a didactic material to the content of the lesson of the Russian language. There are two groups of criteria for selecting precedent phenomena of culture in Russian language lessons: basic (informative, nominative, pragmatic, applicable) and optional (programmatic, intercultural coherence).

The program of formation of the secondary linguistic personality by means of precedent phenomena of culture which was based on step-by-step realization of the offered technique is developed.

At the control stage of the pedagogical experiment, positive dynamics was revealed at all levels of students' understanding of the experimental group of precedent cultural phenomena, qualitative increase of secondary linguistic personality formation at sufficient (conceptual) and high (pragmatic) levels.

A statistically significant difference between the results of the experimental and control groups was confirmed using Student's t-test.

Experimental verification confirmed our assumption that the methods of working with precedent cultural phenomena during the teaching of Russian in primary school will contribute to the formation of a secondary linguistic personality, if: applied work with precedent cultural phenomena is systemic; the methodology is based on the linguo-didactic principles of working with precedent cultural phenomena during the teaching of the Russian language; the content, signs and functions of precedent phenomena of culture as linguo-didactic units are determined and taken into account; theoretically substantiated, created and taken into account the linguo-didactic model of formation of the secondary linguistic personality by means of work with precedent cultural phenomena.

The introduction of methods of working with precedent phenomena of culture at Russian lessons has proved its effectiveness and efficiency.

The research material, its results and conclusions can be used in the practice of teaching foreign languages, including Russian, which was confirmed during the approbation of the work in secondary schools.

The dissertation does not cover all the aspects of this problem. The further research is needed on the mechanisms of formation and development of secondary language personality, establishing interdisciplinary links in curricula, creating cross-curricula (curricula) taking into account the didactic possibilities of precedent cultural phenomena that are part of the conceptual apparatus of language, both native and foreign literature, art, history.

Key words: linguodidactic, Russian language lesson, precedent, precedent phenomena of culture, secondary linguistic personality, levels of formation of secondary linguistic personality, linguodidactic principles, linguodidactic model, criteria of understanding precedent phenomena of culture, criteria for selection of precedent phenomena of culture.

LIST OF PUBLISHED PAPERS

Scientific papers, in which published the main scientific results of the thesis

1. **Hostra K. V.**, Kanevska O. B. A Model for the Formation of Secondary Linguistic Personality through Work with Precedent Cultural Phenomena during Classes in the Russian Language as a Foreign Language. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*. 2020; 24(2). Pp. 296–315. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.296-315> (**indexed in Scopus**).

2. **Hostra K.**, Hamali O., Kanevska O. Linguodidactic potential of precedential texts studying in fiction discourse at the lessons of Russian as foreign language. *Literary discourse: theoretical and practical aspects* / [M. Vardanian, V. Hamaniuk, M. Berezhna et al.]. Latvia, Riga: Publishing House “Baltija Publishing”, 2020. 236 p. Pp. 152–173. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-009-4>

3. **Hostra K. V.** Linhvodydaktychni umovy formuvannia vtorynnoi movnoi osobystosti zasobamy pretsedentnykh fenomeniv kultury. *Modern engineering and innovative technologies*. 2020. Vyp. 14. S. 57–66 [in Ukrainian].

4. **Hostra K. V.** Metodychna rozrobka intehrovanoho uroku «zarubizhna literatura – rosiiska mova – anhliiska mova». *Inozemni movy*. 2020. № 3. S. 55–60 [in Ukrainian].

5. **Hostra K. V.** Spetsyfika zastosuvannia interaktyvnykh metodiv na urokakh rosiiskoi movy yak inozemnoi. *Naukovyi visnyk Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. 2020. №3. S. 250–260 [in Ukrainian].

6. **Hostra K. V.** Typy ta funktsii pretsedentnykh fenomeniv kultury u linhvodydaktychnomu konteksti. *Osvitnii vymir*. 2020. Vyp. 3 (55). S. 199–214 [in Ukrainian].

7. **Hostra K. V.** Sotsiokulturna spriamovanist roboty z pretsedentnymy fenomenamy kultury na urokakh rosiiskoi movy yak inozemnoi. *Innovatsiina pedahohika*. 2021. Vyp. 32. T. 2. S. 67–70. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.1> [in Ukrainian].

8. **Hostra K. V.**, Kanevska O. B. Lingvodidakticheskie aspekty vydeleniya kriteriev ponimaniya precedentnykh fenomenov kul'tury vtorichnoj yazykovoï lichnost'yu. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2021. IX (98), Issue: 247, Feb. Pp. 18–22 [in Russian].

Scientific papers certifying the approbation of the materials of the thesis

9. **Hostra K. V.** Vidy raboty s precedentnyimi tekstami, napravlennyye na formirovanie vtorichnoj yazykovoï lichnosti. *III Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsiia dlia studentiv, aspirantiv ta molodykh uchenykh: zbirnyk materialiv*. Zaporizhzhia. 2017. C. 140–145 [in Russian].

10. **Hostra K. V.** Vyznachennia rivniv vtorynnoi movnoi osobystosti yak linhvometodychna problema. *Aktualni pytannia filolohii i metodyky vykladannia mov: zbirnyk materialiv III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, prysviachenoï 90-richchii stvorennia Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu ta 25-richchii fakultetu inozemnykh mov*, 29–30 veresnia, 2020. S. 130 – 135 [in Ukrainian].

11. **Hostra K. V.** Vykorystannia instrumentiv veb-kontroliu dlia vyivlennia reaktsii na pretsedentni fenomeni. *Pedahohichne Kryvorizhzhia: pedahohichniy almanakh*. 2018. S. 74–76 [in Ukrainian].

12. **Hostra K. V.** Naukovi linhvodydaktychni zasady roboty z pretsedentnyimi fenomenami kultury na urokakh rosiiskoi movy yak inozemnoi. *Aktualni pytannia filolohii ta metodyky vykladannia mov*. Kryvyi Rih, 2019. S. 176–183 [in Ukrainian].

13. **Hostra K. V.** Spetsyfika vykorystannia pretsedentnykh fenomeniv kultury na urokakh rosiiskoi movy yak inozemnoi. *World scientific and technical trend' 2020: International scientific and practical conference, Germany, November 26–27, 2020*. S. 38–42. URL: <https://www.sworld.com.ua/index.php/secciige14-16/32866-ge14-003> [in Ukrainian].

14. **Hostra K. V.** Tekhnologiya ispol'zovaniya precedentnykh fenomenov kul'tury na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo. *Perspectives of world science and education: Abstracts of the 1st International scientific and practical conference*. CPN Publishing Group. Osaka, Japan. 2019. Pp. 400–409. URL: <https://drive.google.com/drive/u/3/folders/1C3occS9E3uyoBnRSYPVDoDh5bIfR027Z> [in Russian].

Scientific works, which additionally reflect the results of the thesis

15. **Hostra K. V.** Geneza metodiv navchannia rosiiskoi movy yak inozemnoi. *Aktualni pytannia filolohii ta metodyky vykladannia mov*. 2018. S. 176–183 [in Ukrainian].

16. **Deryhlazova K. V.**, Hamali O. I. Vidy rabot s precedentnymi tekstami pri izuchenii russkogo yazyka i literatury. *Aktualni pytannia filolohii i metodyky vykladannia mov*. Kryvyi Rih, 2011. Vyp. 8. S. 25–29 [in Russian].

17. **Deryhlazova K.** Osobennosti vospriyatiya russkih logoepistem studentami-rusistami. *Zbirnyk naukovykh prats studentiv*. Kryvyi Rih: KDPU, 2008. Vyp. 13. S. 250–254 [in Russian].

18. **Deryhlazova K.** Osobennosti vospriyatiya russkikh precedentnyh imen studentami-rusistami. *Skhidnoslovianska filolohiia: zdobutky ta perspektyvy*: zbirnyk materialiv VI Vseukrainskoi studentskoi naukovoï konferentsii. Kryvyi Rih: Vydavnychiy dim, 2011. S. 72–74 [in Russian].

19. **Deryhlazova K. V.** Specifika vospriyatiya russkikh logoepistem rusistami raznyh pokolenij. *Aktualni problemy rusystyky*: materialy Vseukrainskoi studentskoi naukovo-praktychnoi konferentsii 11–12 bereznia 2010 r. Berdiansk, 2010. S. 61–66 [in Russian].

20. **Deryhlazova K. V.** Specifika vospriyatiya russkikh precedentnyh tekstov kak otrazhenie cennostnyh orientacij. *Humanistychni tsinnosti svitovykh tsyvilizatsii i problemy suchasnoho svitu*: zbirnyk studentskykh naukovykh prats. Kryvyi Rih, 2010. Vyp. 5. S. 66–70 [in Russian].

21. **Deryhlazova K. V.** Specifika vospriyatiya russkikh precedentnyh tekstov filologami-rusistami raznyh pokolenij. *Skhidnoslovianska filolohiia: zdobutky ta perspektyvy*: zbirnyk materialiv V Vseukrainskoi studentskoi naukovoï konferentsii. Kryvyi Rih: Vydavnychiy dim, 2009. S. 55–59 [in Russian].

22. **Deryhlazova K.** Vykorystannia indyvidualno-tvorchykh zavdan iz pretsedentnyh tekstamy na urokakh movy. *Zbirnyk naukovykh prats studentiv: Za pidsumkamy roboty Vseukrainskoi studentskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Indyvidualno-tvorchyi pidkhid yak zasib pidvyshchennia yakosti znan uchniv»*, 10–11 lystopada 2009 roku. Kryvyi Rih, 2009. Vyp. 16. S. 14–16 [in Ukrainian].

23. **Deryhlazova K.** Realizatsiia osobystisno oriietovanoho pidkhodu pid chas roboty z pretsedentnyh tekstamy na urokakh movy. *Zbirnyk naukovykh prats studentiv: Za pidsumkamy roboty Vseukrainskoi studentskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Pedahohichniy monitorynh u systemi osobystisno zoriietovanoho navchannia shkoliariv»*, 7–8 lystopada 2008 r. Kryvyi Rih, 2008. Vyp. 14. S. 57–59 [in Ukrainian].

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ВСТУП	23
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОБОТИ З ПРЕЦЕДЕНТНИМИ ФЕНОМЕНАМИ КУЛЬТУРИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	34
1.1. Проблематика прецедентних феноменів культури у науковому дискурсі	34
1.2. Вторинна мовна особистість як об'єкт лінгводидактичного дослідження	62
1.3. Лінгводидактичні засади роботи з прецедентними феноменами культури у процесі навчання російської мови	80
Висновки до першого розділу	105
РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОБОТИ З ПРЕЦЕДЕНТНИМИ ФЕНОМЕНАМИ КУЛЬТУРИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	109
2.1. Аналіз навчально-методичного забезпечення з російської мови в основній школі	109
2.2. Критерії, показники та рівні сформованості вторинної мовної особистості	118
2.3. Стан сформованості вторинної мовної особистості учнів	136
Висновки до другого розділу	152
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ РОЗРОБЛЕНОЇ МЕТОДИКИ РОБОТИ З ПРЕЦЕДЕНТНИМИ ФЕНОМЕНАМИ КУЛЬТУРИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ	156
3.1. Організація і перебіг дослідно-експериментальної роботи за розробленою методикою	156

3.2. Дослідно-експериментальне навчання на формувальному етапі педагогічного експерименту	183
3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи та їх інтерпретування	194
Висновки до третього розділу	209
ВИСНОВКИ	213
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	220
Додаток А	259
Додаток Б	263
Додаток В	264
Додаток Г	274
Додаток Д	288
Додаток Е	319

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інтерес до вивчення іноземних мов не згасає вже декілька століть, адже володіння мовою іншого народу завжди приносило користь. Опанування іноземної мови наразі стало обов'язковим для кожного, хто хоче досягти успіху в умовах глобалізації світу. У зв'язку з цим програми іншомовного навчання в Україні спрямовані на забезпечення учнів достатньо високим рівнем володіння іноземною мовою, який дозволив би без перешкод брати участь у міжкультурній комунікації. До того ж відбулися зміни в методології підготовки учнів у закладах середньої освіти: середня освіта трансформувалася з «орієнтованої на знання» на «практично орієнтовану», спрямовану не тільки і не стільки на набуття учнями певної суми знань, а й на формування в них практично значущих якостей і розвитку здібностей особистості, що знадобляться їй у подальшому житті.

Антропоцентризм сучасної гуманітарної парадигми та компетентнісний підхід в освіті стали фундаментом сучасної іншомовної підготовки в Україні, сформували новий погляд на мету, завдання, методи, прийоми і засоби навчання іноземної мови загалом, на його суб'єкт і об'єкт зокрема. Лінгводидактичним об'єктом навчання стає суб'єкт пізнання, тобто мовна особистість (суб'єкт, індивід, автор тексту, носій мови тощо).

Парадигма іншомовної освіти, яка постійно вдосконалюється, передбачає досягнення тими, хто навчається, належного рівня сформованості вміння користуватися мовними засобами іноземної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності. Набуття особистістю високого рівня сформованості мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної компетенцій перетворює її на вторинну мовну особистість, що здатна у процесі міжкультурної комунікації зрозуміти будь-який текст носія мови. Часто процес міжкультурної комунікації ускладнюється, насамперед, через відсутність необхідних для успішного спілкування загальних і для мовця, і для слухача

фонових знань, культурно-соціального досвіду тощо. Утруднює іншомовну комунікацію й уживання прецедентних феноменів культури – лексико-фразеологічних одиниць, що містять культурологічну, національно-культурну і соціокультурну інформацію. Тому в лінгводидактиці наголошується на важливості введення прецедентних феноменів культури у процес навчання іноземних мов.

Теорія прецедентності, започаткована Ю. Карауловим [142], здобула подальший розвиток у працях таких лінгвістів і лінгводидактів, як-от: Л. Бабенко [14; 15], Н. Болотнова [48], Н. Бурвікова [54], О. Васильєв [56], Л. Гришаєва [107], Д. Гудков [98], І. Захаренко [144], Ж. Колоїз [171], В. Костомаров [178], В. Красних [184], Т. Постнова [242], Ю. Прохоров [252], Г. Слишкін [278], Д. Фахрутдінова [298] та ін. Розробляється проблема включення прецедентних феноменів культури у зміст уроків іноземної мови, описуються прийоми роботи з ними: Т. Акашева [3], І. Бганцева [46], М. Бохонна [106], І. Горова [90], Н. Горова [90], Г. Дільмухаметова [125], І. Дулебова [131], О. Каневська [154], О. Кирилова [46], О. Маркевич [203], Н. Рахімова [3], Е. Ушакова [292] та ін. Проте специфіка використання роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови, що сприяє формуванню вторинної мовної особистості, не є достатньо висвітленою у наукових розвідках і потребує більш детального та системного підходу.

Теоретичні основи поняття «мовна особистість» було закладено в працях Г. Богіна [45], В. Виноградова [60, 61], Ю. Караулова [158], О. Леонтєва [197], Б. Скіннера [276] та ін. Активно розробляється ця проблема і сьогодні: Є. Боринштейн [49; 50], О. Глазова [82], С. Голик [83], Є. Голобородько [84], І. Голубовська [87], Г. Емірсуйнова [132], Л. Засекіна [143], М. Іваницька [149], В. Карасик [156; 157], О. Куварова [190], В. Махінов [258], Е. Паніткова [231], І. Синиця [274], І. Ярощук [323] та ін. У сучасних розвідках слушно наголошується, що результатом мовної освіти повинна стати сформована мовна особистість. Звідси випливає закономірний висновок:

результатом іншомовної освіти має бути сформована «вторинна мовна особистість», адже саме набір набутих компетенцій, знань, умінь і навичок останньої дозволяє інофону стати повноправним учасником міжкультурної комунікації. Питання формування вторинної мовної особистості розв'язується такими дослідниками, як-от: Н. Гальскова [72], Н. Гез [72], Ю. Жигалкіна [136], Л. Рибалка [258], О. Скоробагата [277], О. Фадеева [296], І. Халеева [307], А. Хоменко [309] та ін.

Сформуванню вторинну мовну особистість неможливо без ефективного іншомовного навчання. Сучасна лінгвометодика спрямовує вектор розвідок у бік пошуку методик, технологій, прийомів, які б оптимізували процес іншомовного навчання, зробили б його більш ефективним і якісним, відповідним до реальних запитів сучасності. У цій царині плідно працює багато науковців, зокрема: З. Бакум [20], Л. Баннікова [29], В. Гаманюк [76], М. Дем'яненко [117], І. Дирда [123], Є. Канашина [153], С. Кисла [117], К. Лазаренко [117], С. Ніколаєва [220], О. Пальчикова [20] та ін. Не залишаються поза увагою дослідників і проблеми навчання російської мови як іноземної: Л. Гербік [196], А. Занкова [141], М. Касимова [160], С. Лебединський [196], І. Стародумов [281], Л. Ухова [291] та ін. Більшість лінгводидактів зазначає, що без урахування культуротворчих функцій іншомовної освіти та їх утілення в освітньо-виховний процес вторинна мовна особистість не може бути сформована.

Актуальність наукового осмислення проблеми зумовлено **суперечностями між:**

– об'єктивною потребою формування вторинної мовної особистості для успішної міжкультурної комунікації та недостатнім рівнем її сформованості у випускників загальноосвітніх шкіл;

– постійно зростаючими культурологічними запитам майбутніх випускників середніх загальноосвітніх шкіл і неготовністю вчителя-предметника до розкриття культурного контексту навчального предмету в процесі навчання;

– необхідністю розуміння інтегрованого характеру культурологічних понять і їх подання, відбиття у змісті навчальних програм предметів, що вивчаються в закладах освіти;

– потребою науково-методичного забезпечення процесу формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури та недостатньою розробленістю цього питання в методиці навчання іноземних мов.

Усунення суперечностей, наявних в організації роботи з прецедентними феноменами культури під час іншомовного навчання та у системі формування вторинної мовної особистості загалом, зумовлює доцільність здійснення спеціального дослідження, спрямованого на з'ясування лінгводидактичної сутності цього процесу.

Отже, необхідність розв'язання виявлених суперечностей, недостатній рівень теоретичної та практичної розробленості зазначеної проблеми, відсутність її системного наукового аналізу, її актуальність і новизна зумовили вибір теми дисертаційної роботи **«Методика роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано відповідно до плану наукових досліджень Криворізького державного педагогічного університету в частині наукової держбюджетної теми «Дидактичні засоби самостійної роботи студентів» (№012U00360) та наукових тем кафедри російської філології та зарубіжної літератури «Аналіз поетики тексту як універсальна база професійної підготовки вчителя-словесника», кафедри перекладу та слов'янської філології «Аспекти аналізу текстів різних дискурсів», кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання «Лінгводидактичні умови формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього вчителя німецької мови і літератури».

Тему дисертації затверджено Вченою радою державного вищого навчального закладу «Криворізький державний педагогічний університет» (протокол № 5 від 21 грудня 2017 р.), уточнено Вченою радою Криворізького державного педагогічного університету (протокол № 5 від 10 грудня 2020 р.).

Мета дисертаційного дослідження – теоретично обґрунтувати, створити й експериментально перевірити методику роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі.

Відповідно до мети було поставлено такі **завдання дослідження**:

1. На підґрунті вивчення й аналізу наукової літератури з'ясувати стан розробленості проблеми роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі та розкрити теоретичні засади дослідження.

2. Визначити та схарактеризувати лінгводидактичні засади роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі.

3. Задля визначення стану сформованості вторинної мовної особистості виокремити критерії, показники та рівні розвитку здатності розуміти прецедентні феномени культури вторинною мовною особистістю.

4. Використовуючи нові ідеї та практики іншомовної освіти, розробити лінгводидактичну модель формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови.

5. Експериментальним шляхом перевірити дієвість створеної методики у процесі дослідно-експериментальної діяльності.

Об'єкт дослідження – процес навчання російської мови в основній школі.

Предмет дослідження – робота з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі.

Відповідно до об'єкта і предмета дослідження було сформульовано **гіпотезу**: використання розробленої методики роботи з прецедентними

феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі сприятиме формуванню вторинної мовної особистості, якщо:

- робота з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови матиме системний характер;
- методика базуватиметься на лінгводидактичних засадах роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови;
- буде визначено та враховано зміст, ознаки та функції прецедентних феноменів культури як лінгводидактичних одиниць;
- буде теоретично обґрунтовано, створено та враховано лінгводидактичну модель формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури.

Теоретико-методологічна основа дисертаційної роботи. Вихідні положення дослідження ґрунтуються на низці нормативних документів: Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Концепції «Нова українська школа», «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», програмах для загальноосвітніх навчальних закладів «Російська мова» та «Зарубіжна література». *Методичними і теоретичними засадами дослідження* стали ідеї сучасної лінгводидактики щодо іншомовної освіти та навчання іноземної, в тому числі й російської, мови (З. Бакум, Л. Баннікова, В. Гаманюк, Л. Гербік, М. Дем'яненко, І. Дирда, А. Занкова, Є. Кашина, С. Кисла, К. Лазаренко, С. Лебединський, С. Ніколаєва, О. Пальчикова, І. Стародумов, Л. Ухова та інші); лінгвістичні і лінгводидактичні положення про сутність мовної особистості як суб'єкта мовної діяльності (М. Бахтін, Г. Богін, Є. Боринштейн, В. Виноградов, О. Глазова, С. Голик, І. Голубовська, Г. Емірсуйнова, Л. Засекіна, М. Іваницька, В. Карасик, О. Куварова, В. Махінов, Е. Паніткова, І. Синиця, І. Ярощук та інші), про формування вторинної мовної особистості як мету іншомовної підготовки (Н. Гальскова, Н. Гез, Ю. Жигалкіна, Л. Рибалка, О. Скоробагата, І. Халєєва та інші); ідеї теорії прецедентності

(Л. Бабенко, Н. Болотнова, Н. Бурвікова, О. Васильєв, Л. Гришаєв, Д. Гудков, І. Захаренко, Ю. Караулов, Ж. Колоїз, В. Костомаров, В. Красних, Т. Постнова, Ю. Прохоров, Г. Слишкін, Д. Фахрутдінова та інші) та дидактичного потенціалу прецедентних феноменів культури (Т. Акашева, І. Бганцева, М. Бохонна, І. Горова, Н. Горова, Г. Дільмухамедова, І. Дулебова, О. Каневська, О. Кирилова, О. Маркевич, Н. Рахімова, Е. Ушакова та інші).

У дисертаційній роботі застосовувалася система методів **педагогічного дослідження**, адекватна її меті та завданням:

– *теоретичні*: теоретичний аналіз й узагальнення лінгвістичної, лінгводидактичної та навчально-дидактичної літератури для порівняння й зіставлення різних підходів до проблеми дослідження, визначення її теоретичних підвалин і понятійно-категоріального апарату, для виявлення результативності експериментальної роботи; методи теоретичного прогнозування для подальшого визначення динаміки формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури;

– *емпіричні*: соціологічне опитування (анкетування) учнів і студентів, методи самооцінки й експертної оцінки з метою конкретизації критеріїв, показників і рівнів сформованості вторинної мовної особистості, здатності розуміння прецедентних феноменів культури; констатувальний, формувальний, контрольний етапи педагогічного експерименту, спрямованого на з'ясування ефективності та доцільності реалізації запропонованої методики роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі; педагогічне спостереження для вияву динаміки процесу навчання російської мови з використанням прецедентних феноменів культури;

– *статистичні*: математична обробка результатів дослідно-експериментальної роботи (середнє арифметичне, t-критерій Стьюдента) для статистичного порівняння отриманих результатів після формувального етапу педагогічного експерименту для контрольної й експериментальної груп; їх

інтерпретація в контексті підтвердження достовірності здобутих результатів дослідження, правомірності висунутої гіпотези.

Експериментальною базою дослідження стали криворізькі загальноосвітні школи № 88 і № 122, Нікопольська середня загальноосвітня школа № 20, Варварівська опорна загальноосвітня школа – центр позашкільної освіти. В експерименті на різних його етапах брали участь 452 учні. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася впродовж 2017–2020 років.

Наукова новизна та теоретична значущість одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше* в лінгводидактиці *обґрунтовано* методику роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі; *витлумачено* термін «прецедентний феномен культури» як лінгводидактичну одиницю; *визначено* та *схарактеризовано* лінгводидактичні засади роботи з прецедентними феноменами культури у процесі іншомовного навчання; *схарактеризовано* систему критеріїв і показників здатності розуміння прецедентних феноменів культури вторинною мовною особистістю, що визначають рівень сформованості вторинної мовної особистості; *розроблено* лінгводидактичну модель формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури;

– *уточнено* та *конкретизовано* сутність базового для дослідження поняття «вторинна мовна особистість»; типи, ознаки, лінгводидактичні функції прецедентних феноменів культури; *з'ясовано* рівні сформованості вторинної мовної особистості (вербально-семантичний, когнітивний, концептуальний, прагматичний); *визначено* та *схарактеризовано* критерії відбору прецедентних феноменів культури для навчальних цілей;

– *подальшого розвитку* набули змістові й технологічні аспекти навчально-методичного супроводу навчання російської мови в основній школі.

Практичне значення отриманих результатів полягає в розробленні та обґрунтуванні методики роботи з прецедентними феноменами культури, упровадженні її в процес навчання російської мови в основній школі. Запропонована методика може бути використана для вдосконалення змісту програм із навчальної дисципліни, посібників і підручників; у дослідженнях щодо соціокультурної лінії в навчанні російської мови для поглиблення фонових знань учнів, розвитку їхньої вторинної мовної особистості. Матеріали дослідження можуть використовуватись у педагогічних ЗВО на факультетах іноземних мов у процесі викладання методичних і лінгво-практичних дисциплін («Методика навчання іноземної мови», «Методика навчання російської мови як іноземної», «Методика навчання української мови як іноземної», «Методика навчання зарубіжної літератури», «Актуальні проблеми методики мови і літератури», «Стилістика іноземної мови», «Стилістика російської мови», «Основи лінгвокультурології», «Міжкультурна комунікація» тощо), у спецкурсах і спецсемінарах подібної проблематики, під час написання студентами рефератів, курсових і кваліфікаційних робіт.

Апробація й упровадження результатів дослідження. Результати дослідження *впроваджено* в практику роботи Криворізької загальноосвітньої школи I–III ступенів № 122 (довідка № 601 від 17.12.2020); Криворізької загальноосвітньої школи I–III ступенів № 88 (довідка № 450 від 14.12.2020), Нікопольської середньої загальноосвітньої школи I–III ступенів № 20 (довідка № 490 від 09.12.2020), Варварівської опорної загальноосвітньої школи I–III ступенів – центру позашкільної освіти (довідка № 524 від 01.12.2020).

Основні положення та результати дослідження обговорено на кафедрі німецької мови і літератури з методикою викладання Криворізького державного педагогічного університету, кафедрі перекладу та слов'янської філології Криворізького державного педагогічного університету; на засіданнях педагогічних рад Криворізької загальноосвітньої школи I–III ступенів № 88, Криворізької загальноосвітньої школи I–III ступенів № 122, Нікопольської середньої загальноосвітньої школи I–III ступенів № 20,

Варварівської опорної загальноосвітньої школи I–III ступенів – центру позашкільної освіти.

Результати дисертації презентовано в доповідях: на *міжнародних наукових і науково-практичних конференціях* – 1st International scientific and practical conference «Perspectives of world science and education» (Osaka, Japan, 2019), International scientific and practical conference «World scientific and technical trend' 2020» (Germany, 2020), Scientific and Professional Conference «Actual Problems of Science and Educational» (Hungary, Budepest, 2021); *всеукраїнських наукових і науково-практичних конференціях* – III Всеукраїнській науково-практичній конференції для студентів, аспірантів та молодих учених (Запоріжжя, 2017), Всеукраїнських науково-практичних інтернет-конференціях «Актуальні питання філології і методики викладання мов» (Кривий Ріг, 2018, 2019, 2020 рр.), *регіональному науково-практичному семінарі* «Шкільна освіта в сучасному освітньому просторі: концепція “Нової української школи”» (Кривий Ріг, 2018 р.).

Публікації. За темою дисертації опубліковано 23 роботи, з них – 4 статті у наукових фахових виданнях, 1 стаття у співавторстві у виданні, що індексується у наукометричній базі Scopus, 2 статті (1 у співавторстві) у закордонних виданнях, що індексуються в наукометричній базі Copernicus, 1 стаття (англійською мовою; у співавторстві) в закордонній монографії, 7 статей – у збірках матеріалів наукових конференцій (всеукраїнські – 4, міжнародні – 3), 9 статей – в інших виданнях (Додаток А).

Особистий внесок здобувача в публікаціях зі співавторами. У статті «Модель формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного», опублікованій у співавторстві з О. Каневською, обґрунтовано лінгводидактичні підходи, методи, принципи та прийоми формування вторинної мовної особистості під час навчання російської мови, створено відповідну модель, описано технологію роботи з прецедентними феноменами культури. У розділі колективної монографії «Linguodidactic potential of

precedential texts studying in fiction discourse at the lessons of Russian as foreign language» (співавтори: О. Гамалі, О. Каневська) схарактеризовано лінгводидактичну роль прецедентних текстів у процесі навчання російської мови як іноземної, підготовлено дидактичний матеріал, спрямований на розширення світогляду учнів соціокультурною інформацією. У статті «Лингводидактические аспекты выделения критериев понимания прецедентных феноменов культуры вторичной языковой личностью» (співавтор: О. Каневська) сформульовано визначення поняття «критерій розуміння прецедентного феномену культури вторинною мовною особистістю», запропоновано систему критеріїв задля контролю та корекції процесу формування вторинної мовної особистості.

Структура й обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, 3 розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (357 найменувань, із них – 33 іноземними мовами), 6 додатків (обсяг – 63 сторінки). Загальний обсяг дисертації становить 321 сторінка, обсяг основного тексту 187 сторінок. У тексті вміщено 26 таблиць, 19 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОБОТИ З ПРЕЦЕДЕНТНИМИ ФЕНОМЕНАМИ КУЛЬТУРИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

1.1. Проблематика прецедентних феноменів культури у науковому дискурсі

Зв'язок мови і культури, особливо віддзеркалення культурних, національних, історичних аспектів, системи цінностей, духовного світу в мовній картині світу цікавив багатьох дослідників, що призвело до появи в лінгвістичній науці теорії прецедентності. Першим, хто заговорив про прецедентність як мовленнєве явище, був Ю. Караулов [158], який увів у науковий обіг поняття «прецедентний текст», підхоплене іншими науковцями. Подальший розвиток теорія прецедентності здобула у дослідженнях Л. Бабенко [14], Н. Болотнової [48], Н. Бурвікової [54], О. Васильєва [49], Л. Гришаєвої [107], Д. Гудкова [108], І. Захаренко [144], Ж. Колоїз [171], В. Костомарова [161], В. Красних [183], Н. В. Петрової [234], Т. Постнової [242], Ю. Прохорова [252; 253], Г. Слишкіна [278], Д. Фахрутдінової [298] та ін.

Мова як не лише національний, але й культурний феномен відбиває менталітет народу, зберігає національні традиції. Більшу частину інформації про навколишній світ людина отримує вербальним шляхом, засвоюючи через слова досвід, що був накопичений попередніми поколіннями та людством загалом і закріплений культурно-національною традицією [18, с. 93]. Людина як представник певної національної культури самоідентифікує себе за допомогою мовної компетенції, яка ілюструє здатність мовної особистості розпізнавати, ідентифікувати, розуміти культурно значущі настанови,

особливості, культурні коди в мовних одиницях. Важливими складниками загальнокультурної та мовної компетенції є прецедентні феномени культури: саме вони акумулюють знання, які є сукупністю знань і уявлень, важливих у пізнавальному та емоційному аспектах для всіх носіїв мови. І саме в контексті таких знань у науковій літературі йдеться про прецедентні феномени / прецедентні феномени культури. І. Богданова наголошує, що поняття прецедентного феномену виходить за межі мовознавства у традиційному його розумінні й стосується таких галузей знань, як когнітивістика, лінгвокультурологія, соціолінгвістика, психолінгвістика, тому прецедентність потребує комплексного вивчення із залученням аналізу індивідуальних, етнокультурних, соціальних особливостей носіїв певної лінгвокультури [44, с. 54].

Отже, увага дослідників зосереджується на питаннях, пов'язаних із осмисленням поняття «прецедентність», із деталізацією та класифікацією прецедентних текстів (феноменів) не лише як мовленнєво-комунікативних одиниць, але й як мовних (вербальних) ресурсів діяльності людини, а також як невербальних символів, знаків, об'єктів, що містять певну культурно-національну та соціально-історичну інформацію, відому носіям мови. Розглядаються прецедентні тексти (феномени) і в ракурсі їх функціонування у різних дискурсах (публіцистичному, політичному, художньому, науковому, розмовному тощо), а також у лінгводидактичному аспекті як засіб формування загальнокультурної компетенції у тих, хто вивчає мову. Різноманітність прецедентних феноменів утруднює їх класифікацію, проте без їх аналізу та розуміння їх семантичного змісту неможлива повноцінна інтерпретація тексту, а тим більше літературно-художнього твору, а також утруднюється процес акультурації. І головне – адекватна оцінка прецедентних феноменів, яка може бути вирішальною в розумінні тексту, залежить від рівня загальнокультурної компетенції адресата (читача, слухача). Тому визначення ознак прецедентних феноменів культури, їх типів і функцій є актуальною

проблемою не лише для лінгвістики, а й для методики навчання іноземної мови та мовної підготовки загалом.

Прецедентність – один із лінгвокультурологічних кодів тексту, властивостями якого є «відкритість, глибина, невичерпність, тому що ключі до даних кодів розпізнаються на підґрунті інформаційного тезаурусу читачів» [41, с. 70]. Незважаючи на безсумнівну лінгвокультурологічну значущість цієї категорії, навіть у сучасних публікаціях не знаходимо її обґрунтованого опису як лінгводидактичного засобу мовної підготовки. У певних наукових колах дискутується питання про сутність поняття та його ознаки, проте аналіз джерел показав, що у світовій науковій літературі цей термін не є розповсюдженим.

Так, в європейській та американській лінгвістиці відсутнє поняття «прецедентного феномену», науковці використовують такі терміни, як-от: *winged words* (крилаті слова) [331; 335], *catchphrases* (крилаті вирази) [335; 345; 351], *fixed expressions* (сталі вирази) [331; 351], *allusions* (алюзії) [350], *quotations* (цитати) [352], *idiomatic phrases* (ідіоматичні фрази) [337; 335]. У закордонних дослідженнях активно вивчаються особливості функціонування фразеологізмів у різних дискурсах, підкреслюється їх соціокультурне семантичне навантаження, визначається дидактичний потенціал фразеологізмів і паремій як одиниць навчання іноземної мови (Х. Р. Довлатабаді [340], С. Кім [339], А. Міллер [346], С. А. Спренгер [355], В. Й. М. Левент [355], Г. Кемпена [355], Й. И. Ліонтас [343], Ф. Н. Роман [353], С. Фідлер [331; 332], Ц. Фуриассі [333], Я. М. Функцке [329], А. С. Хошнія [340], Чун-Тинг Хсу [329], Ц. Цацціарі [329], Ф. М. М. Цитрона [329], А. М. Якобс [329] та ін.).

Ідеї теорії прецедентності знаходять відбиття у сучасних розвідках різних наукових галузей (лінгвістика, лінгвокультурологія, лінгвокраїнознавство, перекладознавство, лінгводидактика тощо). Активно досліджується прецедентність у художньому дискурсі (Т. Бистрова [42], О. Нахімова [215], М. Кулейлі [342], М. Мауріціо [344], Н. Тхілеман [356] та

ін.). Розмовне мовлення також потрапляє до кола інтересів дослідників прецедентності, наприклад, П. Костомаров та О. Болотнікова вивчали особливості прецедентних ситуацій у мовленні поволзьких німців [341]. Питанням художнього перекладу прецедентних феноменів займаються Д. Ветрова [57], О. Ребрій [256], Г. Ташенко [256], А. Шагаєва [57], Ж. Храмушина [57]. Існує корпус досліджень, що стосуються особливостей прецедентних феноменів у засобах масової інформації та рекламі (А. Голутвіна [88], С. Канашина [153], А. Макаренко [199], О. Нахімова [214; 214], С. Нікіфорчук [219], І. Новосельцева [225], І. Сахарук [266], А. Чудінов [215]), а також у публіцистиці (А. Мусолф [347, 348], В. Цаконна [357]). Не залишається поза увагою науковців і методичний аспект даної проблеми: схарактеризовано прецедентний текст (феномен) як одиницю когнітивного рівня, обґрунтовано необхідність залучення прецедентних текстів до процесу навчання іноземної мови, визначено специфіку роботи з прецедентними текстами на уроках мови (Т. Акашева [3], І. Горова та Н. Горова [90], Г. Дільмухаметова [125], І. Дулебова [131], О. Каневська [104], О. Маркевич [203], Н. Рахімова [3], Е. Ушакова [292] та ін.). Низку статей (Н. Баранова [30], Г. Дільмухаметова [125], І. Дулебова [131], О. Каневская [155]) присвячено проблемі визначення критеріїв відбору прецедентних текстів для навчальних цілей.

Із різних видів прецедентних феноменів у шкільній програмі розглядаються лише фразеологізми та частково паремії, що і зумовлює наявність досліджень щодо навчання використовувати фразеологізми, прислів'я та приказки у мовленні. І. Бганцева [46], М. Бохонна [106], О. Кирилова [46], А. Назарова [211], О. Павлова [230] та К. Шклярова [211] характеризують прийоми та методи роботи з прислів'ями та приказками на уроках іноземної мови, пропонують творчі завдання та ігрові вправи, метою яких є підвищення активності учнів на заняттях, виховання інтересу до оволодіння пареміологічним багатством іноземної мови, подолання лінгвістичних і міжкультурних труднощів. Також дослідники зосереджуються

на освітньо-виховному потенціалі фразеологізмів і паремій. Так, Т. Афанасьєва наголошує на розвивальній цінності приказок і прислів'їв на уроках іноземної мови [12]. Н. Єприцька акцентує увагу на необхідності включення до змісту уроку іноземної мови міждисциплінарного підходу щодо формування умінь користуватися прислів'ями та приказками в мовленні [133]. У методичних дослідженнях (наприклад, А. Белоусової, Н. Єприцької [35]) зазначається, що робота із фразеологізмами та пареміями на уроках іноземної мови розвиває пам'ять, мислення, формує вміння синтезу й аналізу. Отже, в лінгвометодиці наголошується на важливості застосування роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання іноземної мови.

У лінгвістиці та лінгводидактиці сьогодні існують різні підходи і до тлумачення терміну «прецедентний текст», і до визначення його різновидів (типів). Зауважимо, що в науковому обігу функціонує декілька термінів, що уточнюють сутність поняття «прецедентний текст»: логоепістема, прецедентний феномен, прецедентний феномен культури (останнім послуговуємося у нашому дослідженні – К. Г.). Доволі часто ці терміни вживаються як синоніми, наприклад, у навчальному посібнику О. Васильєва «Інтертекстуальність: прецедентні феномени» [56].

Підкреслимо, що в основу більшості визначень аналізованого терміну покладено запропоноване Ю. Карауловим, який назвав прецедентними «тексти, що є (1) значущими для тієї чи іншої особистості в пізнавальному й емоційному відношеннях, (2) що мають надособистісний характер, тобто є добре відомими широкому оточенню цієї особистості, разом з її попередниками й сучасниками, і, нарешті, такі, (3) звернення до яких поновлюється неодноразово в дискурсі цієї мовної особистості» [158, с. 216].

Г. Слишкін пропонує трактувати це поняття із урахуванням кількості носіїв прецедентного тексту. По-перше, виокремлюються прецедентні тексти для вузького кола людей (сімейний прецедентний текст, прецедентний текст студентської групи тощо). По-друге, існують тексти, що стають прецедентними на відносно короткий термін і не тільки невідомі

попередникам даної мовної особистості, а й виходять із вживання раніше, ніж зміниться покоління носіїв мови (наприклад, рекламний ролик, анекдот). Проте, в період своєї прецедентності ці тексти мають ціннісну значущість, часто використовуються в дискурсі цього відрізка часу. Отже, за визначенням дослідника, прецедентний текст – «будь-яка цілісна та зв'язна послідовність знакових одиниць, що мають ціннісну значущість для певної культурної групи» [279, с. 29]. На його думку, саме часті звернення до тексту в процесі побудови нових текстів у вигляді ремінісценцій є показником його прецедентності [279, с. 30]. Г. Слишкін зазначає, що ремінісценції, засновані на апеляції до концептів прецедентних текстів, мають відповідати таким умовам:

- 1) усвідомленість адресантом факту здійснюваною ним ремінісценції на певний текст;
- 2) знайомство адресата з вихідним текстом і його здатність розпізнати покликання до цього тексту;
- 3) наявність в адресанта прагматичної пресуппозиції знання адресатом даного тексту [279, с. 34].

Ряд науковців (Ф. Бацевич, Н. Бурвікова, В. Костомаров, М. Кронгауз, І. Сахарук та ін.) використовують термін «логоепістема». Так, Н. Бурвікова та В. Костомаров (які, до речі, запропонували поняття «логоепістема», його дослівний переклад – «знання, що зберігається в слові»), визначили його у такий спосіб: мовне вираження закріпленого пам'яттю відбиття дійсності у свідомості носіїв мови в результаті осягнення (або створення) ними духовних цінностей вітчизняної та світової культур [179, с. 39]. На думку дослідників, це певним чином «слід культури в мові та мови в культурі» [54, с. 10]. Ф. Бацевич зазначає, що це – «знання, яке презентує в собі слово своєю внутрішньою формою, індивідуальною історією, зв'язками з культурою» [33, с. 103]. Логоепістема відсилає до чогось загальновідомого та загальнозначущого, примушує згадати деякі фонові знання, текст, що її породили, за допомогою економії слів, думок, почуттів, – наголошує

М. Кронгауз [189, с. 57]. І. Сахарук називає логоепістемами ті прецедентні одиниці, які мають стійкий набір диференційних ознак, що дозволяють розуміти феномен правильно та однозначно; є пізнаваними навіть за наявності певних трансформацій і співвідносяться з текстами або ситуаціями, що є культурно, історично й соціально значущими [266, с. 163].

Ю. Прохоров звертає увагу на те, що поняття «прецедентний феномен» поки що не набуло повного осмислення, і це пов'язано зі складністю і діалектичністю поняття прецедентності загалом [252, с. 175]. Керуючись принципом використання мови мовцями в комунікативних ситуаціях і прагматичної компетенції мовців (головним принципом прагматики), учений пропонує таке визначення: прецедентний феномен – це вербалізований елемент екстравертивної фігури комунікації – дискурса, що стійко експлікується в прагматичних цілях і є апеляцією до стійкого елементу інтровертивної фігури комунікації, наявного в імпліцитній формі – тексту або аналогічному стійкому елементу фігури – комунікації дійсності з метою економії комунікативних зусиль та / або маркування ситуації спілкування [252, с. 173].

В. Красних наголошує на тому, що визначення «прецедентний текст», подане Ю. Карауловим, було екстрапольовано на прецедентні феномени загалом [184, с. 172]. Схожу точку зору висловлює І. Захаренко, яка пропонує для визначення прецедентного феномену взяти дефініцію «прецедентного тексту» Ю. Караулова [144, с. 82]. Виходячи з цих тверджень, поняття «прецедентний текст» і «прецедентний феномен» нерозривно пов'язані, а отже, у контексті нашого дослідження, розглянемо визначення Ю. Караулова більш детально. Учений зазначав, що хрестоматійність і загальновідомість прецедентних текстів зумовлює і таку їх властивість, як реінтерпретованість: прецедентні тексти переступають межі словесного мистецтва, де споконвічно виникали, втілюються в інших видах мистецтв (драматичному спектаклі, поезії, опері, балеті, живописі, скульптурі), стаючи тим самим фактом

культури в широкому сенсі слова й отримуючи інтерпретацію у нових і нових поколінь [158, с. 217].

Дещо модифікувавши визначення Ю. Караулова, В. Красних віднесла до прецедентних феноменів такі:

- 1) добре відомі всім представникам національно-лінгво-культурної спільноти («мають надособистісний характер»);
- 2) актуальні в когнітивному (пізнавальному й емоційному) плані;
- 3) звернення (апеляція) до яких постійно поновлюється у промові представників певної національно-лінгво-культурної спільноти [184, с. 172].

Д. Гудков стверджує, що прецедентний феномен – особлива група вербальних або вербалізованих феноменів, що належать до національного прецедентного рівня та дещо різняться від інших прецедентів цього рівня [109, с. 106]. Отже, всередині прецедентів у широкому розумінні Д. Гудков виокремлює особливу групу прецедентів, які називає прецедентними феноменами. Дослідник наголошує, що зміст останнього терміну не вичерпується його внутрішньою формою, не дорівнює сумі значень складових його слів, тобто далеко не кожен феномен, що має прецедентність, можна назвати прецедентним феноменом [109, с. 105]. Головною відмінністю прецедентних феноменів від прецедентів є те, що перші виявляються пов'язаними із колективними інваріантними уявленнями конкретних «культурних предметів», національно детермінованими мінімізованими уявленнями останніх [109, с. 105–106].

Науковці, наприклад С. Лазаренко, також пов'язують прецедентні феномени культури з інтертекстуальністю, тобто розглядають їх як інтертекстуальні елементи, що мають надособистісний / масовий характер, неодноразово відтворюються в мовленні й викликають різноманітні асоціації з текстами, що є їх джерелами [194, с. 79].

Розглядаючи прецедентні феномени як категорії тексту, О. Васильєв пропонує вважати їх вірогідними «точками зіткнення» автора тексту з читачем [56, с. 9], а також зазначає, що прецедентні феномени (прецедентні тексти,

цитати, алюзії та ремінісценції, квазіцитати, самоцитати) забезпечують інтертекстуальність і в остаточному підсумку – універсальну діалогічність текстів, які у своїй величезній сукупності є певним мегатекстом [56, с. 32]. Дослідник робить аргументований висновок: інтертекстуальні зв'язки, які породжуються прецедентними феноменами, значною мірою сприяють утворенню конкретної національної культури як сукупності текстів, що більш або менш постійно інтерпретуються носіями даної національної мови, і, відповідно, національної ментальності, одночасно певною мірою виражають її [56, с. 185]. Пристанемо на думку, висловлену О. Васильєвим: знання мови допомагає адекватному сприйняттю текстів, знайомство з широким колом текстів (додаємо – прецедентних феноменів культури – К. Г.) удосконалює знання мови, якою їх створено [56, с. 185].

У лінгвокультурологічному аспекті трактує поняття «прецедентний феномен» І. Богданова, розглядаючи його як суспільне, історичне або культурне явище, текст або особу, що є широко відомими і значущими для певної соціальної спільноти та до яких здійснюється регулярна апеляція в дискурсі [44, с. 190].

Термін «прецедентний феномен» визначається також із позицій діалогу культур. Так, Н. Смикунова вважає, що прецедентний феномен – одиниця дискурсу, яка регулярно відновлюється в мовленні, відома всім представникам національно-лінгвокультурної спільноти [280]. На думку О. Нахімової та А. Чудінова, це знак безкінечного діалогу різних культур, різних поколінь, але, разом із тим, ще й показник інтелектуального рівня автора і того, наскільки він довіряє ерудиції та герменевтичному потенціалу читачів [215, с. 8].

Ж. Колоїз пов'язує поняття «прецедентний феномен» із пізнавальною діяльністю людини та розглядає його як результат когнітивних операцій, певним чином «упаковані» знання, що слугують засобом кодування, трансформації, інтерпретації відповідної інформації, можуть функціонувати у

вигляді згорнутих метафор, виражати як раціональну, так і емоційну оцінку, мати символічне значення [170, с. 112–113].

Про когнітивність як ознаку прецедентності загалом йдеться й у визначенні Т. Воробйової: прецедентні феномени виникають як когнітивні структури, що сформувалися у пізнавальній базі носіїв мови в результаті перегляду, читання однакових книг, п'єс, телепрограм, фільмів, новин та обговорення суспільно-політичних подій у процесі соціологізації особистості [67, с. 124].

На думку О. Селіванової, прецедентні феномени – це компоненти знань, позначення та зміст яких добре відомі представникам певної етнокультурної спільноти. Знаки прецедентних феноменів характеризуються значним інформаційним обсягом, подібні до символів [269, с. 492].

Дослідники пропонують визначення поняття «прецедентний феномен» через його ознаки. Так, В. Латишева відносить до прецедентних феноменів ті, які: є фактом; мають ознаки: повторюваність, маркованість, рефлексивність, прагматичність, економічність, інваріативність, імпліцитність, метафоричність, клішованість; є асоціативним ланцюжком; мають шкалу оцінок [195, с. 298]. У дослідженні І. Висоцької зазначається ще одна особливість прецедентних феноменів – їх створено за рахунок відтворення або ж трансформації прецедентного тексту [59, с. 118]. Тобто, дослідниця наголошує, що прецедентними є не лише тексти з першоджерела, але й трансформовані, а також ті, що є значно поширеними в компонентному складі.

Д. Гудков виділяє такі характеристики прецедентних феноменів, як-от: «персоніфікованість», еталонність, національна детермінованість, клішованість, аксіологічне маркування. Аксіологічне маркування, що виражається у закріпленні за прецедентним феноменом певної оцінки за шкалою «добре – погано», тісно пов'язане з еталоном: прецедентні феномени виступають певними зразковими прикладами характеристик і вчинків і диктують моделі того, що потрібно чи не потрібно робити [108, с. 138–140].

Найважливішими диференційними ознаками прецедентного феномену, на думку В. Красних, є такі: 1) виконання ролі еталона культури; 2) функціонування як згорнута метафора; 3) символізування (є символом) якогось феномену або ситуації (взятих як сукупність певного набору диференційованих ознак) [184, с. 173].

Більшість учених (Т. Воробйова, Д. Гудков, В. Красних, Ж. Колоїз, В. Латишева, О. Селіванова та ін.) зазначає суттєві ознаки прецедентного феномену культури, а саме: метафоричність (переносне, символічне значення), маркованість, оцінність, економічність, імпліцитність, прагматичність, повторюваність. До цього списку додамо ще одну ознаку – історична мінливість. На нашу думку, прецедентні феномени культури як одиниці спілкування, живого мовлення мають певні часові координати. Зрозуміло, що деякі прецедентні одиниці з часом стають застарілими, не зрозумілими новому поколінню та виходять із активного вжитку. З новими соціально-політичними, суспільними, культурними подіями, з новими особистостями, які стають широко відомими, з новими творами літератури та мистецтва, з рекламою приходять нові прецедентні феномени культури.

У сучасних лінгводидактичних розвідках (Т. Акашева [3], І. Бганцева [46], І. Горова, Н. Горова [90], Г. Дільмухамедова [125], І. Дулєбова [131], Е. Ушакова [292] та ін.) обґрунтовується необхідність і доцільність уведення прецедентних феноменів культури як «облігаторних» текстів не тільки в контекст наукових досліджень, але й у навчальний процес як семантичний центр при укладанні курсів із соціокультурної адаптації інофонів. Обов'язковість знайомства з прецедентними феноменами підтверджується також тим, що більшість із них входять до списку типових фонових знань у галузі літератури [2, с. 211].

Мова пов'язана з культурою, традиціями, побутом народу, мова – це віддзеркалення менталітету нації. О. Нахімова стверджує, що арсенал прецедентних феноменів – це найбільш значний прояв національної своєрідності мови і найбільш повний прояв взаємозв'язку умов існування

народу, його культури, його мови і його ментальності [214, с. 7]. Корпус прецедентних феноменів культури є скарбницею пам'яті народу, способом зберігати та передавати набуті народом знання. Як наголошує дослідниця, система прецедентних феноменів – це один з інструментів трансляції «культурної пам'яті» народу від одного покоління до іншого й одночасно спосіб об'єднання народу навколо його культурних цінностей і моральних ідеалів; прецедентні феномени часто виступають як моральні еталони нації, здатні фіксувати її оцінку реальності [214, с. 8]. Отже, з лінгводидактичної позиції, прецедентні феномени культури є одиницями, що потребують вивчення, адже саме за їх допомогою передається необхідна культурно-національна інформація про мову, що вивчається.

Різні наукові підходи до визначення прецедентних феноменів культури узагальнено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Сучасні підходи до визначення прецедентних феноменів культури

Підхід	Визначення ПФК	Дослідники
лінгвістичний	особлива група вербальних або вербалізованих феноменів, що належать до національного прецедентного рівня	І. Захаренко, Ю. Караулов, В. Красних, Ю. Прохоров, Г. Слишкін
лінгвокультурологічний	одиниця дискурсу, яка регулярно відновлюється в мовленні, відома всім представникам національно-лінгвокультурної спільноти	Д. Багаєва, І. Богданова, Д. Гудков, В. Красних, О. Нахімова, Н. Смикунова, А. Чудінов
текстологічний	інтертекстуальні елементи, що мають надособистісний / масовий характер, неодноразово відтворюються в мовленні й викликають різноманітні асоціації з текстами, що є їх джерелами	О. Васильєв, І. Висоцька, С. Лазаренко
когнітивний	компоненти знань, позначення та зміст яких добре відомі представникам певної етнокультурної спільноти	Т. Воробйова, Ж. Колоїз, О. Селіванова
лінгводидактичний	один з інструментів трансляції «культурної пам'яті» народу, спосіб об'єднання народу навколо його культурних цінностей і моральних ідеалів	Т. Акашева, Г. Бганцева, М. Бохонна, І. Горова, Н. Горова, І. Дулебова, О. Нахімова, А. Новікова

Узагальнюючи проаналізовані наукові підходи щодо сутності прецедентності, визначаємо прецедентні феномени культури з урахуванням головних функцій мови – комунікативної та когнітивної – як когнітивні структури, сформовані в пізнавальній базі носіїв мови на основі їхнього соціокультурного та національного культурно-історичного досвіду (див. нашу статтю [104, с. 308] – К. Г).

Логіка нашого дослідження потребує розмежування термінів «прецедентний феномен культури» та «прецедентна одиниця» як родового та видового понять [44, с. 60]. І. Богданова наголошує, що прецедентна одиниця – це вербальний засіб актуалізації прецедентного феномена в дискурсі [44, с. 190]. Тобто прецедентна одиниця входить до корпусу мовних ресурсів, які потенційно, за певних умов комунікації, здатні стати прецедентними феноменами.

На нашу думку, особливими рисами прецедентних феноменів культури є їх мовленнєво-комунікативна сутність і національно-культурне, соціокультурне або історично-культурне семантичне навантаження. Зважаючи на прагматичний аспект прецедентності як категорії тексту загалом, звернемо увагу на зв'язок прецедентних феноменів культури із комунікативним актом, структурними елементами якого, як відомо, є мовець (суб'єкт мовлення, адресант), слухач (об'єкт мовлення, адресат), інформація, що передається. Взаємодія прецедентних феноменів культури із суб'єктом мовлення проявляється у таких напрямках:

1) прагматичне значення – настановлення мовця (непрямі смисли висловлювання, натяки, іносказання тощо);

2) залежне від інтенцій мовця віднесення мовних одиниць до предметів дійсності, тобто референція мовця;

3) оцінка мовцем загального фонду знань (фонових знань), інформованості, інтересів слухача, тобто прагматичні пресуппозиції;

4) оцінка змісту висловлювання (істинність / хибність, іронія, виразність, багатозначність тощо).

Із позиції об'єкта мовлення важливим є врахування таких аспектів, як:

1) інтерпретація мовлення, здатність слухача виявляти непрямі або потайні смисли у висловлюванні, враховувати ситуацію спілкування, пресуппозиції, мету мовця;

2) вплив висловлювання на адресата (розширення його поінформованості, зміна його емоційного стану, оцінка, вплив на його дії, естетичний ефект тощо).

Інформація містить прецедентний феномен культури, який може характеризувати все висловлювання або його частину (комунікативну ситуацію). Якщо адресат не знає прецедентну одиницю, яку використав мовець, то неминуча комунікативна невдача.

Ф. Бацевич зазначає, що комунікативна невдача – це «неволодіння або неповне володіння комунікативними навичками, притаманними певній національній лінгвокультурній спільноті» [33, с. 119]. Отже, в міжкультурній комунікації комунікативні невдачі спричиняються неволодінням одного з комунікантів системою значень тієї культури, мовою якої відбувається спілкування.

У мовознавстві спірним залишається також питання щодо статусу фразеологічних одиниць поміж прецедентних феноменів культури. На нашу думку, фразеологізми різних видів, включаючи паремії, є одиницями лексико-фразеологічного ярусу національної мови, тобто мовними одиницями. Лише їх частотна повторюваність носіями мови в різних комунікативних ситуаціях, тобто їх уживаність у мовленні й активна інтерпретація у даному соціумі, перетворює фразеологізми (як і будь-яку лексичну одиницю) з мовного елемента на елемент мовленнєво-комунікативний, тобто робить його прецедентним. Погоджуємося із точкою зору Н. Горової: фразеологічні вислови, що є відтворюваними, когнітивно та естетично значущими одиницями, входять до корпусу прецедентних феноменів [91, с. 76]. Отже, виокремимо такі різновиди прецедентних феноменів культури: фразеологізми; паремії; назви культурно та історично значущих подій, об'єктів; власні назви,

посилання на відомі художні та нехудожні тексти (назви, персонажі, тема, сюжет, фабула, художні час і простір, художній образ; популярні, відомі широкому загалу особи, події, об'єкти та предмети дійсності тощо); лексичні одиниці (лінгвокраїнознавчі об'єкти), що мають лінгвокраїнознавчу семантику, тощо.

Прецедентними стають ті феномени культури, які використовуються носіями мови в різних ситуаціях спілкування, є зрозумілими для більшості членів соціуму та адекватно інтерпретуються й оцінюються ними.

Зауважимо, що саме активна вживаність прецедентних феноменів культури в мовленні носіїв мови робить їх важливим засобом навчання іншомовного спілкування та об'єктом вивчення для інофонів. Без урахування їх ролі в мовленні (створення підтексту, натяку, наявність інтертекстуальних зв'язків, оцінка висловлювання, оцінка ситуації, спосіб вираження інтенцій мовця тощо) не можна сформулювати вторинну мовну особистість, що є головною метою іншомовної освіти.

Сьогодні спостерігаються спроби конкретизації прецедентних феноменів культури, розподіл їх на різні типи. Наприклад, В. Красних поділяє їх на вербальні та невербальні. На думку авторки, до перших належать найрізноманітніші тексти як продукти мовленнєво-розумової діяльності людини, до других – твори живопису, скульптури, архітектури, музичні твори тощо [184, с. 173–174]. Зауважимо, що цієї ж думки дотримується і С. Лазаренко [194, с. 79]. Отже, у корпус прецедентних феноменів культури вводяться явища, що знаходяться поза межами власне мовленнєвої комунікації, де використовуються мовні (вербальні) засоби. У цьому сенсі всі прецедентні одиниці, що вживаються, можна назвати соціумно-прецедентними феноменами культури.

Відтак стає можливою класифікація прецедентних феноменів культури за «зовнішнім масштабом», що охоплює як соціум, так і людство загалом. В. Красних [166, с. 175], Д. Гудков [109, с. 103–104], Ю. Прохоров [252, с. 176–177] та ін. поділяють прецедентні феномени на соціумно-прецедентні,

національно-прецедентні та універсально-прецедентні. Д. Гудков [109, с. 103–104] і Ю. Прохоров [252, с. 176–177], наголошуючи на тому, що кожна мовна особистість виступає як індивід із власною свідомістю, об'ємом пам'яті, лексиконом, додають до списку ще й автопрецедентні феномени, які є відбитком у свідомості індивіда деяких феноменів навколишнього світу, що мають особливе пізнавальне, емоційне, аксіологічне значення для даної особистості, пов'язані з особливими індивідуальними уявленнями, що утворюють неповторні асоціативні ряди.

Соціумно-прецедентними вважаються феномени, відомі будь-якому пересічному представнику певного соціуму (генераційного, соціального, конфесійного, професійного тощо) і входять до колективного когнітивного простору. Ці феномени можуть не залежати від національної культури. Наприклад, феномени, загальні для всіх мусульман (конфесійний соціум) або для лікарів (професійний соціум) [184, с. 174; 109, с. 103–104; 252, с. 177]. Ю. Прохоров уточнює: якщо соціум обмежений родиною, то прецеденти цього типу можуть бути близькі до автопрецедентних; межі групи можуть бути, звісно, значно ширші, але, у будь-якому разі наявний певний набір прецедентів, уживаних лише в цій групі [252, с. 177]. Національно-прецедентними є феномени, відомі будь-якому пересічному представникові того чи іншого національно-лінгво-культурного співтовариства, вони входять до національної когнітивної бази [184, с. 174; 98, с. 103–104; 252, с. 177]. Універсально-прецедентні феномени відомі будь-якому пересічному сучасному *homo sapiens* і входять до універсального когнітивного простору (універсальної когнітивної бази) [184, с. 174; 109, с. 103–104; 247, с. 177]. Останній тип має доволі гіпотетичний характер, проте він видається цілком реальним, – зазначають дослідники [184, с. 174].

Зважаючи на структурно-семантичні особливості прецедентних феноменів культури, більшість науковців (див.: Д. Багаєва [16], О. Васильєв [56], Д. Гудков [16], І. Захаренко [16], В. Красних [184], Д. Фахрутдінова [298] та ін.) поділяють їх на такі типи: прецедентний текст, прецедентне

висловлювання, прецедентна ситуація, прецедентне ім'я. Кожен із цих типів визначається як:

– прецедентний текст – закінчений і самодостатній продукт мовленнєво-розумової діяльності; (полі)предикативна одиниця; складний знак, сума значень компонентів якого не дорівнює його змісту, <...> добре знайомий будь-якому представнику лінгвокультурного товариства <...>, звернення до нього регулярно поновлюється у процесі комунікації через пов'язані з цим текстом символи [109, с. 106; 184, с. 172]. До прецедентних текстів належать твори художньої літератури, тексти пісень, реклама, анекдоти, політичні публіцистичні тексти [109, с. 106; 184, с. 172]. Д. Гудков зауважує, що інваріант сприйняття прецедентного тексту входить до когнітивної бази [109, с. 106];

– прецедентне висловлювання – репродукований продукт мовленнєво-розумової діяльності; закінчена і самодостатня одиниця, яка може бути чи не бути предикативною; складний знак, сума значень компонентів якого не дорівнює його смислу. До когнітивної бази входить саме прецедентне висловлювання (цитати з текстів різного характеру, прислів'я) як таке, а також сума його значень-смислів [109, с. 107; 184, с. 172–173];

– прецедентна ситуація – якась «еталонна», «ідеальна» ситуація, пов'язана з набором певних конотацій, диференційні ознаки якої входять до когнітивної бази [109, с. 107; 184, с. 172]. Зазначається, що диференційні ознаки прецедентної ситуації стають універсальними, тоді як атрибути фігурують як її символи [109, с. 108];

– прецедентне ім'я – індивідуальне ім'я (онім), пов'язане або із загальновідомим текстом або із прецедентною ситуацією [109, с. 108; 184, с. 172]. Це свого роду складний знак, за допомогою якого в комунікації здійснюється апеляція не до власне денотату, а до набору диференційних ознак даного імені (наприклад, Ломоносов, Кутузов, Павлік Морозов, Баба Яга) [184, с. 172]. Це ім'я-символ, що вказує на деяку еталонну сукупність певних якостей [109, с. 108]. Отже, прецедентними є широко відомі власні

імена (класичні, загальновідомі, відомі більшості носіїв мови), які використовуються в тексті не стільки для позначення конкретної людини (ситуації, міста, організації тощо), скільки як свого роду культурний знак, символ певних якостей, подій [214, с. 3, 28].

Д. Гудков наполягає, що визначені прецедентні феномени культури здебільшого «концентрують» у собі культурно значущу інформацію та слугують для її актуалізації в комунікативній взаємодії [109, с. 108].

Взаємозв'язок різних типів прецедентних феноменів культури зазначається й іншими дослідниками, наприклад, Д. Фахрутдіною, яка пише: саме вони «є тісно взаємопов'язаними та часто актуалізуються в мовленні. За актуалізації одного з них може відбуватися актуалізація відразу декількох останніх» [298, с. 71].

Більш детальну класифікацію прецедентних феноменів запропоновано в дослідженні І. Висоцької, де до зазначених вище додаються такі типи: прецедентна подія (для ілюстрації прецедентної ситуації); прецедентна дата (подія датується, а дата є широко відомою); прецедентна назва (частина прецедентного тексту, його домінанта); прецедентний знак (графічний елемент, мінімальна одиниця передачі інформації: буква, знак, розділовий знак тощо); прецедентний стиль (під час пародіювання або під час навмисної стилізації); прецедентний жанр (в якості дискурсивної форми), прецедентне зображення, прецедентне звучання, прецедентний образ [59].

Зважаючи на стрімкий розвиток теорії прецедентності в лінгвокогнітивному та лінгвокультурологічному напрямках, О. Нахімова також деталізує традиційну класифікацію, виокремлюючи такі прецедентні феномени, як-от: прецедентна подія, прецедентний вчинок, прецедентний знак, прецедентний концепт, прецедентний візуальний образ, прецедентне зображення, прецедентний жест, прецедентне звучання, прецедентний архетипний концепт тощо [214].

Прецедентні феномени класифікують за джерелами. На думку Ю. Караулова, склад прецедентних текстів російської мови формується із

творів російської, радянської та світової класики, сюди входять також фольклорні шедеври [158, с. 217]. Аналізуючи російськомовні тексти, що згадуються або цитуються на сторінках літературних творів і в періодиці, Є. Ростова пропонує виділяти такі їх типи: тексти, що виникли на російському культурному ґрунті; інокультурні та іншомовні знамениті тексти; тексти, що виникли на основі іноземних (вони не переносяться в російську культуру механічно, а інтерпретуються в ній); фольклорні та авторські тексти, які виникли на основі міжнародних мандрівних сюжетів; тексти, що виникли на основі загальнолюдських прецедентних текстів [259].

Уважаємо доцільним для нашої практичної роботи виокремити такі типи прецедентних феноменів культури за джерелами їх походження (далі – ПФК – К. Г.), як-от:

- теологічні ПФК, що ґрунтуються на давніх релігійних текстах (Біблія, Коран, Псалтир тощо);
- фольклорні ПФК (твори усної народної творчості, їх персонажі, усталені формули);
- міфологічні ПФК (міфи та легенди народів світу, відомі носіям мови, наприклад давньогрецькі міфи);
- художні ПФК, основою яких є твори художньої літератури (класичної, сучасної, різних стилів, жанрів і літературних напрямів), що мають як світову, так і національну, значущість;
- публіцистичні ПФК, основою яких є тексти ЗМІ;
- суспільно-політичні ПФК (лозунги, агітаційні листки та плакати; найменування політичних та суспільних організацій, їх лідерів, прихильників, опонентів тощо);
- наукові ПФК (загальновідомі наукові тексти, імена видатних науковців, назви їх досягнень; ситуації, пов'язані з відкриттями, тощо);
- усні ПФК, що ґрунтуються на сучасних усних текстах (кінофільми, мультфільми, серіали, телепередачі, усні виступи відомих людей тощо);
- рекламні ПФК (реклами усні та письмові);

- пісенні ПФК, що ґрунтуються на текстах популярних пісень;
- цифрові ПФК, основою якого є відомі числа, історичні дати.

Прецедентні феномени культури виконують різні функції, але перелік цих функцій ще не є усталеним. Так, С. Нікіфорчук, посилаючись на дослідження М. Воробйової [67], основними вважає такі функції: пізнавальну (реципієнт отримує інформацію не тільки суто про особистість, біографію якої читає, а також про учасників комунікативної ситуації, події в світі на той проміжок часу тощо), прагматичну (прагматично зорієнтовані лексеми мають позитивне та негативне емоційно-оціночне забарвлення), алюзійну (натяк на відомий історичний факт, покликання й адекватна актуалізація змісту тексту) [219].

На думку О. Маркевич, доцільним є виокремлення таких функцій, характерних для прецедентних феноменів: номінативна (називання виділених фрагментів дійсності та формування понять про них), персуазивна (можливість використання прецедентного тексту з метою переконання комунікативного партнера), ігрова (людична) (прагнення носія мови не лише виразити думку, але й знайти необхідний спосіб її вираження), парольна (забезпечення можливості ідентифікувати приналежність комунікативного партнера до тієї ж групи: соціальної, політичної, вікової), атракційна (привернення уваги), іміджева (складання враження) [203, с. 316–319].

А. Голутвіна та Л. Бабіна визначають функції національно-маркованих прецедентних феноменів у газетно-інформаційних статтях: прагматична, інформативна, номінативна, моделююча (формування уявлення про ситуацію у вигляді моделі) [88, с. 284].

Відповідно до систематизації функцій прецедентних феноменів, що були визначені різними дослідниками, О. Нахімова і А. Чудінов запропонували такі: оцінна, поетична (близькі до неї естетична та декоративна), експресивна, консолідуюча (близькі до неї парольна та розпізнавальна), номінативна (близькі до неї референтивна та референційна), комунікативна, ігрова (людична), прагматична [215, с. 64–65].

На жаль, невисокий рівень гуманітарних знань спостерігається у багатьох молодих людей, тому їм стають не зрозумілими ще недавно високопрецедентні одиниці, наприклад міфологічні власні імена, прецедентні цитати із творів художньої літератури XIX–XX ст. Саме тому введення прецедентних феноменів культури як одиниць вивчення у процес навчання мови здається нам необхідним.

Лінгводидактична значущість прецедентних феноменів культури в процесі навчання як рідної, так й іноземної, мов доводиться численними навчально-методичними посібниками, підручниками, методичними рекомендаціями для учнів і студентів, учителів і викладачів культури мовлення, стилістики, лексики, риторики, філологічного аналізу тексту, в яких пояснюється це поняття, визначаються його ознаки, пропонуються вправи та завдання, побудовані на його основі та спрямовані на формування комунікативної та соціокультурної компетенцій, аналізуються тексти різних стилів із урахуванням способів вираження в них прецедентності тощо (див., наприклад: [56; 96; 192; 275]).

З огляду на методичний потенціал прецедентних феноменів у мовній освіті зазначимо їх унікальну природу: прецедентні феномени є об'єктом вивчення (містять важливу національно-культурну інформацію) та засобом навчання (застосовуються в ролі дидактичного матеріалу) [104, с. 308].

Отже, на підставі аналізу наукової літератури з цієї проблеми виокремимо лінгводидактичні функції прецедентних феноменів культури, на які, впевнені, необхідно зважати у процесі іншомовного навчання:

- номінативна (називання та виокремлення фрагментів дійсності);
- персуазивна (переконання комунікативного партнера);
- ігрова (знаходження необхідного для певної комунікативної ситуації способу вираження думки);
- парольна (визначення приналежності комунікативного партнера до тієї чи іншої соціальної, культурної або національної групи);
- атракційна (привернення уваги співрозмовника – адресата мовлення);

- іміджева (можливість скласти враження про особистість, про рівень її культури, інформованості тощо);
- комунікативна (прецедентний феномен культури виступає засобом спілкування),
- алюзійна / або інтертекстуальна (натяк на відомий факт, подію, особу тощо);
- моделююча (використання аутентичних прецедентних феноменів культури без змін або адаптації, що уможлиблює представити комунікативну ситуацію як готову модель, яку можна використовувати в навчальних цілях);
- лінгвопрактична (лінгвометодична) (актуалізація фонових знань безпосередньо в міжкультурній комунікації);
- соціокультурна (здатність актуалізувати необхідну соціально-культурну, історично-культурну або національно-культурну інформацію, необхідну для успішної міжкультурної комунікації);
- діагностувальна (визначення рівня володіння мовою; віднесення того, хто говорить, до певного рівня володіння мовою).

Зауважимо, що чотири останні функції (моделююча, лінгвопрактична, соціокультурна, діагностувальна) демонструють лінгводидактичний потенціал прецедентних феноменів культури у процесі іншомовної підготовки. Так, у науково-методичних публікаціях стверджується, що формування вторинної мовної особистості неможливе без «пропускання через себе» іншомовного соціокультурного середовища [34, с. 19]. Т. Доброштан наголошує на тому, що для успішної міжкультурної комунікації необхідно, щоб мовець і слухач мали спільні фонові знання, а також в однаковий спосіб використовували необхідні для певної мовленнєвої ситуації вербальні засоби комунікації [126, с. 197]. О. Васильєв слушно зазначає наявний взаємозв'язок між рівнем володіння мовою, яку використовують комуніканти і якою створено текст, і ступенем розуміння адресатом тексту [56, с. 10].

Отже, рівень розуміння прецедентних феноменів культури, тобто вміння використовувати прецедентні феномени культури відповідно до цілей

комунікації, а також уміння сприймати та розуміти їх відповідно до комунікативної інтенції мовця є важливим показником рівня сформованості вторинної мовної особистості.

У комунікації прецедентний феномен культури може виконувати не всі функції одразу. Певний набір функцій актуалізується в певній ситуації, за певних умов, залежно від мети, яку висуває суб'єкт мовлення (адресант комунікації), використовуючи певний прецедентний феномен культури, його комунікативних інтенцій.

Зазначимо, що в конкретному комунікативному акті часто виникають ситуації, коли вокабуляра та знань із граматики недостатньо для того, щоб зрозуміти (декодувати) отриману інформацію, внаслідок того, що повідомлення має імпліцитну інформацію, розшифрувати яку можна лише за допомогою фонових знань [104, с. 299–300]. О. Макарова слушно зауважує: «чим більше точок перетину знаходять співрозмовники в процесі спілкування, тим ширша їх консесуальна область, а отже, краще розуміння, швидша й адекватніша поведінкова реакція» [200].

Безсумнівним є той факт, що прецедентні феномени культури причетні і до культурологічного аспекту мови також, а він, у свою чергу, пронизує всі рівні мови. Цю особливість зазначає М. Адамович: «культурологічний аспект є невід'ємною частиною навчання російської мови як іноземної в сербському або будь-якому іншому слов'янському середовищі, а також і в не слов'янському середовищі» [1, с. 14].

Прецедентні феномени (тексти, імена, ситуації, стереотипи мовного спілкування тощо) є тим елементом іншої культури, картини світу, що у процесі акультурації потребує засвоєння особистістю, групою індивідів [33, с. 18]. Акультурація може виявлятися в двох типах адаптації: соціалізації (формування особистості) та інкультурації (тобто засвоєння традицій, звичаїв, цінностей, світогляду, комунікативної поведінки, притаманних чужій культурі). На нашу думку, процес навчання іноземної мови пов'язаний із акультурацією тих, хто цю іноземну мову вивчає. Тим більше на процес

аккультурації необхідно зважати у контексті розбудови культурних контактів із країнами Євросоюзу, із культурними змінами, які відбуваються в сучасному світі.

Отже, прецедентні феномени культури, по-перше, посідають чільне місце у дослідженні мовної особистості, а по-друге, є засобом її формування та розвитку.

Різноманітними є цілі використання прецедентних феноменів культури в мовленні: помістити конкретний факт, подію в історичну перспективу; розширити часові межі й культурний простір певного тексту; полегшити трансформацію конкретної думки, підтвердити її правильність; збагатити текст смисловими й емоційними відтінками; висловити оцінку, створити комічний ефект тощо [128, с. 7]. Під таким кутом зору говоримо про збагачення засобами прецедентних феноменів культури мовлення певної мовної особистості.

Низка ознак прецедентних феноменів (хрестоматійність, загальновідомість, емоційна та пізнавальна цінність, реінтерпретованість) перетворює їх на факт культури, що несе в собі інформацію культурного плану. Тому можна сказати, що знання або незнання прецедентних феноменів дає можливість віднести або не віднести мовну особистість до даної епохи та її культури. Погодимося з думкою Ю. Караулова: знання прецедентних текстів – це показник приналежності до даної епохи та її культури, тоді як їх незнання, навпаки, це передвісник відторгнення від відповідної культури [158, с. 216]. Дослідники (наприклад, В. Колеснікова, О. Муллінова, Т. Муллінова [168, с. 139]) наголошують на тому, що успішні контакти з представниками інших культур неможливі без знання особливостей цих культур і практичних навичок у міжкультурному спілкуванні. Безсумнівно, що мови повинні вивчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, що говорять цими мовами.

Ступінь використання прецедентних феноменів культури у мовленні – показник рівня сформованості мовної особистості загалом і вторинної мовної

особистості зокрема. У сучасній лінгвометодичній літературі прецедентні феномени культури часто розглядаються як засіб формування вторинної мовної особистості під час навчання іноземної мови [194, с. 78; 224, с. 2]. Зазначається, що під час вивчення іноземної мови потрібно враховувати її зв'язок з даною культурою, адже необхідно не лише засвоїти лінгвістичні відомості, але й пізнати національний характер, традиції, мораль, звичаї іншого народу, систему його норм і цінностей [224, с. 2]. Здатність до включення прецедентних феноменів у мовлення вторинної мовної особистості характеризує останню і уможливорює її віднесення до певного рівня сформованості вторинної мовної особистості: вербально-семантичного, когнітивного, концептуального, прагматичного (детально [92] – К. Г.).

Важливим аспектом нашого дослідження є визначення способів звернення мовної особистості до прецедентних феноменів культури. За Ю. Карауловим, способи існування і звернення до прецедентних текстів у суспільстві доволі одноманітні, і їх усього три: 1) натуральний спосіб (текст у первозданному вигляді доходить до читача або слухача як прямий об'єкт сприйняття, розуміння, переживання, рефлексії); 2) вторинний спосіб (трансформація вихідного тексту в інший вид мистецтва, призначений для безпосереднього сприйняття; вторинні роздуми з приводу вихідного тексту, представлені в критичних і літературознавчих (мистецтвознавчих) статтях, рецензіях, дослідженнях); 3) семіотичний спосіб (звернення до оригінального тексту дається натяком, посиланням, ознакою, й тим самим до процесу комунікації залучається або весь текст, або співвідносні із ситуацією спілкування / із життєвою подією окремі його фрагменти, у цьому разі весь текст / значний його фрагмент є цілісною одиницею позначення); якщо два перших способи існування доступні будь-якому тексту, то семіотичний притаманний тільки прецедентному [158, с. 217]. Ю. Караулов виокремлює способи включення прецедентних текстів (уведення прецедентних текстів у дискурс мовної особистості): заголовок, цитата, ім'я персонажа, ім'я автора [158, с. 218].

Прецедентні феномени культури можуть полегшувати комунікацію, оскільки, за твердженням Ю. Караулова, вони є готовими інтелектуально-емоційними блоками – стереотипами, зразками, мірками для зіставлення, інструментом, що полегшує та прискорює здійснюване мовною особистістю перемикання з «фактологічного» контексту думки на «ментальний» [158, с. 220]. Але, впевнені, вони можуть ускладнювати комунікацію, коли у вторинної мовної особистості не вистачає фонових знань для правильного декодування / трактування / інтерпретації прецедентних феноменів. Дослідники зазначають, що вміння декодувати інформацію, яка міститься в прецедентних феноменах культури, сприяє успішній комунікації, проте декодування інформації, наявної в національних прецедентних феноменах, викликає деякі труднощі для тих, хто вивчає іноземну мову [53, с. 163].

Аналіз прецедентних феноменів культури на уроках мови та літератури може відігравати не тільки допоміжну, побічну роль, але й використовуватися як самостійний засіб вивчення та характеристики персонажа літературного твору як окремої мовної особистості, а також художніх особливостей цього твору загалом [158, с. 235]. Отже, використання прецедентних феноменів культури у мовленні є одним із засобів відображення внутрішнього світу, ціннісних установок мовної особистості, що відіграє важливу роль в аналізі останньої.

Узагальнено характеристику прецедентних феноменів культури як лінгводидактичних одиниць показано на рис. 1.1.

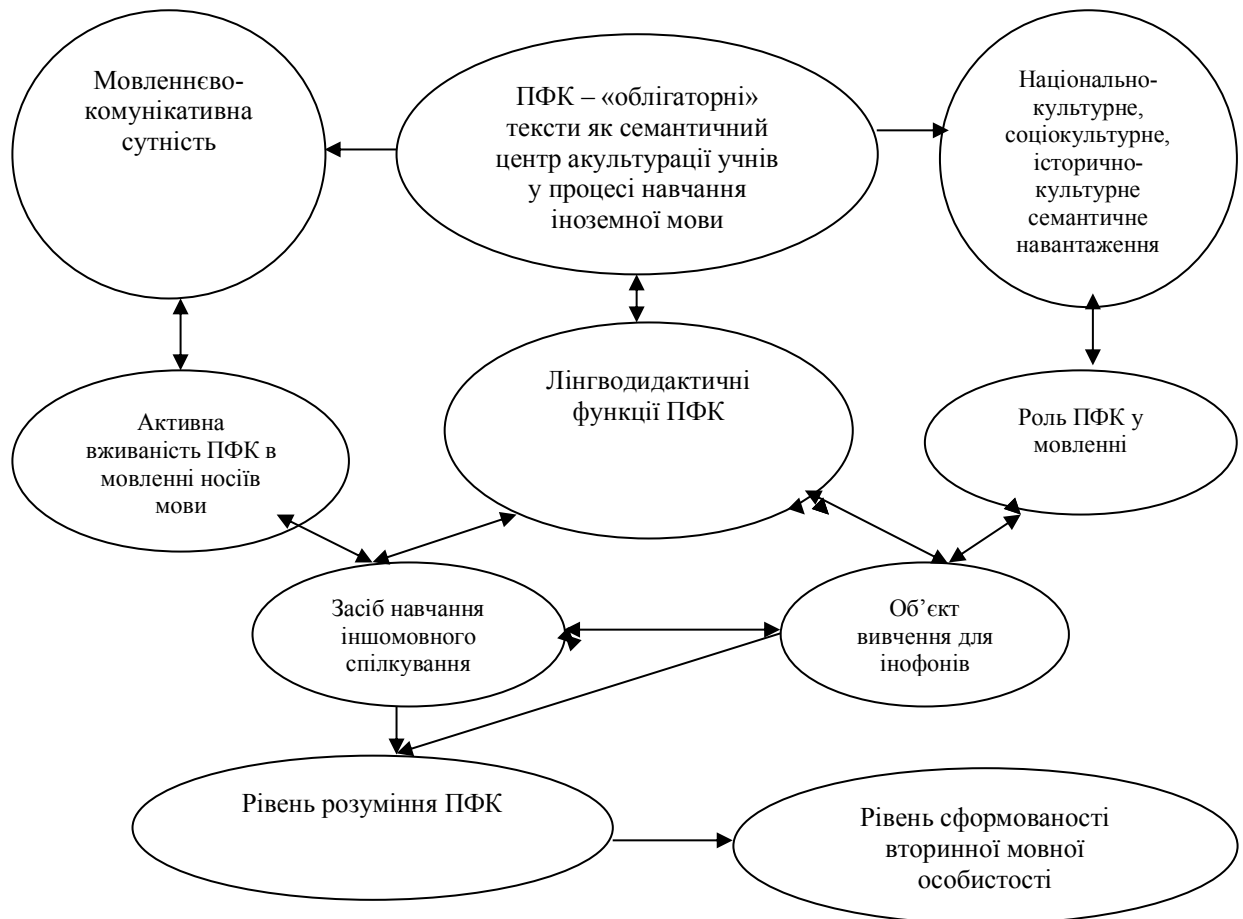


Рис. 1.1. Прецедентні феномени культури як лінгводидактичні одиниці

Вивчення прецедентних феноменів культури допомагає формуванню в тих, хто навчається іноземної мови, іномовної картини світу загалом і розширенню фонових знань, що містять у собі національну та культурно значущу інформацію про мову, що вивчається. Ця думка простежується в розвідках багатьох дослідників (В. Єрьомкіна [134], І. Новосельцева [225], Л. Підкамінна [237], К. Потьомкіна [245], О. Ребрій, А. Ташенко [256] та ін.).

Так, О. Ребрій та А. Ташенко зазначають, що вживання в тексті прецедентного імені вимагає високого рівня міжкультурної компетенції того, хто вивчає іноземну мову [256, с. 275–276]. На думку Л. Підкамінної, розуміння текстів, що містять прецедентний феномен, ґрунтується на фонових й енциклопедичних знаннях адресатів [237, с. 161]. А. Терещенко зазначає: лише декодувавши інформацію, закладену в прецедентних феноменах, той, хто вивчає іноземну мову, може повністю зрозуміти зміст тексту [287, с. 126].

І. Новосельцева наголошує, що розшифровка прецедентного феномена залежить від «включеності» індивідів із різним соціально-культурним досвідом і багажем фонових знань у сферу діяльності сучасної культури [225, с. 2].

Поділяємо позицію К. Потьомкіної: вміння використовувати прецедентні тексти адекватно до своїх комунікативних завдань, разом із умінням правильно сприймати та співвідносити прецедентні тексти із комунікативним замислом того, хто говорить, є показником вторинної мовної особистості [245, с. 68]. Саме декодування / інтерпретація прецедентних феноменів культури ускладнює міжкультурне спілкування, що й зумовлює важливість їх включення до структури формування вторинної мовної особистості [104]. Робота з прецедентними феноменами культури має незаперечну значущість для формування вторинної мовної особистості.

Отже, використання у мовленні прецедентних феноменів культури та їх правильне трактування – це важливий показник рівня сформованості вторинної мовної особистості, формування якої, у свою чергу, є запорукою успішної міжкультурної комунікації та метою іншомовного навчання. Використання в мовленні прецедентних феноменів культури економить комунікативні зусилля мовця та слухача, маркує дискурс.

1.2. Вторинна мовна особистість як об'єкт лінгводидактичного дослідження

Мета іншомовної освіти – формування таких знань, умінь і навичок, які надади би інофону можливості стати повноправним учасником міжкультурного діалогу, зрозуміти носія мови повністю і без прогалин. Методисти та науковці говорять, що власне формування вторинної мовної особистості під час вивчення іноземної мови дозволить іноземцю правильно розуміти текст, що продукує носій мови.

Через антропоцентризм сучасного етапу розвитку гуманітарних наук, зокрема лінгводидактики і лінгвістики, дослідники активно вивчають суб'єкт пізнання, унаслідок чого центральним об'єктом вивчення стає носій мови – мовна особистість. Під поняттям «мовна особистість» розуміються різні феномени – від суб'єкта, індивіда, автора тексту, носія мови і просто інформанта до мовної картини світу і знань про світ, знання мови і знань про мову як складний структурний комплекс.

Вивчення мовної особистості має давню історію. До цієї проблеми зверталися Платон, Августин, З. Фрейд, В. фон Гумбольдт, а у ХХ ст. – М. Бахтін [31; 32], Г. Богін [45], В. Виноградов [60; 61], Ю. Караулов [158], Дж. А. Келлі [164], О. Леонтьєв [197], Дж. Б. Роттер [354] та ін. Коли термін «мовна особистість» лише з'явився, то вчених цікавив узагальнений образ носія мови. Зауважимо, що вперше термін «мовна особистість» використав В. Виноградов на позначення особистості автора в тексті, яка виявляється в мові через мовлення: «... мовна особистість <...> як вмістилище соціально-мовних форм і норм колективу, як фокус зміщення і змішування різних соціально-мовних категорій» [60, с. 61]. Учений визначив основні методологічні підходи до вивчення цього поняття: 1) опора на тексти, що продукує особистість; 2) урахування включення мовної особистості в різні колективні суб'єкти [60, с. 57], – пояснюючи їх тим, що задля вивчення

словесної творчості особистості «соціальне ми виявляємо в особистісному через розкриття всіх структурних оболонок мовної особистості» [60, с. 61].

М. Бахтін запропонував інтеграційну програму вивчення особистості носія мови, що ґрунтується на ідеї синтезу методологічних надбань філології, психології та філософії. Відзначаючи обмеженість власне лінгвістичних досліджень, він зосередився на вивченні людини-мовця – смислових відносинах у самому висловлюванні, між висловлюваннями, а також на відношенні висловлювань до дійсності та до того, що говорить, особі (автору) [31, с. 81]. Такий підхід мав сприяти, за висловом ученого, подоланню «прірви між мотивом вчинку і його продуктом» [31, с. 81]. М. Бахтін стверджував наявність у загальній структурі мовної особистості інтеграційного елемента – ціннісно-сислової картини світу, що дозволяє несуперечливо пояснити, чим уможлиблюється єдність мовної особистості за розмаїття дискурсів, що виражають різні сторони соціального буття носія мови [32]. Дійсно, залучення мовної особистості до виконання різних соціальних ролей, у «протиборчі напруги, включаючи сюди взаємовиключні “інструкції”, що диктуються людині від імені різних підсистем “соціуму спільної праці”» [43], не руйнує її цілісності. Це пов’язано з наявністю у структурі особистості екзистенціального ядра – уявлення про сенс життя, що впливає на вибір життєвих цінностей, ідеалів, настанов. Отже, з позицій прагматичного підходу М. Бахтін включив до загальної структури мовної особистості прагматичні аспекти мовлення.

Поняття «мовна особистість» розглядається й у філософській науці. За радянських часів було поширено розуміння формування особистості через розвиток її суб’єктності. Так, Б. Анан’єв, цитуючи В. Тугарінова, наголошував на тому, що різниця між людиною й особистістю полягає в тому, що людина – це організм, а особистість – суб’єкт діяльності та спілкування [5, с. 232]. Але в такій трактовці процес взаємодії індивіда та соціуму представлений однобічно як засвоєння людиною готових форм соціальності.

Пізніше під особистістю стали розуміти суб'єкт осмисленої діяльності зі стійкими духовними і поведінковими стереотипами, ролями, що були здобуті індивідом або сформовані в суспільстві, культурі [305, с. 68].

Різні підходи до дослідження мовної особистості відображено в працях багатьох сучасних авторів, з-поміж них: Є. Боринштейн [49; 50], І. Борисова [51], О. Глазова [82], С. Голік [83], І. Голубовська [87], Г. Емірсуїнова [132], Л. Засекіна [143], М. Іваницька [149], В. Карасик [156; 157], О. Куварова [190], В. Махінов [205], Е. Паніткова [231], І. Синиця [274], І. Ярощук [323]. Погодимося з думкою І. Голубовської: інтерес науковців перемістився із дослідження правил гри в шахи (структурно-семантичний підхід) на самих гравців (антропоцентричний підхід) [87, с. 25]. Науковці стверджують: результатом будь-якої мовної освіти має стати сформована мовна особистість, через що логіка нашого дослідження потребує розгляду понять «мовна особистість» і «вторинна мовна особистість» і пов'язаних з ними категорій.

Сьогодні мовну особистість розглядають як суб'єкт суспільних відносин, у тому числі з боку впливу на неї та на соціально-культурну діяльність мовної культури національно-соціальної групи, до якої належить ця особистість (М. Іваницька [149, с. 152]). Якщо дивитися на мовну особистість крізь призму філософської оцінки, то мовна особистість – це системне утворення, якому властиві комунікативність, пізнавальні мотиви, демонстративність, почуття реальності, розумово-творча функція, естетична спрямованість, ментальність [49, с. 95].

У межах теорії соціального конструювання реальності, авторами якої є П. Бергер і Т. Лукман, термін «мовна особистість» тлумачиться як суб'єкт, залучений до мовної взаємодії з іншими [111]. Із цієї позиції визначає поняття Е. Паніткова: мовна особистість – це «суб'єкт, потенційно або актуально включений у взаємодію з іншими учасниками мовної комунікації, який за допомогою мови здійснює осмислення, концептуалізацію світу, спілкування з іншими особистостями, а також самовиражається за допомогою тих способів, що притаманні: 1) мові людини взагалі; 2) конкретній мові (національній), а

також мові різних соціальних груп; 3) мові цього індивіда» [231, с. 14]. Досліджуючи соціально-філософські та лінгвофілософські аспекти рівнів конструювання реальності мовною особистістю, дослідниця дійшла висновку, що діалектичний зв'язок індивідуального та соціального полягає в тому, що аналізоване поняття може застосовуватися для позначення як індивідуального для кожного мовця способу використання мовних засобів, так й когнітивно-дискурсивного інваріанта. Отже, стверджується, що будь-яка людина стає особистістю, коли залучається до соціальних відносин, спільної діяльності та комунікативної практики.

Із позицій комунікативної лінгвістики та міжкультурної комунікації, мовна особистість – це «особа, яка виявляє себе як така, що добре володіє засобами мовного коду рідної мови в різних типах комунікативних ситуацій» [33, с. 126].

Мовна особистість має соціальні, філософські, психологічні, культурологічні, лінгвокультурні, етнокультурні, генетичні та інші аспекти, тобто це складний багатокомпонентний комплекс. На думку С. Воркачова, поняття «мовна особистість» віддзеркалює філософські, соціологічні та психологічні погляди на суспільно значущу сукупність фізичних і духовних характеристик, особливостей людини, що становлять її якісну визначеність. З огляду на це твердження, мовна особистість – це людина як носій мови, як комплекс психофізичних властивостей індивіда, що дозволяють їй створювати та сприймати мовні повідомлення [65, с. 67].

Процес формування особистості сьогодні розглядається як взаємодія людини та суспільства, в якій індивідуальна специфіка інтеріоризації соціального контенту, свобода вибору суб'єкта діяльності мають таке ж значення, як і зовнішні фактори її становлення. Зміст особистості вбачається в єдності суб'єкта-носія і суб'єкта як творця реальності, як міри «засвоєння суб'єктом змісту культурного досвіду, що передається індивіду соціумом, і як міру передавальної діяльності в отриманні та збільшенні ним культурного досягнення під час соціалізації», – зазначає Т. Малькова [201, с. 110].

Наприкінці ХХ століття інтерес до феномена мовної особистості значно виріс: відбуваються його активна тематизація, поглиблене осмислення на рівні створення самого концепту та обґрунтування моделей мовної особистості. Найбільшого поширення набувають теорії Ю. Караулова [158] і Г. Богіна [45].

У трактуванні Г. Богіна мовна особистість – це «суб'єкт мовної діяльності як носій готовності створювати і сприймати твори мови (тексти)» [45, с. 25], тобто акцентується ключова характеристика індивіда – можливість відтворювати об'єктивну реальність за допомогою мови.

За Ю. Карауловим, мовна особистість є «сукупністю здібностей і характеристик людини, що обумовлюють створення та сприйняття нею мовних творів, які різняться за ступенем структурно-мовної складності, глибини та точності відображення дійсності, за певною цільовою спрямованістю» [158, с. 3]. Отже, дослідник розглядає мовну особистість «... як вид повноцінного уявлення особистості, що вміщує в собі і психічний, і соціальний, і етичний компоненти, проте переломлені через її мову, її дискурс» [158, с. 4]. Зауважимо, що в нашому дослідженні ми послуговуємося концепцією Ю. Караулова.

Погодимося з думкою, висловленою М. Пентилюк, що мовна особистість – це високорозвинена особистість, носій як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, що володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення [233].

Є. Голобородько слушно зазначає: «...формування мовної особистості – це довготривалий процес, який потребує об'єднання творчих зусиль фахівців-науковців, педагогів-практиків, громадських організацій і суспільства загалом» [84].

Отже, формування мовної особистості – це складний, багатоплановий, поліаспектний процес, у якому активну та пасивну участь бере достатньо велика кількість учасників.

Зазначимо, що поряд із терміном «мовна особистість» застосовується термін «мовний портрет», поява якого пов'язана з ідеєю фонетичного портрета М. Панова [232, с. 11]. Термін «мовний портрет» використовують багато сучасних дослідників: О. Асташова [10], О. Земська [145], Г. Китайгородська [167], Л. Крисін [188], Г. Матвєєва [204], Т. Тарасенко [286] та ін. За визначенням Г. Матвєєвої, мовний портрет – це «набір мовних одиниць, яким надається перевага в конкретних обставинах для актуалізації певних намірів і стратегій впливу на того, хто слухає» [204, с. 14]. На її думку, як і мовна особистість, мовний портрет може бути індивідуальним і колективним. Важливими якостями мовного портрету є фіксування вербальної поведінки, доведення її до автоматизму у випадку повторення певних мовних ситуацій [204]. У цьому напрямі працює й О. Асташова, яка в дисертаційному дослідженні «Мовний портрет політика як динамічний феномен» висуває проблему «лінгвопортретного варіювання конкретної мовної особистості» і прагне до «створення інтерпретаційної моделі аналізу, що дозволяє виявити динаміку мовної особистості політика, що адаптується до вимог мінливого світу» [10, с. 3].

Розглядаючи мовний портрет як «сукупність мовних і мовленнєвих характеристик комунікативної особистості або певного соціуму в окремо взятій період існування», Т. Тарасенко вважає, що в ньому відбиваються вікові, гендерні, психологічні, соціальні, етнокультурні, лінгвістичні аспекти особистості [286, с. 8].

Отже, основною відмінністю понять «мовна особистість» і «мовний портрет» є часові рамки аналізу функціонально-комунікативних характеристик особистості. Мовний портрет є статичною категорією, яка розглядається в певний час, а мовній особистості притаманна динаміка, що характеризує її розвиток. Залежно від численних екстралінгвістичних

факторів трансформується репертуар мовних засобів, змінюються такі характеристики мови, як-от: загальний тематичний зміст, конфігурація міжособистісних відносин учасників комунікації, що відбивається на використанні ними в мові «формальної» і «неформальної» лексики, форми мовного спілкування (усна / письмова, підготовлена / спонтанна, монолог / діалог) тощо. На відміну від «мовної особистості», «мовний портрет» передбачає певний зріз у розвитку комунікативного потенціалу людини, а також його можна уявити як сукупність характеристик, що складають мовний імідж особистості; це те, як традиційно сприймає та оцінює окремо взятую людину громадськість, тобто якийсь стереотипний образ.

Із поняттями «мовна особистість» і «мовний портрет» співвідносяться терміни «ідіостиль» та «ідіолект». Насамперед, науковці зазначають, що складність тлумачення поняття «ідіостиль» пов'язана з його інтерпретацією та з пошуком адекватних, універсальних способів його аналізу [106, с. 14]. М. Котюрова визначає ідіостиль як «сукупність домінуючих відмінних властивостей мови індивіда, що виявляються у вживанні мовних одиниць – як у якісному, так і в кількісному відношенні – у межах даного функціонального стилю, жанру, текстової категорії тощо» [182, с. 96]. Підкреслимо, що, на думку дослідниці, «ідіостиль співвідноситься з мовною особистістю загалом, а ідіолект з мовною особистістю в певній соціальній ролі суб'єкта зокрема» [182, с. 96]. Отже, за логікою М. Котюрової, ідіолект можна розглядати як перший рівень вивчення мовної особистості (в термінах Ю. Караулова, структурно-мовному – К. Г.), а ідіостиль – як більш складну категорію, що розкриває мовну особистість на другому і третьому рівнях (лінгво-когнітивному і мотиваційному). Дослідниця робить акцент на тому, що ідіостиль – це «стиль мовної особистості в усьому розмаїтті проявів специфіки її рівнів у діяльності складання текстів і в структурі, семантиці та прагматиці тексту в межах того чи того функціонального стилю мови» [182, с. 97].

Із поняттям «мовна особистість» пов'язано поняття «комунікативна особистість», що потребує їх розмежування. Ф. Бацевич визначає

комунікативну особистість як людину, для якої «характерна неповторна когнітивна база, знання конкретної ідіотнічної мови на вербально-семантичному, когнітивному і прагматичному рівнях»; комунікативна особистість «виявляє себе в мовленнєвій діяльності, спілкуванні в сукупності витворюваних дискурсів (текстів), володіє гнучкими позиційними, рольовими і комунікативними стратегіями і тактиками спілкування» [33, с. 125]. О. Аріскіна та О. Дрягніна зазначають, що поняття «комунікативна особистість» ширше за поняття «мовна особистість», тому що до структури комунікативної особистості входять ще й невербальні засоби, а для її аналізу необхідно безпосереднє спостереження за діяльністю комуніканта. Дослідниці доходять висновку, що це дві самостійні, хоча і взаємозалежні «динамічні категорії, сигніфікативний компонент яких досі не визначився», тому потребує наукового опрацювання [8, с. 15].

Отже, термін «мовна особистість» активно стверджується в науці сьогодення. Його затребуваність зумовлено, передовсім, антропологічною спрямованістю сучасних лінгвістики та лінгводидактики. Багатоплановість інтерпретації цього поняття пов'язана з різними уявленнями про об'єкт, що стоїть за даними визначеннями, зі ступенем абстрагування в процесі дослідження, з науковими підходами до його вивчення. Безліч трактувань демонструють, по-перше, розвиток багатозначності цієї лексеми, по-друге, прагнення науковців до усунення небажаної для терміносистеми полісемії. «Мовна особистість» як лінгвістичне поняття досліджується як система на рівнях семантики, синтаксису та прагматики за аналогією з аналізом мови як цілісної знакової системи. Мовна особистість, у цьому сенсі, є інструментом соціальних взаємодій.

Особистість може бути реалізована як мовна свідомість. У цьому разі досліджуються когніції, тобто процеси і результати пізнання, відмічені універсальними рисами і національно-культурною специфікою. Таким чином, індивід розглядається як своєрідна когнітивна система [150, с. 41].

Якщо результатом мовної освіти має бути сформована мовна особистість, то результатом освіти в царині іноземних мов – вторинна мовна особистість як показник здатності людини брати повноцінну участь у міжкультурній комунікації [72]. Проте, як зауважила К. Потьомкіна, вивчення іноземної мови не призводить до автоматичного формування вторинної мовної особистості [245]. Результат оволодіння іноземною мовою досягається, коли мовна особистість набуває рис вторинної мовної особистості, здатної проникнути в «дух» мови, яку вивчає, у «сутність» культури народу, з яким може здійснюватися міжкультурна комунікація [7]. Погодимось зі словами І. Борисової, хибним було б уважати, що вторинна мовна особистість є «надбудовою», що не змінює структуру мовної особистості, а її поява призводить до певного роздвоєння особистості [52, с. 32].

І. Борисова наголошує, що термін «вторинна мовна особистість», уведене в науковий обіг Ю. Карауловим [158], підтриманий І. Халєєвою [307], є певною конкретизацією загального поняття мовної особистості щодо сфери міжкультурної комунікації, а також лінгводидактики [52, с. 31]. На думку О. Хоменко, мовна особистість – єдина система, вторинна мовна особистість не може існувати окремо від первинної, вона впливає на структуру первинної мовної особистості [309, с. 188].

У сучасних наукових розвідках небезпідставно стверджується, що вторинна мовна особистість є елементом вторинної культурно-мовної особистості. Остання розглядається як інтегративна якість суб'єкта, який володіє певним етносоціокультурним статусом, мовним і культурним інформаційним запасом, що реалізується через здатність інтерпретувати мовні і культурні явища [306, с. 8]; «знаннями усіх рівнів ідіоетнічної мови, культури (перш за все духовної), гнучкими рольовими, комунікативними тощо стратегіями і тактиками спілкування, прийнятими у межах конкретної національної лінгвокультурної спільноти» [33, с. 126–127]. Отже, основним завданням під час вивчення іноземної мови можна вважати формування вторинної культурно-мовної особистості, на основі мовної та вторинної

мовної особистості [118]. Вторинна культурно-мовна особистість володіє необхідними знаннями у випадках полілінгвокультурної ситуації.

У дослідженнях знаходимо цілу низку тлумачень терміну «вторинна мовна особистість». Як сукупність здібностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, що означає адекватну взаємодію з представниками інших культур, вторинна мовна особистість розглядається в статтях І. Феоктістової та А. Лазарєвої [301, с. 77], Н. Камайданової та О. Косован [152, с. 196]. Останні уточнюють, що ця взаємодія може відбуватися не лише в реальному, але й у віртуальному міжкультурному просторі [152, с. 196]. На думку В. Катерміної та О. Логутенкової, готовність до міжкультурної взаємодії – це, по-перше, оволодіння вербально-семантичним кодом мови, який репрезентує мовну картину світу носіїв мови, що вивчається, по-друге, концептуалізація знань про картину світу [161, с. 77].

І. Борисова підкреслює, що поняття «вторинна мовна особистість» побудовано на тезі: в основі іншомовної комунікації, характерної для певної лінгвокультурної спільноти, знаходиться інша картина світу, розкриття, знайомство з якою під час навчання іноземних мов забезпечує прояв у тих, хто вивчає, особливостей вторинної особистості, а отже, успішність володіння іншою мовою і культурою [52, с. 32–33]. На цьому ж аспекті наголошує і К. Хітрик, зазначаючи, що в основу підходу до проблеми навчання культури іноземного мовного спілкування необхідно покладати «уявлення про принципово єдину будову та функціонування соціально-психологічної, мовної та “вторинної” мовної особистості, взятої як системно організований об’єкт, наділений системно когнітивно-креативною якістю» [308, с. 8]. За Ю. Жигалкіною, до вторинної мовної особистості належать ті, хто володіє іншою мовною картиною світу, тобто «вербально-понятійним кодом нерідної мови» [136, с. 36].

Л. Рибалка вважає, що формування вторинної мовної особистості – це формування сукупності рис людини, що передбачає оволодіння вербально-семантичним кодом виучуваної мови, тобто «мовною картиною світу» носіїв

цієї мови, і концептуальною картиною світу, що уможлиблює людині зрозуміти нову для неї соціальну дійсність [258, с. 219].

На підґрунті діяльнісного підходу визначає вторинну мовну особистість А. Плехов, який розуміє її як комунікативно-активний суб'єкт, здатний певною мірою пізнавати, описувати, оцінювати, перетворювати навколишню дійсність і брати участь у спілкуванні з іншими людьми засобами іноземної мови в іншомовній мовленнєвій діяльності [238, с. 3].

Виходячи з компетентнісного підходу, Н. Печко пропонує під вторинною мовною особистістю розуміти вторинну мовну компетенцію, наголошуючи на тому, що мовна особистість, вторинна мовна особистість і мовна компетенція – це взаємопов'язані поняття, а структура мовної особистості майже дзеркально відтворюється структурними компонентами комунікативної компетенції [236].

З урахуванням культурологічного аспекту визначають аналізоване поняття О. Белецька та Н. Мамедова, зазначаючи, що створити повноцінну вторинну мовну особистість можливо лише у тих, хто прагне максимально повно пізнати іншу культуру та мають на меті формування їхньої власної особистості як учасника міжкультурної комунікації та носія транскультурної свідомості [34, с. 20].

У міжкультурній комунікації поняття «вторинна мовна особистість» тлумачиться як «особа, прилучена до культури народу» виучуваної мови, тобто до нерідної мови і культури; «людина, яка може себе реалізувати в діалозі культур» [33, с. 126].

Досить детальне тлумачення аналізованого терміну запропоновано в методичному словнику Е. Азімова та А. Щукіна: вторинна мовна особистість як одна з центральних категорій лінгводидактики – це особистість, долучена до культури народу, мова якого вивчається, схарактеризована на основі аналізу створених нею текстів, в аспекті використання в них засобів певної мови для відбиття навколишнього світу (картини світу) та для досягнення певних цілей у цьому світі [2, с. 45].

Формування вторинної мовної особистості О. Скоробагата пропонує вважати досягнутим, якщо у когнітивній свідомості тих, хто вивчає іноземну мову, будуть накопичені образи, аналогічні тим, якими оперує носій мови [277, с. 325]. На думку Н. Нечаєва, вторинна мовна особистість відіграє роль посередника в міжкультурній комунікації [349].

Узагальнюючи різні підходи, К. Потьомкіна формулює: вторинна мовна особистість – це структура мовної особистості її носіїв, що реалізується засобами мови, яка вивчається [245, с. 223].

На підґрунті аналізу наукової літератури щодо проблеми дослідження, визначимо термін. Уважаємо, що вторинна мовна особистість – це комунікативно активний суб'єкт, який легко залучається до міжкультурної комунікації та здатен правильно продукувати мовну поведінку в тій чи тій ситуації міжкультурного спілкування [104, с. 229].

Формування вторинної мовної особистості – це багатоаспектний процес, який, на думку К. Потьомкіної, складається з усвідомленого структурування вербально-семантичного, когнітивного та мотиваційного рівнів, що мають в своєму складі типові елементи, які сприяють становленню індивідуальних і колективних особливостей вторинної мовної особистості [245, с. 223].

Ґрунтуючись на фреймовій теорії, О. Фадєєва трактує формування вторинної мовної особистості як процес формування особистісних смислів різних типів концептів (концепт, фрейм, скрипт тощо), що мають лінгвокультурне значення спільно зі смислом; результатом концептуалізації іншомовної дійсності є готовність до продукування текстів [296, с. 149].

О. Скоробагата визначає такі умови формування вторинної мовної особистості: орієнтація на готовність до міжкультурної комунікації; виокремлення компонентів структури мовної особистості (тезаурус-1 та тезаурус-2 – базові для формування вторинної мовної особистості); опанування культури країни мови, що вивчається, проникнення до когнітивної сфери носіїв мови [277, с. 325]. Не заперечуючи важливість визначених

дослідницею умов, ми вважаємо, що основними умовами формування вторинної мовної особистості є такі:

- 1) методично грамотно організована, систематична робота вчителя (використання ефективних і доцільних методів і засобів навчання);
- 2) оволодіння лінгвокогнітивним кодом мови;
- 3) засвоєння правил мовної поведінки (готовність до міжкультурної комунікації);
- 4) самостійна робота того, хто вивчає іноземну мову, задля вдосконалення знань, умінь і навичок із іноземної мови та мовлення.

У нашому дослідженні дотримуємося поглядів Н. Гальської, яка зазначала: вторинна мовна особистість ґрунтується на здатності людини до спілкування на міжкультурному рівні. Ця здатність складається з оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, тобто «мовною картиною світу» носіїв цієї мови (формування вторинної мовної свідомості), та «глобальною (концептуальною) картиною світу» [72, с. 68]. Концептуальною засадою запропонованої Н. Гальською моделі вторинної мовної особистості є концепція мовної особистості, розроблена Ю. Карауловим [158].

Зокрема, Ю. Караулов наголошував: мовна особистість – це багатосаровий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовностей до здійснення мовних учинків різного ступеня складності, вчинків, які класифікуються за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письмо і читання), а також – за рівнями мови, тобто фонетики, граматики і лексики [158, с. 29].

Дослідники зазначають, що формування здібностей і готовностей до мовних учинків зумовлюється не стільки суб'єктивними та психологічними чинниками, скільки соціальними умовами і відповідними ролями мовної особистості. Останнє ж означає, що, наприклад, у білінгва більшою мірою, ніж у монолінгва, розвинена готовність до запозичення і набір готовностей вторинної мовної особистості відрізняється від готовностей одномовної людини [72, с. 65–66].

Погодимося з висновком І. Борисової щодо іншомовної підготовки: задля навчання учнів / студентів іноземної мови вчитель / викладач має прагнути не просто дати суму знань, а сформувати вторинну мовну особистість, у процесі формування якої відбувається збагачення його первинної мовної особистості [52, с. 36].

Мовна особистість має рівневу структуру і протягом свого мовного розвитку переходить від низького (початкового) рівня мовної особистості до високого. У структурі мовної особистості Ю. Караулов виокремлює три рівні:

1) нульовий рівень – вербально-семантичний, включає фонетичні та граматичні знання особистості;

2) перший рівень – лінгво-когнітивний, тезаурус особистості, в якому знаходиться «образ світу» або «система знань про світ»;

3) другий рівень – мотиваційний рівень, тобто рівень діяльнісно-комунікативних потреб, що відбиває прагматикон особистості, тобто систему цілей, мотивів, настанов та інтенціональностей особистості [158, с. 37].

Одиниці вербально-семантичного рівня – це окремі слова, відношення між ними охоплюють усю різноманітність їх граматико-парадигматичних, семантико-синтаксичних і асоціативних зв'язків, а стереотипні об'єднання – це найбільш уживані, стандартні словосполучення, прості речення, що виступають як своєрідні паттерни, кліше [158, с. 52]. Цей рівень вважають нульовим, позбавленим особистісних характеристик, тому що слова, вербально-граматична мережа, стереотипні поєднання (паттерни) сприймаються кожною мовною особистістю як даність, і будь-які індивідуально-творчі потенції особистості, що виявляються в словотворчості, оригінальності асоціацій і нестандартності словосполучень, не в змозі змінити цю генетично і статистично обумовлену даність [158, с. 53]. На лінгво-когнітивному (тезаурусному) рівні як одиниці розглядаються узагальнені (теоретичні або првсякденно-життєві) поняття, великі концепти, ідеї. Вищий, мотиваційний рівень мовної особистості більш схильний до індивідуалізації й тому, ймовірно, менш ясний за своєю структурою. Орієнтація одиниць

мотиваційного рівня має бути прагматичною, тому тут ідеться про комунікаційно-діяльнісні потреби особистості [158, с. 53].

Отже, модель вторинної мовної особистості, яка ґрунтується на концепції мовної особистості Ю. Караулова, має відповідати запитам міжкультурної (інтерлінгвокультурної) комунікації, точніше, здатності людини до спілкування на міжкультурному рівні, здатності, що дозволяє інофону зрозуміти нову для нього соціальну дійсність [72, с. 68].

Опис моделі вторинної мовної особистості, на думку І. Халєєвої, необхідно здійснювати з урахуванням тих процесів, що відбуваються в особистості під час опанування нею нерідної мови. Оскільки мови відрізняються одна від одної своєю вербально-семантичною «сіткою», то перший рівень мовної особистості ділиться на дві тезаурусні сфери: тезаурус-І і тезаурус-ІІ (формування вторинної когнітивної свідомості). Тезаурус-І означає спосіб формування мовної свідомості, який походить від мовної картини світу і тим самим безпосередньо пов'язаний із асоціативно-вербальною сіткою мови, на відміну від тезауруса-ІІ, який, у нашому розумінні, співвідноситься власне зі знаннями про світ (не завжди знаходить безпосередню кореляцію в словниковому фонді), що формують когнітивну свідомість і тим самим загальну картину світу на рівні концептуальної системи, зокрема, як системи пресуппозицій та імплікацій. Джерелом тезауруса-ІІ виступають і чуттєвий досвід, і діяльність, віддзеркалені в текстах [307, с. 18].

І. Халєєва пояснює механізм формування тезаурусів: тезаурус-І формується під організуючим впливом тезауруса-ІІ, але й тезаурус-ІІ, безперечно, спирається на об'єктивованій у слові тезаурус-І. Таку взаємозалежність обох тезаурусів у суб'єктивному плані спричинено, насамперед, соціальною повторюваністю акту пізнання; вона маркована соціально-детермінованим досвідом особистості, її мотивами та ціннісними орієнтаціями, що є базовим інваріантом даної соціокультурної спільноти. Носії різних мов мають різний тезаурус-І, але потрібно зважати також на

різницю в тезаурусі-II [307, с. 31]. Формування тезаурусу-II – це складний і тривалий процес. Н. Гальскова зазначає, що йдеться про розвиток умінь і навичок розпізнавати мотиви та настанови особистості, яка належить до іншої спільноти, де діє інша система цінностей, норм та оцінок [72, с. 69].

Важливим для лінгводидактики, на думку Н. Гальскової, є прийняття концепту вторинної мовної особистості як методологічного, оскільки в цьому випадку акцентується не зіставлення різних мовних явищ, а зіставлення різних концептуальних систем у контексті світової і національної культур, що передбачає усвідомлення учнями власної універсальної сутності як культурно-історичного суб'єкта [72, с. 70].

Дослідниця впевнена, що взаємопов'язані комунікативний, соціокультурний і когнітивний розвиток учнів, що є засобом і результатом формування вторинної мовної особистості, мають допомогти: по-перше, зрозуміти та засвоїти іноземний спосіб життя / поведінку для руйнування усталених у їхній свідомості стереотипів (процеси пізнання); по-друге, використовувати мову в усіх її проявах в аутентичних ситуаціях міжкультурного спілкування (процеси формування навичок і вмінь); по-третє, розширити «індивідуальну картину світу» носіїв мови, яку вивчають (процеси розвитку) [72, с. 70].

На думку І. Птіциної, реалізацію моделі формування вторинної мовної особистості І. Птіцина доцільно розподілити на три етапи:

I етап – спонукально-мотиваційний (вербально-семантичний рівень, за Ю. Карауловим; формування тезаурусу-I, за І. Халєєвою). Мета етапу: формування знань про систему мови й умінь користуватися ними для досягнення орфографічної, пунктуаційної та мовленнєвої грамотності. Завдання: настанова на сприймання і розуміння різниці в мовах і культурах;

II етап – орієнтовно-дослідницький (тезаурусний рівень мовної особистості; тезаурус-II – формування вторинної когнітивної свідомості, концептуальної або глобальної картини світу). Мета: перехід до граматичної організації висловлювань і лексичної наповнюваності синтаксичних структур

у відповідності до смислового завдання висловлювання. Завдання: формування навичок аналізу різних явищ в мовах і культурах;

III етап – виконавчий / реалізації. Мета: розвиток мовленнєвих умінь (прагматичний рівень). Завдання: творчий синтез навичок із міжкультурної компетенції, що проявляється в ситуаціях міжкультурної комунікації [254].

Процес формування вторинної мовної особистості потребує зусиль не тільки і не стільки від того, хто навчає, а від того, хто навчається. Занурення інофона в інокультуру за допомогою мови поглиблює його знання виучуваної мови, а також розширює світоглядні настанови, руйнує бар'єри в міжкультурній комунікації.

Узагальнено різні підходи щодо визначення структури моделі вторинної мовної особистості показано в табл. 1.2.

Модель вторинної мовної особистості

Рівні	Рівні мовної особистості (Ю. Караулов; К. Потьомкіна)	Рівні вторинної мовної особистості (І. Халєєва, Н. Гальська, О. Скоробагата)	Етапи формування вторинної мовної особистості (І. Птіцина)	Критерії та показники
Початковий	вербально-семантичний (нульовий)	тезаурус-I	спонукально-мотиваційний	формування мовної свідомості: формування знань про систему мови й умінь користуватися ними для досягнення орфографічної, пунктуаційної та мовленнєвої грамотності (фонетичні та граматичні знання особистості)
Середній	лінгво-когнітивний (перший)	тезаурус-II	орієнтовно-дослідницький	формування вторинної когнітивної свідомості, концептуальної картини світу (тезаурус особистості): формування навичок аналізу різних явищ в мовах і культурах
Високий	мотиваційний (другий)		виконавчий / реалізації	формування прагматикону особистості: формування діяльнісно-комунікативних потреб (системи цілей, мотивів, настанов та інтенціональностей особистості; творчий синтез навичок із міжкультурної компетенції)

Отже, концепт «мовна особистість» – це інтегративне трансдисциплінарне поняття, що використовується на позначення особистості з точки зору її відносин зі світом, вираженим у комунікації, а також на позначення окремого суб'єкта, носія мови, що володіє власним лінгвістичним досвідом. Упевнені, що без усвідомлення цього поняття неможливо тлумачити поняття «вторинна мовна особистість», яке в нашому дослідженні розуміється як комунікативно активний суб'єкт, який легко залучається до міжкультурної комунікації та здатен правильно продукувати мовну поведінку в певній

ситуації міжкультурного спілкування.

Беззаперечним є той факт, що вторинна мовна особистість формується за взаємодії декількох фундаментальних чинників – особливостей мовної особистості, що впливають на формування вторинної мовної особистості:

- 1) реальності як сукупності об'єктивних умов соціального буття;
- 2) комунікації як способу соціальної (інтерсуб'єктної) взаємодії;
- 3) мови як знакової системи, інституціоналізованої суспільством.

Оскільки вторинна мовна особистість – надскладний феномен, то лінгводидактична модель її формування передбачає багатоаспектність, структурність і багаторівневність.

1.3. Лінгводидактичні засади роботи з прецедентними феноменами культури у процесі навчання російської мови

Як наголошується в Державному стандарті повної загальної середньої освіти [120], у Законах України «Про освіту» [139], «Про повну загальну середню освіту» [140], мета повної загальної середньої освіти – це формування соціалізованої, компетентної особистості, яка володіє однією або декількома іноземними мовами. В аспекті володіння іноземними мовами учень повинен не просто знати мовний матеріал, але й дотримуватися правил комунікації, розуміти автентичні тексти, використовувати все розмаїття мовних одиниць, уміло застосовувати доцільні комунікативні стратегії тощо, тобто бути комунікативно компетентним. На нашу думку, формування вторинної особистості, що володіє необхідними для міжкультурної комунікації компетенціями (комунікативною, мовною, мовленнєвою, соціокультурною, діяльнісною), не може відбуватися без залучення до навчального процесу роботи з прецедентними феноменами культури, оскільки вони акумулюють знання культурологічного характеру, що детермінують ціннісні пріоритети

картини світу носіїв виучуваної мови. Безсумнівно, без розуміння цієї інформації міжкультурна комунікація не може вважатися вдалою.

У науковій літературі наголошується, що прецедентні феномени культури відіграють важливу роль у формуванні вторинної мовної особистості [90], яка, у свою чергу, за словами Н. Гальскової та Н. Гез, є результатом вивчення іноземної мови, показником уміння повноцінно брати участь у міжкультурній комунікації [72, с. 65]. Ряд учених: Т. Афанасьєва [11], М. Бохонная [106], Л. Гриценко [106], Т. Демидова [106], Н. Єприцька [133] та ін. – наполягає на введенні прецедентних текстів, що є одиницями прецедентних феноменів культури, у зміст навчання іноземної мови.

Основу навчання іноземної мови загалом і російської мови зокрема складають загальнодидактичні та лінгводидактичні підходи, закономірності, принципи, що визначають методи, систему вправ, методичні прийоми та засоби навчання, покликані забезпечувати належне викладання змісту курсу російської мови та сприяти формуванню загальних і предметних компетенцій, у тому числі комунікативних умінь і навичок учнів.

За логікою нашого дослідження необхідно визначити його термінологічний апарат. На думку Е. Азімова та А. Щукіна, поняття «підхід» є базисною категорією методики, що зумовлює стратегію навчання мови та вибір методу навчання, який реалізує цю стратегію; це точка зору на предмет, якому потрібно навчати [2, с. 200]. Т. Іванова підмічає, що цей термін частіше трактується як загальна теоретико-практична позиція, що визначає стратегію та принципи навчання, тактику, методи та прийоми навчання [150, с. 149]. За Г. Михайловською, підхід у широкому значенні – стратегія навчання, у вузькому – тактика навчання [208, с. 102]. Погодимося з думкою С. Омельчук, що підхід – це багатовимірне явище, що складається із принципів, технологій, методів, прийомів, засобів і форм навчання та має такі характеристики: концептуальність, процесуальність, системність, керованість, дієвість [227, с. 4].

Сьогодні лінгводидактика оперує різними підходами до навчання іноземних мов (компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, когнітивний, особистісно-орієнтований, когнітивний тощо). Науковці плідно розробляють проблему визначення ефективних підходів до іншомовної освіти. Так, Н. Ушакова та Т. Алексеєнко вважають, що методологічним підґрунтям навчання будь-якої дисципліни є аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, освітній, стратегічний, проблемний підходи. На їхню думку, актуальними власне для навчання іноземних мов є міжкультурний і комунікативно-когнітивний підходи [294, с. 223–224]. За М. Кушніровим, головними підходами, що мають започаткуватися ще на етапі дошкільної освіти, а потім реалізуватися в початковій і основній школі та систематизуватися у старшій школі, є компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, когнітивно-комунікативний, особистісно-орієнтований [193, с. 350]. Н. Коряковцева виокремлює комунікативно-когнітивний, соціокультурний, міжкультурний, соціокогнітивний підходи як основоположні в іншомовній підготовці [177, с. 20]. У методиці російської мови як іноземної, за Т. Івановою, важливими є особистісно-орієнтований, діяльнісний, системний, когнітивно-комунікативний, текстоцентричний підходи [151, с. 149]. Отже, більшість лінгводидактів виокремлює такі підходи, як-от: компетентнісний, особистісно-орієнтований, комунікативно-діяльнісний, когнітивно-комунікативний.

Практична спрямованість навчання іноземних мов (тобто вміння використовувати теоретичні знання на практиці), що відповідає запитам сучасного «прагматично-динамічного суспільства», стверджується багатьма науковцями, серед них: З. Бакум [306], Н. Гез [80], Н. Девдаріані [260], С. Костюк [306], І. Курлова [282], В. Лапіна [306], М. Ляховицький [80], О. Миролубов [80], М. Нахабіна [213], О. Пальчикова [306], О. Рубцова [260] В. Степаненко [282], С. Фоломкіна [80], С. Шатілов [80] та ін.

Чинні програми з іноземних мов, у тому числі й російської, ґрунтуються на комплексі підходів до навчання: компетентнісному, комунікативно-діяльнісному, особистісно-орієнтованому [249; 250; 251].

На нашу думку, антропоцентричний, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний підходи є провідними у процесі формування вторинної мовної особистості під час навчання російської мови в основній школі загалом і в організації роботи з прецедентними феноменами культури зокрема.

Упевнені, що на ці підходи та на інші, що у сукупності покликані зробити знання учнів корисними для них та використовуваними за межами освітнього процесу, необхідно зважати і в розробленні нового дидактичного матеріалу, і в роботі з прецедентними феноменами культури як засобом формування вторинної мовної особистості. Проте, у багатьох лінгводидактичних дослідженнях і чинних програмах з іноземних мов не враховується і навіть не згадується антропоцентричний підхід, що став основою нової освітньої парадигми. На нашу думку, навчання та виховання дітей має передусім ґрунтуватися на ідеях антропоцентризму, що відповідає запитам сучасного світу. Тому аналіз і визначення важливих для нашого дослідження підходів до навчання іноземних мов загалом і до формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури зокрема почнемо саме з нього.

Зазначимо, що стосовно гуманітарних наук загалом антропоцентричний підхід бере початок у роботах В. фон Гумбольдта [110] та О. Потебні [244]. За словами П. Костомарова, антропоцентризм виявляється в тому, що людина стає точкою відліку в аналізі, мовною особистістю, уособленням головної ланки, що має сукупність різних характеристик, які допомагають виявити особливості її функціонування як самостійного об'єкту наукового дослідження [341, с. 5].

На переконання Б. Серебреннікова, підґрунтям антропоцентричного підходу є розуміння того, що мову потрібно вивчати в тісному зв'язку з людиною, з її свідомістю, мисленням, духовно-практичною діяльністю [273,

с. 8]. Учений зауважує, що антропологічна лінгвістика об'єднує різні лінгвістичні напрямки, з-поміж яких: лінгвогносеологія (в центрі уваги – пізнавальна функція мови як форма репрезентації світу), соціолінгвістика (взаємовідносини мови та суспільства), психолінгвістика (взаємовідносини мови та індивіда), лінгвокультурологія (відносини мови та культури), етнолінгвістика (зв'язки мови, духовної культури народу, менталітету, народної творчості) тощо [273, с. 9]. О. Государська зазначає, що у надрах антропоцентричної парадигми формується чотири основні напрями: 1) мова розглядається як «дзеркало» людини (основне поняття – мовна картина світу); 2) людина досліджується як учасник процесу спілкування (комунікативна лінгвістика); 3) виявляється природа існування мови у самій людині; 4) вивчається участь мови у пізнавальних процесах і когнітивній організації людини (комплексний підхід) [105, с. 60]. Отже, антропоцентричний підхід дозволяє розглядати мову та особистість як нерозривно пов'язані категорії.

Концепція компетентнісного підходу до навчання передбачає формування в учнів уміння розв'язувати практичні професійні задачі та є діяльністю, орієнтованою на практику [165, с. 189]. М. Пентиліук наголошує: мета компетентнісного підходу – виховання мовної особистості, яка володіє системою знань, комунікативних умінь і навичок, що забезпечить їй високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях [233, с. 76]. Щодо методики іноземних мов Е. Азімов та А. Щукін наполягають, що цей підхід передусім передбачає розвиток уміння вести іномовне міжособистісне та міжкультурне спілкування з носіями мови [2, с. 107]. Компетентнісний підхід знаходить відбиття і в програмах з російської мови основної школи [249; 250; 251], де зазначається, що результатом навчання є набуття учнями певних компетенцій (комунікативної, мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної). Отже, головним для даного підходу до процесу іншомовного навчання є практичне володіння іноземною мовою тими, хто вивчає цю мову. Уважаємо, що вміння використовувати прецедентні феномени культури у власній мовленнєвій діяльності, впізнавати їх у мовленні співрозмовника та правильно

інтерпретувати – це результат сформованості у того, хто вивчає іноземну мову, набору необхідних для міжкультурної комунікації компетенцій.

Чільне місце в процесі іншомовної підготовки посідає комунікативно-діяльнісний підхід, який полягає в такій організації навчання, коли засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі комунікативної (реальної або модельованої) діяльності задля оволодіння комунікативними вміннями й навичками [233, с. 80]. За Г. Михайловською, стратегічна ідея комунікативно-діялісного підходу – вивчення мови та цілеспрямоване оволодіння мовленнєвою діяльністю як єдиний процес, компоненти якого взаємопов'язані в органічній єдності [208, с. 104]. О. Каневська зазначає, що основою комунікативної концепції іншомовного навчання є така організація процесу оволодіння виучуваною мовою, коли всі базові навчальні одиниці мови та дії з цими одиницями добираються відповідно до комунікативних потреб і пізнавальних інтересів учнів, а також з урахуванням їхніх реальних психічних можливостей та індивідуальних особливостей [154, с. 267]. Дослідники (наприклад, В. Степаненко, М. Нахабіна, І. Курлова [282, с. 176]) визначають підґрунтя комунікативного навчання як гіпотетичну модель мовної поведінки іноземця в певних ситуаціях. І. Дирда перевагою комунікативного підходу вважає формування навичок спілкування, оскільки на заняттях відбувається активізація мовленнєво-розумових резервів, які дозволяють передати зміст висловлювання [124, с. 435]. А. Занкова наголошує, що використання комунікативного підходу допомагає вирішити проблему ефективного навчання мови не через запам'ятовування правил і форм та їх відпрацювання через дріл-вправи, а через спілкування мовою, що вивчається [141, с. 9]. Поділяємо думку Н. Самчик: комунікативний підхід допомагає оволодіти навичками, що дозволяють ефективно вступати в комунікацію виучуваною мовою в максимально короткий проміжок часу [263, с. 64]. Отже, комунікативно-діялісний підхід відповідає практичній спрямованості іншомовного навчання, адже береться до уваги мовленнєва поведінка мовної особистості інофона. Робота з прецедентними феноменами культури під час

навчання російської мови, організована відповідно до комунікативно-діяльнісного підходу, спрямовується на розвиток умінь правильно уживати прецедентні одиниці в міжкультурному спілкуванні.

У розробці освітніх траєкторій іншомовного навчання дослідники також послуговуються й іншими підходами. Схарактеризуємо більш детально ті із них, на які, думаємо, необхідно зважати у нашому дослідно-експериментальному дослідженні задля оптимізації процесу формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури.

Одним із основних підходів до сучасної іншомовної освіти є текстоцентричний (за термінологією Т. Іванової та інших науковців – текстологічний), що передбачає організацію навчання за допомогою тексту з метою навчити учнів / студентів усвідомлено сприймати та продукувати тексти (мовні твори) [151, с. 150]. Дослідники по-різному визначають поняття «текстоцентричний підхід»: як спрямованість освітньо-виховного процесу на розвиток мовленнєвих умінь і навичок на текстовій основі (Л. Галаєвська [69, с. 69]); як своєрідний дороговказ на шляху формування духовно багатой мовленнєвої особистості з використанням текстів як носіїв інформації, джерел, структурування знання, засобів навчання й продуктів мовленнєвої діяльності (О. Федорцова [299, с. 77]); як необхідна умова досягнення нової якості освіти, головним змістом якої є розвиток мовленнєвих умінь і навичок шляхом осмислення змістової та семантичної структури тексту (А. Дуброва [130, с. 483]). В. Новосьолова наголошує, що урахування текстоцентричного підходу уможлиблює всебічне пізнання особливостей функціонування мовних одиниць у тексті, а також реалізацію завдань освітнього процесу [226, с. 1–2]. На прикладі англійської мови О. Федорцова доводить, що текстоцентричний підхід сприяє розумінню того, що іноземна мова – це не окрема знакова система, це спосіб передачі картини світу, а без пізнання світу загалом неможливо пізнати мову [299, с. 78]. Текстоцентричний підхід дозволяє вивчати мову як цілісну систему, – підкреслює О. Павлик [229, с. 109].

Головне методичне призначення тексту, як зазначають Е. Файзуліна та А. Заріпова, – бути основою, стимулом для розвитку та вдосконалення всіх мовленнєвих умінь [297, с. 242]. Отже, текстоцентричний підхід є методологічним орієнтиром в організації навчання іноземної мови. Використання тексту як головного засобу навчання іноземної мови, на нашу думку, дозволяє максимально наблизитися до умов і цілей реального використання виучуваної мови, до реальної комунікації.

Соціокультурний (культурологічний, лінгвокультурологічний) підхід за останній час набув поширення в освітянській царині (І. Бех [41], О. Дубасенюк [246], І. Зязюн [147], В. Кремень [187], О. Савченко [262], Т. Стеченко [283], Л. Ушакова [293], А. Чафонова [311] та ін.). Дослідники наголошують, що діалог культур як вектор сучасної методики передбачає, що власне він має бути метою та засобом навчання іноземної мови [311, с. 139]. О. Кучерук визначає соціокультурний підхід як систему методологічних орієнтирів, практична реалізація яких забезпечує соціокультурний розвиток мовної особистості [192]. Уважаємо, що без урахування культурологічних особливостей мови (способів виявлення, збереження і передачі культури в мовних одиницях [283, с. 195]), без знайомства із специфічними рисами культури, що відбиваються в мові, результат оволодіння іноземною мовою буде формальним, частковим, неповним, тобто вторинна мовна особистість не буде сформована. Прецедентні феномени культури, відповідно до соціокультурного підходу, можуть розкрити свій лінгводидактичний потенціал і як об'єкт вивчення, адже вони містять важливу національно-культурну інформацію, і як ефективний засіб навчання.

Інтегрований підхід передбачає комплексне вивчення предмету, явища, проблеми з позицій різних наук, формування різнопланового уявлення про те, що вивчається. У сучасній освіті пропагується впровадження наскрізних змістових ліній, що є засобом інтеграції загальних компетенцій, предметів і предметних циклів, а також засобом формування навчального середовища. У Новому державному стандарті (2018 р.) запропоновано чотири наскрізні

змістові лінії: «Екологічна безпека і сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємництво і фінансова грамотність» [120], що відбивають актуальні для суспільства питання та дозволяють отримати цілісне уявлення про суспільний розвиток, сприяють формуванню в учнів уміння застосовувати набуті знання в різних життєвих ситуаціях. Зауважимо, що світові навчальні практики демонструють приклади різноманітного, різномасштабного ставлення до використання наскрізних тем в організації роботи з дітьми. Наприклад, в Латвії, Литві, Естонії, Молдові, Казахстані, а тепер і в Україні вони використовуються як освітній прийом державного рівня: щорічно визначається 5–7 тем, реалізація яких є обов'язковою для всіх закладів освіти. Активно застосовуються наскрізні лінії в педагогічних практиках Міжнародного бакалавріату (International Baccalaureate Organization). Прописано впровадження наскрізних тем у навчальні програми шкільних предметів основної школи. Зокрема, наскрізні теми в програмі російської мови [249; 250; 251] виконують такі функції: 1) створення середовища навчання; 2) узагальнення знань і вмінь, отриманих під час вивчення інших предметів; 3) формування уявлення про актуальні проблеми сучасності та розвиток суспільства як єдиного цілого; 4) підтримка учнів у їхньому прагненні орієнтуватися у власних знаннях і у процесі самовизначення; 5) установлення зв'язків між рівнями навчального середовища.

За інтегрованим підходом передбачається проведення інтегрованих уроків, тобто таких, на яких вивчаються складні питання, що є предметом розгляду різних навчальних дисциплін (наприклад: мова, література; мова, історія; мова, література, образотворче мистецтво; мова, математика; мова, географія) [233, с. 67].

Інтегрований підхід також розглядається як реалізація в органічному поєднанні свідомих і підсвідомих компонентів структури навчання іноземної мови, при цьому домінуючою є чітка спрямованість навчального процесу від засвоєння знань аспектів мови, що вивчається, до мовленнєвих автоматизмів

[198, с. 27–33]. Процес навчання іноземної мови здійснюється інтегровано як на рівні мови (фонетика, орфографія, лексика, граматики), так і в процесі формування мовленнєвої діяльності, в постійній їх інтеграції: аудіювання → говоріння, читання → письмо [2, с. 214]. Цієї думки дотримується і К. Ружин, який стверджує, що інтегрований підхід «до навчання іноземної мови ґрунтується на взаємопов'язаному формуванні мовних навичок (фонетичних, орфографічних, семантичної сторони слова), мовленнєвих умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі)» [261, с. 261]. Як бачимо, деякі дослідники звужують межі діяльності інтегрованого підходу до суто мовного навчання.

Отже, інтегрований підхід, виходячи із засадничих цінностей навчальної програми, загальних компетенцій, цілей навчального предмету – іноземної мови, змісту навчання та очікуваних результатів, підтримує інтеграцію з іншими навчальними предметами та навчальними темами, а також уможливорює зв'язок навчання з повсякденним життям.

У процесі формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури, на нашу думку, необхідно враховувати також і такі освітні підходи, як-от: когнітивний, системно-діяльнісний, особистісно-орієнтований. Так, в іншомовному навчанні важливо задіяти системно-діяльнісний підхід, тому що, як слушно вказує Т. Іванова, він сприяє формуванню системних знань, унаслідок чого всі види мовної діяльності сприймаються осмислено [151, с. 156]. Мета когнітивного підходу, як наголошують науковці, – допомогти іномовним студентам набути вміння декодувати знаки тексту, аналізувати та трансформувати інформацію, використовувати здобуті знання й уявлення про світ, оперуючи концептуальними образами, аналогічними тим, які має у своїй підсвідомості носій іноземної (у нашому випадку – російської – К. Г.) мови [255, с. 356]. Поширеним у сучасній освіті є особистісно-орієнтований підхід, в основу якого покладено визнання унікальності кожного учня як особистості та індивідуальності його розвитку. А отже, навчання різних вікових груп в

аспекті цього підходу передбачає організацію діяльності з урахуванням індивідуального, інтелектуального, мовного та філологічного розвитку учнів [151, с. 149].

Очевидно, що використання у процесі навчання російської мови лише одного із цих підходів не буде методично правильним. Так, С. Костюк наполягає на тому, що застосування одного підходу не дасть бажаного результату, тому доцільним є використання комплексного підходу [180, с. 269]. Л. Шпильківська також зазначає, що навчання іноземної мови повинно проходити з урахуванням комплексного підходу [317]. Отже, вважаємо доцільним включення комплексного підходу до переліку підходів, на які треба зважати під час організації роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови. Комплексний підхід до іншомовної підготовки забезпечується добором методів і прийомів, притаманних різним освітнім підходам, та передбачає комплексну реалізацію освітньо-виховних цілей задля формування вторинної мовної особистості.

Отже, кожен зі схарактеризованих нами підходів може стати підґрунтям організації роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови відповідно до конкретних цілей заняття. Робота з прецедентними феноменами культури має на меті формування комунікативних навичок, оволодіння сумою соціокультурних знань, отримання навичок декодувати інформацію, розуміти концептуальні образи носія мови, що вивчається, набуття системних знань про виучувану мову та культуру її народу.

Важливою складовою процесу введення прецедентних феноменів культури до змісту навчання російської мови є врахування закономірностей мовного навчання, що є взаємозв'язком між лінгвістичною теорією та мовленнєвою практикою, залежністю результатів навчання і засвоєння мови від потенціалу мовленнєвого середовища, створюваного в процесі навчання й у повсякденному житті [233, с. 60]. М. Пентилюк виокремлює такі закономірності навчання рідної мови: 1) постійна увага до матерії мови, її

звукової системи; 2) розуміння семантики мовних одиниць; 3) здатність засвоювати норми літературної мови; 4) оцінка виражальних можливостей мови; 5) розвиток мовного чуття; 6) випереджальний розвиток усного мовлення; 7) залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики і словникового складу мови [233, с. 60–61]. На нашу думку, ці закономірності правомірно враховувати у процесі навчання російської мови. Отже, у процесі використання прецедентних феноменів під час навчання іноземної (російської) мови на перший план виходять такі закономірності: постійна увага до матерії мови, її звукової системи, розуміння семантики мовних одиниць, оцінка виражальних можливостей іноземної мови.

Для успішної організації роботи з прецедентними феноменами культури варто звертати увагу і на загальнодидактичні, лінгводидактичні та специфічні принципи навчання. У словнику методичних термінів зазначається, що принцип – це основа, початок [2, с. 212]. С. Музиченко трактує принцип як орієнтовну основу навчальної діяльності педагога; положення, що віддзеркалює найважливіші вимоги до цієї діяльності [209, с. 40].

Науковці виокремлюють різні загальнодидактичні принципи, тобто принципи, якими можна послуговуватися в будь-якому навчальному предметі. Так, Н. Березовська-Савчук і Л. Цоуфал наголошують, що освітній процес на сучасному етапі орієнтує його учасників на дотримання таких принципів, як: гуманізація, гуманітаризація, оптимізація, демократизація [37, с. 161]. У лінгводидактиці (див., наприклад: [180, с. 270; 220]) більш поширеним є виокремлення таких загальнодидактичних принципів: свідомості, наступності, доступності, систематичності й послідовності, наочності, зв'язку теорії з практикою, науковості, індивідуалізації.

На нашу думку, відповідно до визначених нами загальнодидактичних підходів, провідними для іншомовного навчання загалом і для організації роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови зокрема є такі загальнодидактичні принципи: гуманітаризації, науковості, наступності, системності, зв'язку теорії з практикою, наочності,

доступності, розвивального характеру навчання, індивідуалізації. Саме ці принципи визначають добір методів, прийомів, засобів навчання та їх методичну інтерпретацію відповідно до навчального предмету – російської мови.

У процесі навчання російської мови важливо враховувати лінгводидактичні принципи, які ґрунтуються на закономірностях засвоєння мови та мовлення учнями, а також на функціях мови.

У науково-методичній літературі список лінгводидактичних принципів не є усталеним. Так, Н. Сverdлова та О. Маркова в дослідженні, присвяченому теоретичним питанням навчання іноземних мов, виокремили такі лінгводидактичні принципи: мінімізації, ситуативності, врахування когнітивних здібностей тих, хто навчається, врахування рідної мови, комунікативної спрямованості навчання; а також частково-методичні принципи: усного випередження, роботи за моделями, єдності свідомого та підсвідомого, радості та ненапруженості, двоплановості, імпровізованого характеру діяльності, взаємодії рольових та особистісних елементів навчання, емоційного впливу [267, с. 52]. О. Дзюба та О. Массалов наголошують на тому, що не слід забувати про такі лінгводидактичні принципи: одночасного розвитку всіх видів мовної діяльності, прагматичної актуальності навчання (тексти для навчання мають бути актуальними), поступального навчання, відповідності до психофізіологічних особливостей і потреб учнів, наочності, відповідності навчання до вимог міжнародної шестирівневої системи рівнів володіння іноземними мовами [122, с. 42–45]. Для системи навчання російської мови як іноземної, на думку Т. Феоктистової, основними є такі лінгводидактичні принципи: системності, концентризму (подання лексико-граматичного матеріалу на заняттях, що характеризується багаторазовим зверненням до матеріалу, що вивчається, поглиблюваним кожного разу); розмежування явищ на рівнях мови та мовлення (навчання мови, мовлення та мовленнєвої діяльності); функціональності; ситуативно-тематичної

організації; психологічні принципи – мотивації навчання; методичні принципи – комунікативності, врахування особливостей рідної мови [302, с. 360].

Зауважимо, що більшість сучасних дослідників указують на важливість врахування в навчанні іноземної мови таких лінгводидактичних принципів, як-от: врахування рідної мови учнів; ситуативності, тематичності (Т. Іванова [150]; А. Осінцева-Раєвська [228, с. 102]); врахування рідних мови і культури (О. Семенова та О. Васильєва [270, с. 148]; А. Чафонова [311 с. 140]); врахування впливу вже вивчених мов на процес вивчення нової іноземної мови (В. Гаманюк [76, с. 121]). А. Осінцева-Раєвська виокремила такі способи звернення до рідної мови під час вивчення іноземної мови: зіставлення; врахування рідної мови і культури в процесі створення національно орієнтованих навчальних матеріалів; використання рідної мови для оптимізації ведення заняття, вирішення організаційних завдань, пояснення граматичного матеріалу, семантизації лексики [228, с. 97–98].

Вивчення методичних джерел дозволило визначити лінгводидактичні принципи, що є найбільш доцільними в межах нашого дослідження: 1) комунікативний (оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, міжкультурної комунікації), 2) діяльнісний (активізація навчально-пізнавальної, розумової та практичної діяльності учнів, спрямованої на розвиток усіх видів мовлення), 3) концентризму (постійне повернення до виучуваної одиниці), 4) функціональності (введення мовних моделей у власне мовлення), 5) ситуативно-тематичної організації матеріалу (відбір матеріалу відповідно до ситуації та теми), 6) диференційованого й інтегрованого навчання.

Аналіз наукової літератури показав, що залишаються не визначеними принципи вивчення прецедентних феноменів культури. Тому нами було адаптовано специфічні принципи вивчення фразеології (які ми розглядаємо як різновиди прецедентних феноменів культури – К. Г.), що було виокремлено й обґрунтовано в дослідженні Т. Денищичина [119, с. 120]. З огляду на ці

принципи, визначаємо специфічні принципи організації роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови:

- 1) увага до багатства та розмаїття прецедентних феноменів культури, які наявні в мові, що вивчається;
- 2) формування чуття стилю, дару слова;
- 3) розвиток естетичних почуттів, творчих здібностей;
- 4) зв'язок вивчення мови з мовленнєвою діяльністю, з розвитком зв'язного мовлення;
- 5) упровадження міжпредметних зв'язків (інтеграція всіх розділів шкільної програми).

Отже, специфічні принципи організації роботи з прецедентними феноменами культури відповідають загальнодидактичним і лінгводидактичним принципам навчання російської мови в основній школі, ґрунтуються на них.

Успіх оволодіння іноземною мовою значною мірою залежить від вибору методики навчання іноземної мови та вміння вчителя використовувати певні методи, прийоми, засоби для досягнення певних завдань. У сучасних дослідженнях стверджується, що ефективність отримання нових знань залежить від методів дослідження, а їх інновації – від способів їх засвоєння [89, с. 144]. Отже, ефективність і результативність процесу формування вторинної мовної особистості залежить від вдалого вибору та поєднання викладачем відповідних методик навчання іноземних мов [146, с. 26].

Уважаємо за необхідне визначити термін «метод», який у науковій літературі тлумачиться по-різному. Традиційно метод навчання визначають як сукупність способів взаємопов'язаної діяльності викладача та учнів з метою досягнення результатів навчання [2, с. 137]. Л. Баннікова зазначає, що цей термін може розумітися як вся система або напрямок навчання (*прямий метод, аудіолінгвальний метод*), а також як окремі елементи системи (*метод навчання фонетики, граматики*) [29, с. 4]. У підручнику «Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах» знаходимо: «У

широкому смислі метод – система навчання <...> У вузькому смислі метод означає спосіб упорядкованої діяльності вчителя та учня на шляху до поставлених цілей» [221, с. 53]. С. Ніколаєва пропонує ще одне визначення методу: «єдність принципів навчання і таких глобальних компонентів методики, як мета, зміст, технологія та засоби навчання іноземних мов» [221, с. 286]. Узагальнюючи різні погляди, визначаємо, що метод навчання – це спосіб взаємодії вчителя та учнів, що характеризується єдністю принципів навчання з метою, змістом, технологією та засобами навчання, мета якого – вирішення освітньо-виховних завдань.

Підкреслимо, що сучасна лінгводидактика оперує різними методами, багато з яких можна використовувати в роботі з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови. Передусім коротко схарактеризуємо так звані «класичні» методи навчання іноземної мови (зауважимо, що детально питання добору методів і прийомів для роботи з прецедентними феноменами культури висвітлено у Розділі 3 нашого дослідження – К. Г.).

Так, у всьому розмаїтті методів навчання іноземної мови існує два методи, що склалися одними з перших і стали основою для багатьох інших методів, – це прямий (занурювання) та свідомий (перекладний). Ці методи разом із методами (комунікативним, діяльнісним, інтерактивним, проблемним тощо), для яких вони стали основою, доцільно використовувати під час навчання російської мови, адже вони сприяють формуванню вторинної мовної особистості.

Прямий (занурювання) (сьогодні відомий ще як метод Берліца [63, с. 3]) – метод вивчення іноземної мови в процесі спілкування з її носіями, як правило, без спеціальних занять. Як приклад використання цього методу можна розглядати вивчення мови маленькими дітьми або іноземними робітниками. У багатьох країнах прямий метод використовується для навчання дорослих задля прискореного оволодіння основами іноземної мови, наприклад, для туристів. Специфічною рисою свідомого (перекладного)

методу є те, що іноземна мова засвоюється в результаті вивчення граматики, заучування правил, запам'ятовування слів за допомогою перекладу рідною мовою.

Ще в 30-ті роки ХХ століття ці два методи синтезувалися і з'явився змішаний (комбінований) метод. Цей метод припускав усний вступний курс, відмову від використання вивчення граматичних правил і відсутність опори на рідну мову на початковому етапі оволодіння іноземною мовою, а також використання перекладу, аналіз текстів, порівняння з рідною мовою на наступних етапах навчання [196, с. 16]. Саме над розробкою цього підходу працювали С. Бернштейн [38], Л. Виготський [58], Л. Щерба [319].

Великої популярності в 20–40-ві роки ХХ ст. набув граматико-перекладний метод, основою якого стала граMATика – вивчення граматичних структур. Вивчення лексики в межах цього методу також передбачається, але лексичний мінімум відбирається із текстів, що використовуються для ілюстрації граматичного матеріалу. Природно, що даний метод не забезпечує навіть елементарного володіння іноземною мовою. Проте, попри всі недоліки, як зазначають лінгводидакти, граматико-перекладний метод давав позитивні результати в навчанні аналітичного читання і перекладу [162, с. 4].

Розробка нових лінгвістичних, психологічних і методичних концепцій призвела до заміни загальноприйнятих методів навчання. У 60-і роки отримав поширення свідомо-практичний метод навчання (Б. Беляєв [36]), який найбільшою мірою відповідав новим теоретичним розробкам. Основна концептуальна ідея навчання ґрунтувалася на двох положеннях: принципі свідомості та принципі комунікативної активності.

Ідеї прямого методу в різних модифікаціях отримали розвиток в аудіолінгвальному (США) і аудіовізуальному (Франція) методах навчання, основою яких стала психологічна теорія біхевіоризму. Ідея біхевіоризму полягає в тому, що психологія як наука має вивчати поведінку, а не свідомість; поведінка ж є не що інше, як реакція організму на зовнішні впливи, тобто сукупність відносин, що реалізуються за формулою «стимул – реакція», тобто

оволодіння мовою відбувається шляхом наслідування. Тому мовне навчання має здійснюватися за аналогією та за допомогою багаторазового повторення мовних зразків, що сприяють формуванню необхідних комунікативних навичок.

Аудіолінгвальний метод – це метод навчання мови, що передбачає багаторазове прослуховування та промовляння мовних структур і мовних зразків, що веде до їх автоматизації. Цей метод передбачає інтуїтивне сприймання мовного матеріалу, широке використання країнознавчої інформації [207]. Його сутність зводиться до таких принципових положень: 1) в основу володіння мовою покладено оволодіння мовними навичками; 2) мова реалізується насамперед в усній формі; 3) мови різні за своєю структурою; 4) навички мають бути автоматизовані настільки, щоб здійснюватися на практиці без участі свідомості; 5) автоматизація навичок відбувається в процесі тренування шляхом багаторазового повторення мовних зразків [196, с. 35]. Отже, матеріал засвоюється в результаті наслідування, багаторазового повторення, утворень за аналогією, заучування напам'ять. Велика частина навчального часу (80–85%) відводиться практиці мови. Перекладу навчають після того, як учні оволодіють мовою [117].

У сучасній лінгводидактиці наголошується, що, попри всі переваги цього методу, він має і низку недоліків: переважання механічних прийомів навчання; одноманітність мовних вправ; безглузде запам'ятовування структур, що призводить до нерозуміння учнями мети здійснюваних операцій; відсутність взаємодії, пов'язаності в навчанні чотирьох видів комунікативної діяльності [196, с. 36]. Але, на нашу думку, з урахуванням цих недоліків при створенні навчального середовища цей метод буде доцільним і дієвим у роботі з прецедентними феноменами культури.

Достатньо ефективним показав себе аудіовізуальний метод як метод навчання іноземної мови за короткий термін на обмеженому лексико-граматичному матеріалі, характерному для розмовного стилю мовлення, за інтенсивного використання зорової та слухової наочності.

Підкреслимо, аудіовізуальний метод набув популярності сьогодні – в епоху глобалізації світу, коли з'явилися та поширилися сучасні технічні засоби, які значно полегшили його застосування.

Зауважимо, що використання інформаційних технологій у навчанні є обов'язковою умовою, тому що «школа сьогодення вимагає від вчителя не просто подати матеріал учням, але й знайти такі форми та методи навчання, впровадження яких сприяло б активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності» [93, с. 74]. Науковці зазначають, що, коли відбувається процес злиття таких понять, як інформація та знання, навчальний процес стає початковим етапом входження особи до інформаційного середовища [142, с. 39], а інформаційно-комунікативні технології відкривають невідомі раніше можливості пошуку та поширення інформації [70, с. 16].

Розповсюдження комп'ютерної техніки, Інтернету, комп'ютерних та інтернетівських програм суттєво впливає на освітній процес загалом і на процес навчання іноземних мов зокрема. Більшість лінгводидактів (див., наприклад [172; 338]) зазначають, що використання інформаційно-комунікативних технологій, мобільних додатків, Web 2.0 тощо допомагає ефективно організувати роботу, сприяє підвищенню мотивації учнів / студентів та активізації їхньої мовленнєвої діяльності, ефективному засвоєнню навчального матеріалу, формуванню цілісної системи знань, дозволяє раціонально використовувати навчальний час і збільшити темп роботи для засвоєння знань, вносить елемент новизни, уможливорює вивести учнів / студентів на принципово новий рівень оволодіння іноземною мовою [338, с. 411; 172, с. 116]. Власний досвід використання ІКТ під час навчання російської мови дозволив нам доповнити перелік зазначених переваг: ІКТ покращують зворотній зв'язок з учнями, сприяють індивідуалізації навчання та розвивають навички групової роботи (все залежить від обраних форм роботи), що доводить їх універсальність.

Відповідно до запитів часу, не можемо не сказати про дистанційне навчання – нову технологію, яка з'явилася під впливом активізації

застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітній царині (див.: [70; 146; 159; 243]). До дистанційного навчання належать дистанційні навчальні курси, програми, курси підвищення кваліфікації, навчальні сайти та платформи, наприклад, для вивчення іноземної мови, зокрема російської, тощо. У публікаціях останнього часу зазначається, що дистанційні курси допомагають учням оволодіти іноземною мовою в більш гнучких і доступних налаштуваннях, у порівнянні з традиційними класами та лінгафонними кабінетами; дистанційні мовні курси можуть забезпечувати життєздатні альтернативи для учнів, які географічно ізольовані або потребують гнучких умов навчання [243, с. 56]. Дистанційне навчання також сприяє індивідуалізації навчання, самоосвіті, розвитку інформаційної культури [146]. Попри всі переваги цієї технології, погоджуємося з думкою С. Галецького, що дистанційним навчанням не можна замінити повноцінну підготовку, можна лише органічно вписати її в цілісний процес [70, с. 12]. Сьогодні, в умовах пандемії, без дистанційного навчання освітній процес загалом став неможливим.

Ефективність процесу навчання російської мови загалом і роботи з прецедентними феноменами культури зокрема залежить також від правильного добору форм навчання (індивідуальних, групових, колективних, організаційних), які відповідали б конкретним цілям певного уроку. Так, індивідуальні форми роботи дозволяють зробити процес навчання цікавим для кожного учня, враховують інтереси та сприяють самовираженню. Індивідуалізація навчання, за Е. Азімовим, – це організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей учнів; допомагає створити оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного учня, оскільки спрямована на подолання невідповідності між рівнем навчальної діяльності, що закладений у програмі, і реальними можливостями кожного учня [2, с. 77]. Насправді ж у процесі навчання вчитель частіше орієнтується на учня із середніми можливостями, а отже, не кожен учень може реалізувати свій потенціал. Задля розв'язання саме

цієї проблеми в практиці навчання й звернулися до індивідуалізації. Засобами індивідуалізації можуть бути індивідуальні та групові завдання. Однією з ефективних форм індивідуалізації є використання під час навчальної діяльності рольових ігор і технічних засобів навчання [2, с. 77]. Вимоги, яким мають відповідати індивідуальні форми навчання: вчитель повинен враховувати вік учня, особистісні характеристики та багаж знань; покрокові інструкції мають бути зрозумілі й однозначні, а час на виконання завдання – обмежений.

I. Головська схарактеризувала вимоги до організації групової роботи: вчитель повинен переконатися, що учні володіють необхідними знаннями та вміннями, щоб впоратися із визначеним завданням; інструкції, які дає вчитель, мають бути чіткі і зрозумілі; для виконання завдання потрібно виділити необхідний час; учитель повинен підготувати додаткові завдання для груп, що впораються раніше [86, с. 20]. Групові форми роботи відіграють велику роль у процесі навчання, адже вони сприяють формуванню навичок спілкування та самостійної роботи, наближують процес навчання до природних умов комунікації.

Колективні форми передбачають організацію навчання, побудовану на кооперації, розподілі обов'язків, діловому спілкуванні в процесі уроку; а також включають самоконтроль і самовідповідальність за спільну справу. Ці форми широко використовуються за комунікативної спрямованості навчання, особливо в межах інтенсивних методів (наприклад, навчання у формі рольових ігор) [2, с. 97]. Колективні форми навчання мають свої переваги та недоліки. До переваг відносимо такі: колективні форми навчання формують навички працювати в команді, допомагають згуртувати колектив, сприяють формуванню навичок комунікації. Звертаємо увагу на такі їх недоліки: неможливість урахувати інтереси й особливості кожного учня (доводиться орієнтуватися на середнього учня); вірогідність того, що хтось із учнів не зможе себе проявити.

Організаційні форми навчання, які є компонентами системи навчання загалом, мають зовнішнє вираження спільної діяльності вчителя та учнів, що здійснюється в установленому порядку і певному режимі. В організації навчання може домінувати керівна роль вчителя / викладача – кероване навчання (англ. Other-directed learning), або відповідно – діяльність самих учнів, що розглядається як самокероване навчання (англ. Selfdirected learning) [2, с. 177]. Отже, організаційні форми регламентують співвідношення індивідуального та колективного в навчанні, ступінь активності учнів у пізнавальній діяльності та вчителя в напрямку такої діяльності.

Уважаємо за потрібне коротко схарактеризувати прийоми та засоби роботи, що сприяють організації роботи з прецедентними феноменами культури. У сучасних методичних словниках термін «прийом» тлумачиться так: 1) система дій та операцій спільної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на досягнення часткової мети (М. Пентиліук [233, с. 125]); 2) конкретні дії та операції викладача, мета яких – донести знання, сформувати навички, уміння, стимулювати навчальну діяльність учнів; як складова методу (Е. Азімов та А. Щукін [2, с. 210]). Широко використовуються в навчальній діяльності такі прийоми, як-от: аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація та диференціація тощо. Щодо роботи з прецедентними феноменами культури доцільно використовувати дві групи прийомів:

- 1) семантизація прецедентного феномену (розтлумачити, дібрати синонімічний або антонімічний, згрупувати, розподілити за темами тощо);
- 2) уведення у власне мовлення (аналіз у контексті, моделювання речень (висловлювань) із прецедентними феноменами культури, створення текстів із прецедентним феноменом культури за аналогією тощо).

Невід’ємною частиною процесу введення роботи з прецедентними феноменами культури в навчальний процес є засоби навчання, що мають відповідати таким критеріям, як-от: лаконічність, інформативність, пізнавальна та виховна цінність [218, с. 275]. Використання ілюстративного матеріалу, наочності, тематичних, порівняльних, демонстраційних таблиць,

відеофільмів, аудіозаписів, де прецедентні феномени культури промовляють класики, відомі люди, значно підвищують ефективність сприймання та запам'ятовування прецедентних феноменів культури, окрім того, мають потужний мотиваційний аспект.

Важливим аспектом в організації роботи з прецедентними феноменами культури є добір відповідних вправ і завдань.

У залежності від підходу до навчання іноземних мов науковці по-різному класифікують вправи та лінгвістичні завдання, визначимо їх:

1) діяльнісний підхід – орієнтовно-навчальні, тренувальні, тренінгові (Н. Петрова [235, с. 279]);

2) комунікативний підхід – рецептивні комунікативні (читання діалогів, текстів задля ознайомлення з соціокультурною інформацією), репродуктивні комунікативні (переказ тексту, невідомого слухачам), продуктивні комунікативні (опис послідовності дій, зображених на малюнках, підготовка розповіді, написання плану), рецептивні умовно-комунікативні (читання повідомлень, запитань, розпоряджень, що містяться у фразі), репродуктивні умовно-комунікативні (імітація зразка мовлення, підстановка), продуктивні умовно-комунікативні (породження висловлювання на рівні речення або тексту), рецептивні некомунікативні (сприйняття, упізнання рецептивних одиниць), репродуктивні некомунікативні (називання предметів, зображених на картинках, пошук еквівалентів країнознавчих одиниць) (З. Бакум, О. Пальчикова [21, с. 134–141]);

3) інтегрований підхід – мовні вправи, метою яких є формування орфоепічно правильного письма, аналіз граматичних категорій, морфологічний, синтаксичний розбір мовних одиниць; мовленнєві вправи (орфоепічні, конструктивні, трансформаційні, свідомого вибору слів з урахуванням мовленнєвої ситуації; комунікативні вправи (аналітичні, репродуктивні, творчі) (О. Чеховська [314, с. 107]);

4) соціокультурний підхід – вправи інтерпретаційного типу, пошукові, розподільні, порівняльні, моделюючі, репродуктивні, змішані (І. Токарева [289, с. 461]).

На кожне заняття / урок необхідно добирати вправи відповідно до його цілей, але завжди зважаючи на їх соціокультурний і комунікативно-діяльнісний потенціал. Правильний вибір вправ сприятиме формуванню вторинної мовної особистості загалом і розвитку вмій розуміти та вживати прецедентні феномени культури в різноманітних міжкультурних ситуаціях.

З огляду на предмет нашого дослідження вважаємо за доцільне використовувати комплекс таких вправ, побудованих відповідно до соціокультурного та комунікативно-діялісного підходів:

- 1) знайти в поданому тексті прецедентні феномени культури;
- 2) дібрати до поданих прецедентних феноменів культури синоніми;
- 3) дібрати до поданих прецедентних феноменів культури антоніми;
- 4) до кожного абзацу поданого тексту дібрати прецедентні феномени культури, у яких може виражатися головний зміст контексту, міститься підтекстова інформація, характеризується персонаж тощо;
- 5) дібрати прецедентний феномен культури, який ілюстрував би подану ситуацію;
- 6) трансформувати фразу, відтворивши прецедентний феномен культури;
- 7) кожний урок починати з прецедентного феномену культури, його тлумачення (учитель, учні);
- 8) попросити учнів описати свій настрій, емоційний стан або ситуацію, що з ними сталася і запам'яталася їм, використавши прецедентний феномен культури (враховувати підготовленість класу; заздалегідь підготувати декілька прецедентних феноменів культури на вибір учнів).

У табл. 1.3 наведено систему вправ і відповідних завдань, орієнтованих на роботу з прецедентними феноменами культури.

Робота з прецедентними феноменами культури: система вправ і завдань

Вправи	Завдання
рецептивні комунікативні	читання діалогів, текстів, що містять прецедентні феномени культури, задля ознайомлення з соціокультурною інформацією
продуктивні комунікативні	опис послідовності дій, зображених на малюнках, добір прецедентних феноменів культури до кожного малюнку (прецедентні феномени культури заздалегідь підготовлені вчителем, на випадок, якщо діти не згадають їх самі), підготовка розповіді з включеними в неї прецедентними феноменами культури; написання плану (якщо дозволяє навчальний матеріал уроку, то створюємо план, використовуючи прецедентні феномени культури)
репродуктивні комунікативні	переказ невідомого слухачам тексту, фрагменту тексту, що містить прецедентний феномен культури
рецептивні умовно-комунікативні	читання повідомлень, запитань, розпоряджень, які містять прецедентні феномени культури
репродуктивні умовно-комунікативні	імітація прецедентного феномену культури, змінення частин прецедентного феномену культури, відновлення цілісності прецедентного феномену культури
продуктивні умовно-комунікативні	створення власного висловлювання, використовуючи прецедентний феномен культури (на рівні речення або тексту)
рецептивні некомунікативні	сприйняття, упізнання прецедентного феномену культури
репродуктивні некомунікативні	називання лінгвокультурологічних предметів, зображених на малюнках, за допомогою прецедентного феномену культури; пошук еквівалентів прецедентних феноменів культури в інших мовах, переклад прецедентного феномену культури рідною мовою або іншою іноземною мовою

У роботі з прецедентними феноменами культури актуалізація міжпредметних зв'язків дуже важлива. Наприклад, необхідно враховувати, який літературний твір діти вивчають на уроках зарубіжної літератури. Саме він може слугувати дидактичним матеріалом для розробки вправ і завдань: лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних, мовленнєвих, комунікативних тощо. Можна дати завдання: знайти в літературному творі вислови, ситуації, імена, що стали прецедентними, пояснити їх, скласти з ними речення (діалог), написати на основі їх тлумачення твір-роздум (твір-опис) тощо.

Отже, цілями роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі є такі:

1) формування вміння декодувати отриману у вигляді прецедентного феномену культури інформацію;

2) формування вміння вміло та доречно вводити прецедентні феномени культури у власне мовлення.

Намагаючись не лише познайомити дітей із прецедентними феноменами культури, але й зробити так, щоб прецедентні феномени стали надбанням вторинної мовної особистості учнів, учитель має уміло добирати вправи, метою яких є формування практичних навичок.

Головні закономірності роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови – це постійна увага до семантики прецедентних одиниць, розуміння їх національно-культурного та культурно-історичного значення, оцінка їх виражальних можливостей.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дисертаційної роботи визначено теоретичні засади роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі. Аналіз наукових джерел із проблеми дослідження засвідчив її невирішеність.

1. На підставі вивчення сучасної лінгвометодичної літератури обґрунтовано необхідність і доцільність уведення прецедентних феноменів культури як «облігаторних» текстів у процес навчання іноземної мови як семантичного центру акультурації учнів.

Визначено, що прецедентні феномени культури – це когнітивні структури, сформовані в пізнавальній базі носіїв мови на основі їхнього соціокультурного та національного культурно-історичного досвіду. Робота з ними під час навчання іноземної мови дозволяє не лише засвоїти лінгвістичні

відомості, але й пізнати національний характер, традиції, мораль, звичаї іншого народу, систему його норм і цінностей.

Відповідно до прагматичного аспекту прецедентності як категорії тексту загалом, виявлено зв'язок прецедентних феноменів культури із комунікативним актом, структурними елементами якого є мовець (суб'єкт мовлення, адресант), слухач (об'єкт мовлення, адресат), інформація, що передається.

Схарактеризовано ознаки прецедентного феномену культури: метафоричність (переносне, символічне значення), маркованість, оцінність, економічність, імпліцитність, прагматичність, повторюваність, історична мінливість.

Установлено, що прецедентні феномени культури класифікуються за різними ознаками: за формою вираження; за масштабом аудиторії, яка користується прецедентним феноменом; за структурно-семантичними особливостями; за джерелами їх походження.

Виявлено лінгводидактичні функції прецедентних феноменів культури, які є вагомими у процесі навчання іноземної мови: номінативна, ігрова, парольна, атракційна, іміджева, комунікативна, алюзійна, моделююча, лінгвопрактична, соціокультурна, діагностувальна.

Використання прецедентних феноменів культури під час навчання іноземної мови допомагає формуванню в тих, хто навчається, іномовної картини світу загалом і розширенню фонових знань, що містять у собі національну та культурно значущу інформацію про виучувану мову.

2. Виявлено, що результатом будь-якої мовної освіти має бути сформована мовна особистість, а результатом освіти в царині іноземних мов – вторинна мовна особистість як показник здатності людини брати повноцінну участь в міжкультурній комунікації.

У науковій літературі терміном «мовна особистість» позначають різні феномени – суб'єкта, індивіда, автора тексту, носія мови, інформанта, а також

мовну картину світу, знання про світ, знання мови і знання про мову як складний структурний комплекс.

З'ясовано, що мовна особистість – це багатокomпонентний комплекс, складовими якого є соціальні, філософські, психологічні, культурологічні, лінгвокультурні, етнокультурні, генетичні та інші аспекти. Мовній особистості притаманна динаміка, що характеризує її розвиток; трансформація репертуару мовних засобів залежить від екстралінгвістичних факторів (загального тематичного змісту; конфігурації міжособистісних відносин учасників комунікації; форм мовного спілкування).

Установлено, що вторинна мовна особистість, яка є комунікативно активним суб'єктом, що легко залучається до міжкультурної комунікації та здатен правильно продукувати мовну поведінку в тій чи тій ситуації міжкультурного спілкування, формується за взаємодії декількох фундаментальних чинників – особливостей мовної особистості, що впливають на цей процес: 1) реальності як сукупності об'єктивних умов соціального буття, 2) комунікації як способу соціальної (інтерсуб'єктної) взаємодії, 3) мови як знакової системи, інституціоналізованої суспільством.

Визначено основні умови формування вторинної мовної особистості: 1) методично грамотно організована, систематична робота вчителя (використання ефективних і доцільних методів і засобів навчання); 2) оволодіння лінгвокогнітивним кодом мови; 3) засвоєння правил мовної поведінки (готовність до міжкультурної комунікації); 4) самостійна робота того, хто вивчає іноземну мову, мета цієї роботи – удосконалення знань, умінь і навичок із іноземної мови та мовлення.

3. Обґрунтовано лінгводидактичні засади, що забезпечують організацію роботи з прецедентними феноменами культури у процесі навчання російської мови відповідно до змісту навчального предмету, сприяють формуванню загальних і предметних компетенцій, розвитку вторинної мовної особистості, а саме:

1) загальнодидактичні підходи (антропоцентричний, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний);

2) закономірності навчання іноземної мови (постійна увага до матерії мови, її звукової системи, розуміння семантики мовних одиниць, оцінка виражальних можливостей мови);

3) загальнодидактичні, лінгводидактичні та специфічні принципи, що визначають методи, систему вправ, методичні прийоми та засоби навчання.

Схарактеризовано методи (аудіолінгвальний, аудіовізуальний, прямий перекладний, комбінований), форми (індивідуальні, групові, колективні, організаційні), прийоми (семантизація прецедентного феномену культури, введення його у власне мовлення), вправи комунікативно-діялісної та соціокультурної спрямованості, які доцільно використовувати в роботі з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі.

Основний зміст розділу відображено в публікаціях автора [92; 94; 100; 101; 104; 336].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОБОТИ З ПРЕЦЕДЕНТНИМИ ФЕНОМЕНАМИ КУЛЬТУРИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

2.1. Аналіз навчально-методичного забезпечення з російської мови в основній школі

У «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» («Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment» – CEFR) визначено, що вивчення мови має бути спрямованим на те, щоб учні мали змогу діяти в реальних життєвих ситуаціях, висловлювати власні думки та виконувати завдання різного характеру. Тому критерієм, що оцінюється, стає комунікативна здатність у реальному житті по відношенню до континууму здатностей (рівні A1–C2) [327].

Це головне положення CEFR знаходить відбиття й у навчальних програмах з іноземних мов для загальноосвітніх середніх закладів: «Зміст навчання забезпечується єдністю предметного, процесуального та емоційно-ціннісного компонентів і створюється на засадах оволодіння іноземною мовою у контексті міжкультурної парадигми, що передбачає навчання мови народу, який нею спілкується, та знайомство з його культурою. Такий підхід зумовлює формування готовності до міжкультурної комунікації у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, визначених навчальною програмою» [249, с. 4].

У програмах [249; 250; 251] окреслено загальну мету іншомовного навчання в основній школі – формування комунікативної компетенції, що базується на знаннях, уміннях пізнавального і творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях тощо. Змістовими лініями мовної освіти

є мовленнєва, мовна, соціокультурна, діяльнісна (стратегічна), які спрямовані на формування комунікативної, мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної (стратегічної) компетенцій особистості.

Згідно з чинними нормативно-правовими актами вищих органів влади України, Міністерства освіти і науки України у сфері загальної середньої освіти укладено й навчальну програму з російської мови для 5–9 класів [249; 250; 251].

У програмах наголошено, що мета освітньої галузі «Мови і література» передбачає розвиток особистості учня, формування мовленнєвої і читацької культури, комунікативної та літературної компетентності, гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій [249]. Визначено предметну мету – формування гармонійно розвиненої особистості, яка доречно і правильно використовує російську мову в різних сферах і ситуаціях спілкування, а також низку завдань, що потребують вирішення, а саме:

- виховати позитивне ставлення до вивчення мови як засобу пізнання, розвитку та самовираження;
- оволодіти основними знаннями про мову на рівні фонетики, лексикології, граматики і тексту;
- сформувати уміння у галузі орфоєпії, орфографії, пунктуації, стилістики та культури мови;
- розвивати комунікативні уміння і навички, необхідні для слухання, читання, говоріння, письма;
- пізнавати мову як феномен, що є носієм соціального і культурно-історичного досвіду народу [249].

У програмах визначено ключові компетентності: спілкування іноземною мовою, що складається з умінь використовувати іншомовні джерела для отримання інформації лінгвістичного характеру, самовдосконалення та розвитку, розуміння лінгвістичних термінів іноземною мовою, вживання їх у

своїх висловлюваннях; використання неологізмів, запозичених з іноземної мови, що вивчається [249].

Паралельно із формуванням ключових компетентностей відбувається формування предметних компетентностей, що корелюють з мовленнєвою, мовною, соціокультурною і діяльнісною лініями програми [249]. Мовленнєва лінія забезпечує формування й удосконалення вмінь і навичок з аудіювання, читання, говоріння та письма (чотирьох видів мовленнєвої діяльності). Головною метою мовної лінії є формування мовної компетенції, теоретичне і практичне засвоєння мовних одиниць. У межах соціокультурної лінії необхідно репрезентувати мову як невід'ємну частину життя народу і його національної культури, що передбачає засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку. Діяльнісна лінія включає формування загальноосвітніх умінь й оволодіння стратегіями, необхідними для успішної навчальної діяльності для успішного розв'язання життєвих проблем [249; 250; 251].

Отже, у програмах з іноземних мов, у тому числі і російської, чітко прописано змістові складові навчання російської мови, призначення яких полягає у формуванні в учнів стійкої мотивації до вивчення мови, у вихованні поваги до державної та іноземних мов; у розширенні й активізації словникового запасу учнів із урахуванням тих груп слів, усталених висловів, що відображають реальне життя народу, мова якого вивчається, особливості його життєвого досвіду, історії, культури; у розумінні важливості оволодіння іноземною мовою і потребою користуватися нею як засобом спілкування в різних сферах, розвитку в учнів мовних, інтелектуальних і пізнавальних здібностей; у формуванні гуманістичного світогляду, моральних та естетичних переконань, національних і загальнолюдських цінностей.

У програмах «Російська мова» зазначено, що навчання російській мові пов'язане з іншими предметами шкільної програми: «міжпредметна інтеграція проявляється, перш за все, в тому, що в роботі з мови широко

використовуються художні тексти, розглядаються стилістичні можливості слова, граматичної форми, тобто здійснюється тісний зв'язок з курсом літератури. Крім того, соціокультурна змістова лінія навчання мови реалізується з використанням матеріалів з країнознавства, культурології» [249]. Задля забезпечення необхідних міжпредметних зв'язків під час навчання російської мови було проаналізовано програми із зарубіжної літератури [247; 248].

Зміст літературної освіти в основній школі підпорядковується трьом лініям та відповідним до них вимогам до рівня загальноосвітньої підготовки учнів [247; 248]:

1) аксіологічна лінія – розуміння цілісної картини художнього світу та представлену в ньому авторську концепцію, етичних та естетичних цінностей, відображених у художньому тексті; художній текст як твір мистецтва слова та джерело духовного багатства особистості;

2) літературознавча лінія – вміння аналізувати зображувально-виражальні засоби художньої літератури в оригінальних і перекладних творах;

3) культурологічна лінія – розуміння значення літератури та культури для духовного розвитку людства.

Однією з ключових компетентностей, як визначено у програмах із зарубіжної літератури, є спілкування іноземними мовами, тобто передбачається «формування вміння читати тексти іноземною мовою за умови вивчення відповідної іноземної мови в школі, зіставлення оригінальних текстів з українськими художніми перекладами» [247]. Також у програмах наголошено, що формування літературної компетентності та її складників тісно пов'язано з формуванням комунікативної компетентності, розвитком умінь і навичок володіння учнями українською мовою, а також іноземними мовами, всіма видами мовленнєвої діяльності, основами культури усного і писемного мовлення [247]. Отже, аналіз чинних програм із зарубіжної літератури засвідчив, що тексти художніх творів, які вивчаються в школі, не тільки можуть бути використані в процесі навчання російської мови, але й їх

необхідно застосовувати як дидактичний матеріал, що транслює національні та загальнолюдські цінності, залучає учнів до найкращих здобутків духовної культури.

Упровадженню змісту навчальних програм з російської мови в освітньо-виховний процес сприяють підручники для 5–9 класів, що рекомендовано використовувати під час навчання російської мови в основній школі, авторами яких є Н. Баландіна, К. Дегтярьова, С. Лебеденко [25; 26; 27]; Н. Баландіна [22, 23]; Л. Давидюк [112; 113]; Л. Давидюк, В. Статівка [114; 115]; Л. Давидюк, В. Статівка, О. Фидкевич [116].

Аналіз підручників виявив, що вони складені загалом відповідно до змістових ліній мовної освіти та містять основні розділи програми (фонетика, графіка, орфоєпія, орфографія, лексикологія, граматика, склад слова, морфологія, синтаксис, пунктуація). Проте, зауважимо, що в підручниках для 5, 6 та 7 класів за редакцією Л. Давидюк немає окремого розділу з мовленнєвої роботи (змістова мовленнєва лінія), представленого у підручниках за редакцією Н. Баландіної.

Так, підручники за редакцією Л. Давидюк побудовано відповідно до мовних тем, у яких розглядаються питання системи російської мови та деякі аспекти лінгвістичної теорії: «Фонетика. Графіка. Орфографія», «Лексикологія. Лексикографія», «Состав слова. Морфологія», «Синтаксис. Пунктуація» [112]; «Лексикологія. Фразеологія», «Морфеміка. Словообразование. Орфографія», «Морфологія. Орфографія. Орфоєпія» [113]. У підручниках містяться розділи «Вступ», де даються загальні відомості про мову, та «Повторення», де пропонуються вправи та завдання, в яких узагальнюється та систематизується навчальний матеріал. Теоретичні відомості про мову подаються з опорою на українську мову, для їх вивчення та запам'ятовування дібрано відповідні вправи. Матеріал для роботи у напрямку мовленнєвої лінії представлено в підручниках для 8 та 9 класу.

Особливістю підручників за редакцією Л. Давидюк є наявність таких завдань:

- комунікативні завдання: скласти діалог на певну тему, написати рекомендації тощо;
- завдання з українсько-російського та російсько-українського перекладу;
- завдання лінгвокраїнознавчої спрямованості, побудовані на матеріалі паремій: зашифрувати, доповнити, пояснити, скласти прислів'я та приказки; згрупувати прислів'я та приказки, запропонувати прислів'я та приказки, щоб доповнити ці групи, тощо.

Доцільною в соціокультурному відношенні є введена рубрика «Знакомьтесь: личность!», що знайомить дітей із відомими письменниками, поетами, художниками, музикантами, діячами науки та культури (українськими, російськими, світовими), чії тексти, цитати із творів, афоризми, відомості з життя та творчої біографії, художні картини частково використовуються як дидактичний матеріал у різноманітних завданнях:

5 клас: І. Крилов, В. Набоков, С. Маршак, Г. Остер, К. Паустовський, О. Пушкін, Л. Щерба та ін.;

6 клас: П. Бажов, Л. ван Бетховен, В. Маяковский, Б. Чічібабін та ін.;

7 клас: Д. Карнегі, Ю. Клевєр, М. Лермонтов, В. Маяковський, В. Полєнов, Омар Хайям та ін.;

8 клас: О. Мурашко, І. Сєверянін, В. Тредіаковський та ін.;

9 клас: О. Блок, Б. Кустодієв, С. Маршак, П. Чайковський, А. Чехов, К. Чуковський та ін.

Зустрічається, але несистематично, рубрика «Узелок на память», в якій цитата, крилатий вислів, прислів'я або приказка пропонуються для запам'ятовування та роздумів. На нашу думку, це є важливою перевагою підручників за редакцією Л. Давидюк.

Проаналізовані підручники організовано таким чином, щоб подати учням основи знань про мовні явища, сприяти формуванню комунікативних умінь, навичок грамотного письма, частково познайомити учнів з

особливостями російської культури, паралельно збагативши їхні знання про українську культуру.

Підручники «Русский язык» (5, 6, 7, 8, 9 класи) за редакцією Н. Баландіної мають однотипну структуру: 1) мовні теми, присвячені опису розділів російської мови (наприклад: «Фонетика. Графика. Орфоэпия. Орфография», «Лексикология», «Грамматика. Состав слова. Морфология. Синтаксис» – 5 клас [25]; «Лексикология», «Состав слова. Словообразование. Орфография» – 6 клас [26]); 2) «Перелік мовленнєвих тем і підтем» – розвиток зв'язного мовлення; 3) «Теоретичні відомості про текст».

Типовими у підручниках за редакцією Н. Баландіної, К. Дегтярьової, С. Лебеденко є такі завдання:

– комунікативної спрямованості: складіть діалог, доповніть речення, складіть розповідь, запап'ятайте мовні формули (мовні кліше) та використайте їх у власному тексті тощо;

– з українсько-російського та російсько-українського перекладу.

Деякі вправи побудовано на основі художніх текстів, авторами яких є відомі російські та зарубіжні поети та письменники (А. Бєлий, І. Грекова, Д. Дефо, У. Еко, Ф. Іскандер, І. Крилов, О. Купрін, М. Носов, О. Пушкін, Е. Успенський, К. Чуковський та ін.). Для мовної та мовленнєвої роботи пропонуються картини відомих художників (В. Серов «Дівочка с персиками», Ф. П. Решетніков «Опять двойка», В. Перов «Охотники на привале», О. Кіпренський «Портрет А. Пушкіна», К. Брюллов «Портрет Натальї Пушкіної», В. Васнецов «Встреча Олега с кудесником», М. Башкірцева «Дождевой зонтик», «Дети Парижа»).

Зустрічаються завдання з прецедентними феноменами культури, наприклад: *отгадайте названия мультфильмов, заполнив пропуски; переведите фразеологизмы.*

Важливою відмінною рисою підручників за редакцією Н. Баландіної є те, що до деяких текстів і завдань пропонується соціокультурний коментар, що значно полегшує роботу з лінгвокраїнознавчим або лінгвокультурологічним

матеріалом. Наприклад, тлумачаться слова з національно-культурною семантикою, екзотизми або застарілі слова: *кол, пядь, щи, целина, Алтай, царь-пушка, жнейка, кадушка, кафтан, лапоть, онуча, муфта* тощо. Аби попередити інтерференцію, укладачі підручника подають мовний матеріал у порівнянні з українською мовою, ввівши рубрику «Сравните». Загалом підручники складено так, щоб дати основи знань про мову та текст, забезпечити формування комунікативних навичок, навичок грамотного письма, частково познайомити учнів з особливостями російської культури. Матеріал для роботи у напрямку мовної та мовленнєвої ліній об'єднано в межах одного параграфу. Теоретичні відомості про мову подаються блоками, до яких дібрано відповідні вправи. Прослідковується постійна опора на українську мову.

Доповненням до підручників за редакцією Н. Баландіної є навчальні посібники комунікативної спрямованості. Наприклад, у посібнику «Русский язык. Коммуникативный курс» для 7 класу [24] запропоновано дидактичні матеріали, які сприяють збагаченню в учнів запасу мовних засобів, формуванню в них комунікативних умінь і навичок, культури мовлення та їхньому гуманітарному розвитку. Особливістю посібника є те, що мовні одиниці вивчаються на матеріалі текстів, згрупованих за темами, а вправи творчого характеру, веселі завдання та ігри допомагають мотивувати учнів до вивчення російської мови та роблять урок цікавим і різноманітним.

Отже, вивчення підручників за редакцією Д. Давидюк і Н. Баландіної показало, що змістова соціокультурна лінія мовної освіти представлена у деяких вправах і завданнях; запропоновано певні тексти, в яких подається культурно-історична або соціокультурна інформація. Проте спостерігається недостатня увага до вивчення прецедентних феноменів культури (фразеологізмів, прислів'їв, приказок, афоризмів, прецедентних імен, прецедентних ситуацій, лінгвокраїнознавчих об'єктів тощо): запропоновані вправи та завдання не складають певної системи, їх пропонують час від часу, ситуативно.

Важливим, на нашу думку, недоліком є те, що під час добору дидактичного матеріалу для підручників не використовується інтегрований підхід, тобто простежується лише епізодичний зв'язок із програмами із зарубіжної літератури. Досить часто автори аналізованих підручників добирають твори для завдань, виходячи із власних, суб'єктивних смаків і вподобань. Художні твори, які вивчаються на уроках зарубіжної літератури у той самий період (наприклад у 5 класі), можуть слугувати основою для розробки дидактичного матеріалу для уроків російської мови. Завдання із залученням відповідних прецедентних феноменів культури (цитати із програмних творів, прецедентні імена персонажів, крилаті вислови, афоризми, авторами яких є письменники, чия творчість вивчається) можуть сприяти не тільки навчанню російської мови за всіма змістовими лініями (мовною, мовленнєвою, соціокультурною, діяльнісною), але й формуванню в учнів літературної компетенції, тобто розвивати вміння сприймати літературний твір як явище мистецтва, розуміти й інтерпретувати його, пізнавати через художню мову історію, культуру, естетичні та моральні цінності народу, формувати читацьку та мовленнєву культуру, творчі здібності. Упровадження міжпредметних зв'язків «російська мова – зарубіжна література» сприяє формуванню гуманістичного світогляду особистості, розширенню в учнів культурно-пізнавальних інтересів, розвитку умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, письмі, говорінні), забезпечуючи формування комунікативної, соціокультурної, діяльнісної компетенцій, а також заохочує їх до читання художньої літератури.

2.2. Критерії, показники та рівні сформованості вторинної мовної особистості

Теоретичні розвідки щодо роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі, узагальнені в першому розділі дисертаційної роботи, спонукали до визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості вторинної мовної особистості та здатності розуміння прецедентних феноменів культури, необхідних для проведення дослідно-експериментальної роботи.

Логіка нашого дослідження потребує визначення чинників, які дозволяють не тільки визначити критерії, показники та рівні сформованості вторинної мовної особистості, але й створити методику роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови. Лінгводидактичними чинниками, на нашу думку, є:

- сформованість понять «прецедентний феномен культури», «мовна особистість», «вторинна мовна особистість», «мовна картина світу» в лінгвістиці та лінгводидактиці;

- використання системи загальнодидактичних підходів до іншомовного навчання: провідних (антропоцентричний, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний) і допоміжних (текстоцентричний, соціокультурний, інтегрований, системно-діяльнісний, когнітивний, особистісно-орієнтований, комплексний);

- організація роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови відповідно до загальнодидактичних, лінгводидактичних і специфічних принципів навчання;

- дотримання соціокультурної лінії програми навчання російської мови, що включає лінгвокраїнознавчий і лінгвокультурологічний аспекти;

– урахування лінгводидактичних властивостей прецедентних феноменів культури, що мають комунікативний, соціокультурний і лінгвокраїнознавчий потенціал;

– розробка технології організації роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови, заснованої на традиційних та інноваційних методах.

Отже, визначені нами лінгводидактичні чинники дозволяють розробити методику роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови, метою якої є формування вторинної мовної особистості. Організація такої роботи уможлиблюється за дотримання певних лінгводидактичних умов.

Зауважимо, що питання, стосовне визначення умов формування вторинної мовної особистості, активно розв'язується сучасними науковцями. Так, І. Стародумов зазначає, що кінцева мета навчання іноземної (російської) мови – це створення умов, що забезпечують швидке оволодіння мовою, її фонетичною, лексичною та граматичною складовими [281, с. 123]. На думку О. Скоробагатої, умовами формування вторинної мовної особистості є такі:

– навчання іноземних мов неможливе без орієнтації на формування готовності до міжкультурної комунікації, міжкультурної взаємодії. Важливим компонентом процесу навчання повинно стати залучення тих, хто вивчає іноземну мову, до мовної картини світу її носіїв, до інонаціональної концептосфери;

– структурні компоненти мовної особистості (тезаурус-I і тезаурус-II) мають стати базовими компонентами, без яких неможливе формування вторинної мовної особистості, здатної до ефективного міжкультурного спілкування. Тезаурус-II співвідноситься зі знаннями про світ, що формують когнітивну свідомість і тим самим утворюють картину світу на рівні концептуальної системи;

– проникнення до когнітивної сфери носіїв мови, що вивчається, і формування відповідного новоутворення в структурі мовної особистості в того, хто цю мову вивчає [277, с. 325].

Намагаючись визначити й конкретизувати лінгводидактичні умови, які необхідно створити для формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури, виходимо з таких позицій:

– формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури – складний, багатоаспектний лінгводидактичний процес;

– прецедентні феномени культури як лінгводидактичні одиниці, що мають особливу природу, суттєво впливають на формувальний процес;

– мовна картина світу – це результат осягнення народом реальності, що знаходить відбиття в мові;

– концептуальна картина світу – відображення в мові когнітивної свідомості народу / особистості;

– ефективна міжкультурна комунікація передбачає повноцінне спілкування, виключаючи ситуації нерозуміння;

– процес засвоєння прецедентних феноменів культури під час навчання російської мови має бути контрольованим.

Висхідні позиції дозволили нам визначити такі лінгводидактичні умови формування вторинної мовної особистості засобами прецедентних феноменів культури під час навчання російської мови, що впливають на рівень її сформованості: 1) урахування особливостей прецедентних феноменів культури; 2) ознайомлення, розуміння та залучення до мовної картини світу носіїв виучуваної мови; 3) формування концептуальної картини світу виучуваної мови; 4) формування прагматикону особистості (сформованість мовленнєвої, соціокультурної та діяльнісної компетенцій).

Визначені нами лінгводидактичні умови знаходяться в тісному взаємозв'язку із природою прецедентних феноменів культури та спрямовані

на поетапне й послідовне формування кожного рівня вторинної мовної особистості. Логіку нашого дослідження показано на рис. 2.1.



Рис. 2.1. Лінгводидактичні умови формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури

Коротко схарактеризуємо кожну з наведених умов.

1. Урахування особливостей прецедентних феноменів культури як лінгводидактичних одиниць уможливить організувати роботу максимально ефективно, адже від типу прецедентного феномену культури та виду навчальної ситуації залежить добір форм, методів, прийомів, вправ, доцільних на цьому відрізку навчального процесу (див. Розділ 1 дисертаційної роботи – К. Г.).

2. Ознайомлення, розуміння та залучення до мовної картини світу носіїв виучуваної мови. Прецедентні феномени культури є важливими компонентами мовної картини світу, що зумовлює необхідність їх уведення до змісту уроків з іноземної мови. Слушною є думка, висловлена О. Гамалі та О. Каневською, стосовно паремій (які ми вважаємо різновидами прецедентних феноменів культури – К. Г.): вони є стійкою формою, в якій народна свідомість узагальнювала суспільний досвід, що й зробило їх матеріалом для моделювання національно-мовної картини світу [73, с. 272]. У зв'язку з тим, що у кожного народу мовна картина світу унікальна [55], виникають складнощі в її розумінні та тлумаченні. Ця думка стверджується у сучасних наукових розвідках. Так, Р. Гладкова та О. Савченко зазначають, що мовне членування світу відрізняється у різних народів, у процесі діяльності у свідомості людини виникає суб'єктивне віддзеркалення світу [81, с. 18]. Про важливість урахування особливостей картини світу пише С. Афанасьєва: навчання російської мови як засобу спілкування має ґрунтуватися на наукових результатах сучасних досліджень мовної картини світу [11, с. 209]. Про цей аспект проблеми говорить і В. Манакін: у мовній картині світу в категоріях і формах мови відбивається «уявлення певної національної спільноти про дійсність», підкреслюючи, що найбільша мовна своєрідність виявляється у фразеологічному фонді [202, с. 66, 68]. Дослідник зауважує, що у випадку володіння декількома мовами (білінгвізм та полілінгвізм) можна говорити про первинну і вторинну (вторинні) мовні картини світу, так, «у процесі вивчення іноземної мови відбувається нашарування вторинної мовної картини світу на

первинну» [202, с. 66]. В. Катерміна та О. Логутенкова наголошують, що вторинна мовна особистість складається з оволодіння «мовною картиною світу» [161, с. 44]. З. Бакум та О. Пальчикова, визначаючи роль мовної картини світу в навчанні іноземних студентів, доходять закономірного висновку, що знання ідіом, прислів'їв і приказок уможливило дослідження змін як в структурі мови, так і в соціально-історичному житті народу [21, с. 62]. На коди культури, зашифровані у фразеологізмах, указує Н. Ушакова та наголошує на важливості опанування інофонами національно-культурної специфіки афоризмів і соматизмів [295, с. 125]. У дослідженні В. Гаманюк і Т. Мішеніної зазначається, що фразеологізми з ономастичним компонентом використовуються задля відтворення світоглядної позиції нації [78, с. 29]. Отже, у сучасній лінгводидактиці утвердилася думка про вплив мовної картини світу на процес навчання мови.

Необхідно також зазначити неабиякий розвивальний потенціал прецедентних феноменів культури, вивчення яких дозволяє проникнути в іншомовну картину світу. Т. Стеченко та Л. Ушакова вважають, що у результаті акультурації відбувається розширення мовної картини світу, мовної та когнітивної свідомості за рахунок кодів іншої мови та культури, що дозволяє мовній особистості вдосконалити свої адаптивні механізми, здатність до навігації в різних інформаційних просторах, уникати комунікативних невдач у ситуаціях міжкультурного діалогу [283, с. 198]. Л. Артемьєва наголошує, що включення в навчальну практику прецедентних феноменів культури, якщо це супроводжується необхідним лінгвокультурним аналізом, допомагає учням розуміти єдність мови і культури та краще орієнтуватися в масиві інформації культурного характеру, що отримало об'єктивне відбиття в мові [9, с. 30]. Отже, орієнтація на культурний і лінгвокультурний потенціал прецедентних феноменів культури під час навчання іноземної мови сприятиме розумінню іншомовної картини світу, що позитивно відіб'ється на процесі формування вторинної мовної особистості.

3. Формування концептуальної картини світу виучуваної мови.

Наукова гуманітарна думка розвивається в напрямі освоєння концептуальної картини світу, концептосфери окремої нації, етносу, особистості, індивіда, митця слова тощо. У царині лінгводидактики концепт розглядається як базова одиниця лінгвокраїнозначного аналізу, що формує національну картину світу в синхронному аспекті на певному етапі його історичного розвитку [295, с. 123]; концептосфера моделюється за допомогою концептів, які її конструюють та які у своєму взаємозв'язку відбивають систему поглядів народу [301, с. 78]. В. Манакін, визначаючи концептуальну картину світу як «систему концептів як значущих психоментальних координат, за якими визначають межі колективної національної свідомості, концептосфери нації», зауважує, що вона «значно багатша за мовну картину світу і є основою для мовного втілення (мовної концептуалізації), оскільки в її утворенні беруть участь різні типи мислення, образи, асоціації, оцінки, культурні та інші чинники» [202, с. 69]. Науковці наголошують, що оволодіння концептуальною («глобальною») картиною світу дозволяє людині зрозуміти нову для неї соціальну дійсність, нову культуру (В. Катерміна, О. Логутенкова [161, с. 44–45]). Концептуальна взаємодія, на думку М. Болдирева, припускає структурну відповідність концептуальних систем учасників комунікації, змістову відповідність таких систем, адекватність оцінки концептуальної системи співрозмовників [47]. Саме це дозволяє нам зазначити таку важливу для формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури умову, як формування в того, хто вивчає іноземну мову, концептуальної картини світу виучуваної мови.

4. Формування прагматикону особистості (сформованість мовленнєвої, соціокультурної та діяльнісної компетенцій). У програмі з російської мови наголошується, що крім ключових компетенцій, вивчення мови спрямоване на розвиток предметних компетенцій, що корелюють з мовленнєвою, мовною, соціокультурною і діяльнісною лініями [249; 250; 251], тобто завдання навчання – формування мовленнєвої, мовної, соціокультурної,

діяльнісної компетенції, мета – формування комунікативної компетенції. Зазначимо, що в «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» запропоновано багаторівневу систему мовленнєвої діяльності, яка описує рівні сформованості іншомовної комунікативної компетенції, що є загальною здатністю володіння іноземною мовою («*proficiency*»), а саме: загально-навчальні компетенції (маю знання; знаю, як вчитися); комунікативні (лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична) компетенції; способи (дії) («*activities*») комунікативної мовленнєвої діяльності (рецепція, продукція, інтеракція, медіація); комунікативні стратегії («*strategies*») (рецепція, продукція, інтеракція, медіація) [327]. Отже, загальна здатність володіння мовою визначається як здатність здійснювати різного роду операції – «*can do statements*» («я вмю»); її формування є циклічним процесом, у якому користувач мови розвиває компетенції та навчається стратегій за допомоги певних операцій та дій.

Погодимось зі словами Н. Камайданової та О. Косован, що зміна мотивації та особистісної сфери людини – необхідна і обов'язкова умова формування вторинної мовної особистості, у процесі якої відбувається освоєння нових мовних стратегій і моделей поведінки, нових критеріїв оцінки навколишнього середовища, що уможливорює правильно спілкуватися з представниками інших культур [152, с. 197]. Безумовно, коли вчитель організує процес навчання та виховання учнів, то він має на меті не тільки, щоб діти отримали необхідні знання та вміння, але й навчилися жити в суспільстві, адаптуватися в ньому, досягати соціального успіху, продуктивно взаємодіяти з людьми різних соціокультурних уподобань, національностей, віросповідань, приймати та розуміти інокультуру.

Отже, на нашу думку, створення в навчальному середовищі визначених нами лінгводидактичних умов сприятиме формуванню вторинної мовної особистості тих, хто вивчає іноземну мову, розвитку в них умінь розуміти іномовні прецедентні феномени культури та використовувати їх у власному мовленні відповідно до цілей міжкультурного спілкування.

Згідно з предметом нашого дослідження та схарактеризованими лінгводидактичними умовами, необхідно визначити критерії, показники та рівні сформованості вторинної мовної особистості через її здатність розуміти та вживати в міжкультурному спілкуванні прецедентні феномени культури. Безсумнівно, формування вторинної мовної особистості – складний, багатоаспектний та довготривалий процес, який передбачає формування мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної компетенцій особистості, вироблення та вдосконалення вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма), засвоєння системних знань про виучувану мову як засіб вираження думок і почуттів людини, культурних і духовних цінностей, опанування стратегій, що визначають мовленнєву діяльність людей, та ін. У нашому дослідженні ми зосередилися лише на одному аспекті цього процесу – на формуванні в тих, хто вивчає іноземну мову, вміння використовувати в іншомовному мовленні прецедентні феномени культури, правильно розуміти, адекватно трактувати / декодувати інформацію, закодовану в них. Саме тому критерії, показники та рівні сформованості вторинної мовної особистості пов'язуємо з критеріями та показниками розуміння нею прецедентних феноменів культури.

Питання визначення критеріїв та показників розуміння прецедентних феноменів культури вторинною мовною особистістю є не розв'язаним у сучасній лінгводидактиці. Вивчення наукової літератури, чинних програм із російської мови, наші роздуми з цього приводу привели нас до висновку, що критерії та показники розуміння прецедентних текстів вторинною мовною особистістю можна визначити, якщо звернутися до соціокультурного підходу до мовного навчання, соціокультурної змістової лінії шкільного курсу російської мови, а також до структури та семантичного навантаження соціокультурної компетенції. Прецедентні феномени культури як лінгводидактичні одиниці, що містять національно-культурну, соціокультурну та історично-культурну інформацію, передусім, пов'язані саме з соціокультурним напрямком іншомовної освіти.

Отже, згідно з CEFR, складовою комунікативної компетенції є соціокультурна компетенція, яка передбачає засвоєння культурних і духовних цінностей народу виучуваної мови; вона є засобом виховання особистості, що усвідомлює спільність світу, взаємозв'язок між країнами та міжкультурну взаємодію, що слугують розв'язанню проблем глобального характеру [138]. Відповідно до цього, у програмі з російської мови для загальноосвітніх шкіл зазначено, що соціокультурна лінія презентує мову як частину життя народу і його національної культури та передбачає знання: 1) лексики, фразеологізмів, прислів'їв, приказок із національно-культурною семантикою; 2) історико-культурного контексту країни, мова якої вивчається; 3) культурно обумовлених сценаріїв поведінки, мовних стереотипів (етикетних формул, стандартних виразів тощо) [249, с. 9]. Зазначимо, що соціокультурними знаннями є знання про повсякденне життя, умови життя, міжособистісні відносини, цінності, ідеали, норми поведінки, мову тіла, соціальні правила поведінки, ритуальну поведінку [138, с. 102–105]. Тому робота із прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови має проводитися з урахуванням соціокультурної складової програми і корелюватися з однією з чотирьох предметних компетенцій – соціокультурною компетенцією.

Визначимо термін «соціокультурна компетенція» та коротко схарактеризуємо її структуру. У сучасній педагогіці ця проблема активно розробляється: пропонуються тлумачення цього терміну, аналізується структура соціокультурної компетенції (О. Васильєва [270], В. Воробйов [68], О. Новгородова [222], Ж. К. Реньєрі [330], В. Сафонова [264; 265], О. Семенова [270], С. Шехавцова [315; 316] та ін.); визначаються критерії оцінювання рівня її сформованості (І. М. Дегіл [330], Л. Михалева [330], Ж. К. Реньєрі [330], П. Сулейманова [285] та ін.); описуються прийоми та способи її формування (А. Бікінеєва [334], О. Васильєва [270], Е. Галаніна [334], О. Семенова [270] та ін.). Науковці тлумачать соціокультурну компетенцію, зазначаючи її ознаки, наприклад: одна із важливих характеристик особистості, що визначає її ціннісні орієнтації, сприяє їх

формуванню та є сферою їх практичної реалізації (О. Жежера [135]); якісна характеристика особистості, що ґрунтується на сукупності набутих знань про соціальні та культурні сфери життя, ціннісних орієнтацій; здатність і готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов і культур; важливий фактор розвитку особистості, соціалізації її в сучасному суспільстві, самореалізації та культурного самовизначення (Т. Фоменко [303, с. 154]); знання культурних особливостей носіїв мови, їхніх звичок, традицій, норм поведінки та етикету, вміння розуміти комунікативну поведінку носіїв іноземної мови та адекватно використовувати набуті знання в процесі спілкування, залишаючись при цьому представником іншої культури (В. Сафонова [265, с. 104–108]); інструмент виховання міжнародно-орієнтованої особистості, що має полікомпонентну структуру (лінгвокраїнознавчий, культурологічний, соціолінгвістичний, соціально-психологічний компоненти) (О. Гамалі, О. Каневська [74, с. 21]).

О. Новгородова виокремлює такі структурні компоненти соціокультурної компетенції: 1) когнітивний – професійні знання, культурно-фонові знання, розуміння соціокультурної діяльності; 2) комунікативний – комунікативні навички та вміння (вербальні та невербальні), 3) емоційно-моральний – соціокультурна свідомість і соціокультурна відповідальність особистості; 4) діяльнісний – сприяння мотивації особистості до реалізації соціокультурної діяльності [222, с. 41–42]. Отже, в науковій літературі утвердилася думка про те, що соціокультурна компетенція пов'язана з формуванням знань, умінь і навичок, стосовних культури, традицій, норм, комунікативної поведінки народу, мова якого вивчається, та необхідних у міжкультурній комунікації.

Зауважимо, що в нашому дослідженні соціокультурна компетенція розглядається як складова міжкультурної компетенції, до структури якої входять також мовна, комунікативна (прагматична), предметна (феноменологічна) компетенції. На це зважає й В. Гаманюк, яка, аналізуючи рамкові програми з німецької й англійської мов професійного спілкування, виявила, що в них соціокультурна компетентність розглядається як складник

міжкультурної комунікативної компетенції [77]. У межах міжкультурної комунікації міжкультурна компетенція є «комплексом знань, умінь і навичок, які дозволяють адекватно оцінити комунікативну ситуацію, співвіднести інтенцію з вибором вербальних і невербальних засобів, утілити в життя комунікативний намір і верифікувати отримані повідомлення» [33, с. 78]. Знання звичок, звичаїв, правил спілкування певної національно-лінгвокультурної спільноти та соціуму, національно-культурних традицій і цінностей забезпечує «відсутність культурного шоку в процесах міжкультурної комунікації, формування вторинної мовної особистості, яка може себе реалізувати в межах діалогу культур» [33, с. 78]. О. Новгородова також пов'язує міжкультурну комунікацію та соціокультурну компетенцію, визначаючи такі її характеристики, як-от: толерантне і відкрите ставлення до різних мовних співтовариств; теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності; наявність глибоких і міцних знань і умінь, досвіду, спрямованих на розв'язання завдань у міжкультурному спілкуванні [222, с. 41].

Узагальнюючи погляди науковців [74; 135; 265; 285; 303; 330], визначимо головні ознаки соціокультурної компетенції:

- 1) знання соціальної та культурної сфер народу, мова якого вивчається;
- 2) володіння способами використання виучуваної мови;
- 3) особистісне ставлення до фактів іншомовної культури; знання норм поведінки, етикету, традицій носіїв виучуваної мови;
- 4) готовність до міжкультурної комунікації.

Цілі соціокультурної спрямованості навчання іноземної мови – навчити використовувати виучувану мову як засіб пізнання національної та світової культури, дотримуватися норм мовленнєвого етикету, оцінювати твори мистецтва, соціальні та культурні події тощо. Досягнення цілей можливе за умов цілеспрямованої та систематичної роботи з художніми та культурознавчими текстами, у яких закладено етнокультурні, культурно-історичні, соціально-культурні смисли, а також із прислів'ями, приказками, фразеологізмами та іншими прецедентними феноменами культури, у яких

містяться відомості про мовленнєвий етикет, стереотипи мовленнєвої поведінки, традиційні уявлення про світ і буття, ціннісні орієнтації тощо.

На нашу думку, критерії розуміння прецедентних феноменів культури, які містять інформацію національного, культурного, історичного характеру, можна визначити з урахуванням структури соціокультурної компетенції.

Отже, критерій розуміння прецедентного феномена вторинною мовною особистістю – це показник осягнення, коректного сприйняття прецедентного феномена культури, що полягає в здатності інофона (вторинної мовної особистості) вичленувати прецедентний феномен культури із потоку мовлення, розшифрувати його значення, усвідомити його прихований смисл і вжити його відповідно до завдання міжкультурного спілкування.

Виходячи зі структури соціокультурної компетенції та висхідних положень соціокультурної лінії CEFR і чинних програм із російської мови, ми розробили систему критеріїв розуміння вторинною мовною особистістю прецедентних феноменів культури та їх показників:

1) ідентифікативний критерій; показник – здатність вичленувати прецедентний феномен культури з потоку мовлення; це фактично є початковим етапом розуміння, що значить – інофон здатний побачити прецедентний феномен культури;

2) когнітивний критерій; показник – уміння правильно витлумачити зміст прецедентного феномена культури, тобто здатність усвідомити його смисл;

3) комунікативний критерій; показник – навички та вміння доречно використовувати прецедентний феномен культури в міжкультурній комунікації;

4) діяльнісний критерій; показник – адекватне вживання прецедентного феномена культури згідно з комунікативною ситуацією, що склалася, тобто здатність інофона визначити ступінь доречності вживання прецедентного феномена культури в іномовному мовленні та оцінювати його доцільність.

Кореляцію критеріїв розуміння вторинною мовною особистістю прецедентних феноменів культури та їх показників узагальнено на рис. 2.2.

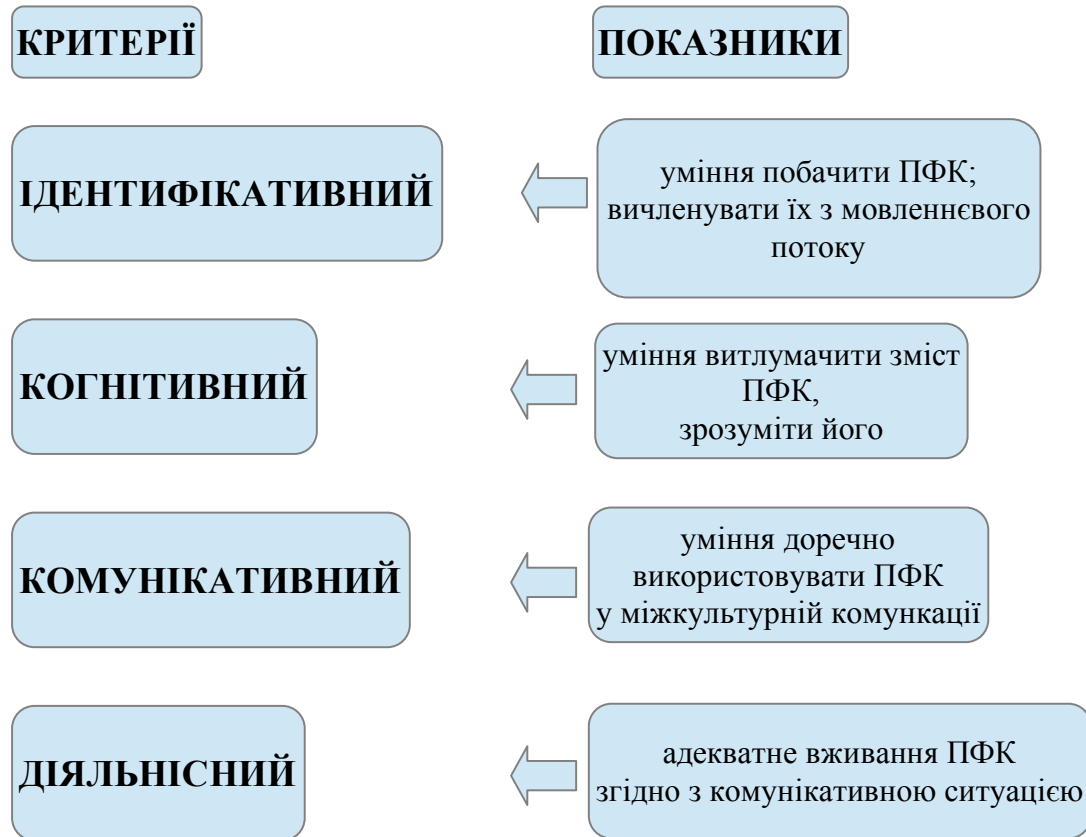


Рис. 2.2. Критерії та показники розуміння прецедентних феноменів культури вторинною мовною особистістю

Визначені критерії та показники допомагають не тільки верифікувати обрані принципи, форми та методи навчання, контролювати процес засвоєння прецедентних феноменів культури інофонами, що вивчають іноземну мову, а й визначати рівень сформованості їхньої вторинної мовної особистості, що, у свою чергу, дає інформацію, на основі якої необхідно коригувати процес навчання іноземної мови для підвищення його якості й ефективності.

Логіка нашого дослідження потребує визначення рівнів сформованості вторинної мовної особистості та встановлення їх співвідношення з критеріями та показниками розуміння нею прецедентних феноменів культури (детально цю проблему висвітлено у статті [92] – К. Г.).

На нашу думку, критерії, показники та рівні сформованості вторинної мовної особистості можна визначити з урахуванням змістових компонентів її

структури та відповідно до змістових ліній мовного компонента освітньої галузі «Мови і літератури».

Підкреслимо, що зміст мовного компоненту в основній школі спрямований на досягнення належного рівня сформованості комунікативної компетентності – вміння користуватися мовними засобами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі); а також на розширення культурно-пізнавальних інтересів учнів, виховання в них толерантного ставлення до культурних традицій інших народів. Тому в програмі «Російська мова» [249; 250; 251] визначено перелік предметних компетенцій, що корелюють із її змістовими лініями, на які ми зважаємо при визначенні рівнів сформованості вторинної мовної особистості, а саме:

- мовленнєва лінія – мовленнєва компетенція (уміння здійснювати різні види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо);

- мовна лінія – мовна компетенція (засвоєння мовних засобів і норм їх вживання у мовленні);

- соціокультурна лінія – соціокультурна компетенція (засвоєння відображених у мові понять, ціннісно значущих для кожного народу);

- діяльнісна лінія – діяльнісна компетенція (загальноосвітні уміння та стратегії, когнітивні та поведінкові дії).

Визначені компетенції корелюють із компетенціями вторинної мовної особистості, які виокремлюють науковці, аналізуючи структуру її моделі (див. 1.2 дисертаційної роботи – К. Г.), з-поміж них:

- теоретико-понятійна компетенція (лексична, фонетична, граматична обізнаність, теоретичні знання про мову);

- мовна компетенція (практичне володіння іншою мовою на рівні міжкультурного спілкування);

- стратегічна компетенція (адекватна мовна поведінка особистості);

- культурологічна компетенція (оволодіння кодом іншої мови, здатність мовної особистості глибоко проникати у прихований культурний контекст) [136, с. 38].

Відповідно до цього, Ю. Жигалкіна виділяє рівні, що складають структуру моделі вторинної мовної особистості:

1) вербально-семантичний рівень, що передбачає володіння іншою мовою, націлений на розв'язання міжкультурних комунікативних завдань (мовна та стратегічна компетенції);

2) когнітивний рівень, що включає поняття, ідеї, концепти, на ґрунті яких у вторинної мовної особистості формується систематизована іншомовна картина світу (стратегічна та культурологічна компетенції);

3) прагматичний рівень, що охоплює цілі, інтереси, мотиви і реалізується через мовленнєву діяльність або комунікативно-діяльнісні потреби вторинної мовної особистості (усі зазначені компетенції) [136, с. 38].

Отже, спираючись на розвідки науковців (Ю. Жигалкіної [136], Ю. Караулова [158], О. Скоробагатої [277], І. Халєєвої [307]) щодо структури моделі вторинної мовної особистості, а також урахуваючи основні положення програми «Російська мова» (цілі, змістові лінії, перелік компетенцій) [249; 250; 251], визначимо критерії, показники та рівні сформованості вторинної мовної особистості (табл. 2.1):

Критерії, показники та рівні сформованості вторинної мовної особистості

Рівень сформованості вторинної мовної особистості	Критерій	Показник
початковий (вербально-семантичний)	формування комунікативних навичок і вмінь; володіння способами використання мови	мовна, мовленнєва, соціокультурна компетенції: лексико-граматичні знання, теоретичні знання про мову, що вивчається; знання найбільш ціннісно значущих понять
середній (когнітивний)	розуміння мовної картини світу носіїв вивчуваної мови	мовна, мовленнєва та частково соціокультурна компетенції: вдосконалення адаптивних механізмів, здатності до навігації в різних інформаційних просторах, до уникнення комунікативних невдач у ситуаціях міжкультурного діалогу; уміння розуміти комунікативну поведінку носіїв іноземної мови та адекватно використовувати набуті знання в процесі спілкування
достатній (концептуальний)	формування концептуальної картини світу вивчуваної мови	мовна, мовленнєва та соціокультурна компетенції: знання культурних особливостей носіїв мови, їхніх звичок, традицій, норм поведінки та етикету; розуміння нової для особистості соціальної дійсності, нової культури
високий (прагматичний)	формування вмінь і навичок повноцінного міжкультурного спілкування	мовна, мовленнєва, соціокультурна та діяльнісна компетенції: здатність і готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов і культур

На нашу думку, на визначені рівні сформованості вторинної мовної особистості необхідно зважати під час навчання іноземної мови, тому що вони виконують контролюючу функцію та допомагають вчителю редагувати

процес навчання, а саме: надають інформацію про готовність або неготовність учня до міжкультурної комунікації, дозволяють чітко зрозуміти, яку компетенцію потрібно сформулювати, а яка вже сформована, що дає можливість добирати відповідні завдання.

Як було зазначено вище, важливим показником рівня сформованості вторинної мовної особистості тих, хто вивчає іноземну мову, є їхнє вміння використовувати у мовленні прецедентні феномени культури, правильно зрозуміти, адекватно трактувати / декодувати інформацію, закодовану в них. Це дозволяє здійснити кореляцію рівнів сформованості вторинної мовної особистості з критеріями та показниками розуміння нею прецедентних феноменів культури (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Кореляція критеріїв, показників і рівнів сформованості вторинної мовної особистості з критеріями та показниками здатності розуміння нею прецедентних феноменів культури

Рівень сформованості вторинної мовної особистості	Критерій розуміння ПФК	Показник розуміння ПФК
початковий (вербально-семантичний)	ідентифікативний	здатність вичленувати прецедентний феномен культури з потоку мовлення; початковий етап розуміння – інофон здатний побачити прецедентний феномен
середній (когнітивний)	когнітивний	уміння правильно витлумачити зміст прецедентного феномена, здатність усвідомити його смисл
достатній (концептуальний)	комунікативний	навички та вміння доречно використовувати прецедентний феномен культури в міжкультурній комунікації
високий (прагматичний)	діяльнісний	адекватне вживання прецедентного феномена культури згідно з комунікативною ситуацією, що склалася, здатність інофона визначити ступінь доречності вживання прецедентного феномена культури в іномовному мовленні та оцінювати його доцільність

Отже, рівні сформованості вторинної мовної особистості визначаємо за допомогою критеріїв і показників її здатності розуміти та вживати в

міжкультурному спілкуванні прецедентні феномени культури, які дозволяють схарактеризувати словниковий запас учнів з урахуванням лінгвокраїнознавчих одиниць, тобто тих груп слів, усталених висловів, що відображають реальне життя та культурно-історичні здобутки, традиції, духовні цінності народу, мова якого вивчається, а також вміння користуватися виучуваною мовою в різних сферах міжкультурної комунікації.

2.3. Стан сформованості вторинної мовної особистості учнів

Одним із центральних положень сучасної лінгводидактики є те, що іншомовна освіта на сучасному етапі свого розвитку спирається на діалог культур. Це підтверджується розвідками науковців. Т. Стеченко та Л. Ушакова наголошують, що для подолання мовного і культурного бар'єрів необхідно володіти не тільки іноземною мовою, а й її культурою [283, с. 195]. В. Гаманюк зазначає, що у процесі навчання іноземних мов слід зосереджуватися на зіставленні культур у тих сферах, у яких відмінності можуть стати перешкодою [75, с. 69]. Очевидно, що такою перешкодою можуть бути прецедентні феномени культури, для розуміння яких необхідно володіти різноплановою інформацією. На нашу думку, цілеспрямована робота з прецедентними феноменами культури під час навчання іноземної мови, в тому числі й російської, сприятиме попередженню виникнення ситуацій нерозуміння, комунікативних невдач у процесі міжкультурного спілкування.

Проте, перед нами постали питання: в якій мірі сучасні молоді люди володіють прецедентними феноменами культури, чи вміють вони правильно вживати в міжкультурному спілкуванні, чи стає незнання / нерозуміння прецедентних феноменів культури перешкодою в такому спілкуванні? Лише отримавши відповіді на ці питання, можемо стверджувати або заперечувати

необхідність роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання іноземної, в тому числі й російської, мови.

У пошуках відповідей на поставленні питання ми провели опитування студентів, що навчаються на факультеті іноземних мов Криворізького державного педагогічного університету за спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (російська)). Опитування задля діагностування рівня здатності розуміти прецедентні феномени культури у студентів, що вивчають російську мову, проводилося нами протягом тривалого часу та передувало педагогічному експерименту (детально перебіг проведених опитувань описано в низці публікацій автора [A17; A18; A19; A20; A21] – К. Г.). Коротко схарактеризуємо отримані результати.

Перше опитування здійснювалося у 2007–2008 рр. У ньому брали участь 92 студенти всіх курсів денної та заочної форми навчання спеціальності «Мова та література (російська)». Метою опитування було діагностувати рівень володіння прецедентними феноменами культури майбутніх учителів російської мови та літератури.

Респондентам було запропоновано текст і питальник до нього (Додаток Б). Необхідно було відповісти, які асоціації викликає в опитуваних кожен із прецедентних феноменів культури, наявних у тексті. Було запропоновано «ідеальний» стереотипний набір асоціацій: *старый русский* – Ємеля, герой народної казки «По щучьему веленью», який лежить на печі, загадкова руська душа; *старый американец* – ковбой із вестернів; *старый цыган* – конокрад; *старый негр* – персонаж із вірша В. В. Маяковського «Нашему юношеству», що вивчає російську мову; *старый тунгус* – той, який знайшов тунгуський метеорит, що впав у районі річки Тунгуски в 1908 році; *старый калмык* – цитата із вірша О. С. Пушкіна «Пам'ятник» («Слух обо мне пройдёт по всей Руси великой / И помянет меня всяк сущий в ней язык: И гордый внук славян, и финн, и ныне дикий тунгус, и друг степей калмык»); *старый египтянин* – житель Єгипту, де багато пірамід; ігри – кольорові кубики, змійка та пірамідка, що були вигадані Е. Рубіком та здобули

популярність наприкінці ХХ ст.; *старый татарин* – із прислів'я *Незваний гость хуже татарина*; *старый бразилец* – футболіст, оскільки Бразилія – країна, де найкраще грають у футбол; *старый француз* – ловелас, тому що, французи навіть у старості не забувають про жінок, *седина в бороду* – частина прислів'я *Седина в бороду – бес в ребро*.

Отримані результати наведено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Результати опитування (2007–2008 рр.)

Курс / кількість опитованих	Отримані результати: кількість правильних відповідей (у %)
I / 14	18
II / 14	18
III / 15	26
IV / 10	35
V / 13	40
студенти заочної форми навчання / 26	70

Друге опитування відбулося у 2009–2010 рр., його метою було виявити, наскільки добре студенти, що вивчають російську філологію, знають літературні прецедентні імена, чи знають літературні твори, що не входять до шкільної програми. Респондентам (98 опитованих) було запропоновано список відомих літературних імен із завданням до нього: виявити, символом (знаком) яких людських якостей вважаються ці імена: *тургеневская девушка* (духовність, готовність до самопожертви, здатність до глибокої любові, іноді в поєднанні з віддаленістю від життя), *Обломов* (лінь, апатичність), *Манилов* (мрійливість, прожектерство), *Чичиков* (підприємливість, вивертність, кар'єризм у купі із зовнішньою респектабельністю), *Плюшкин* (крайній ступінь скупості, жадібності, жага до збирання непотрібних речей), *Митрофанушка* (лінь, невігластво), *Иудушка Головлёв* (жадібність, святенництво, лицемірство, прикрите маскою моралі), *князь Мышкин* (простодушність, милосердя, співчуття), *Сонечка Мармеладова* (жертвність, милосердя), *Хлестаков* (безсоромна брехня, фантазерство, самомилування).

Отримані результати проілюстровано у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Результати опитування (2009–2010 рр.)

Прецедентне ім'я	Отримані результати: кількість правильних відповідей (у %)				
	I курс / 10	II курс / 14	III курс / 14	IV курс / 15	V курс / 9
Тургеневская девушка	75	50	93	94	91
Обломов	75	80	85	78	81
Манилов	43	45	50	49	51
Чичиков	78	81	79	82	89
Плюшкин	82	83	88	93	95
Митрофанушка	86	83	90	88	94
Иудушка Головлёв	9	12	20	22	38
Князь Мышкин	12	13	19	24	23
Сонечка Мармеладова	38	45	50	62	65
Хлестаков	20	37	42	48	56

Третє опитування було проведено у 2018 р. У ньому брали участь 52 студенти факультету іноземних мов спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (російська)) Криворізького державного педагогічного університету. Мета анкетування – виявити рівень розуміння прецедентних феноменів культури студентами-русистами. Анкета складалася з 56 питань. Респондентам необхідно було доповнити, пояснити, перекласти українською мовою фразеологізми, пояснити прецедентні імена, вказати джерело крилатого вислову (Додаток В). Отримані результати наведено в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Результати анкетування (2018 р.)

Курс/ кількість опитуваних	Отримані результати: кількість правильних відповідей (у %)
I / 14	10
II / 15	21
III / 10	37
IV / 13	35

Отже, опитування, метою якого було діагностувати у студентів, що вивчають російську мову, рівень розуміння прецедентних феноменів культури та володіння ними, проводилося протягом десяти років (між його першим етапом та останнім був тривалий проміжок часу). Але отримані результати засвідчили початковий рівень знань прецедентних феноменів культури в

опитуваних: респонденти не розуміють більшості із запропонованих прецедентних текстів, не знають багатьох прецедентних імен, не вміють їх тлумачити, мало читають, що свідчить про недостатність їхніх фонових знань, знань про культуру та літературу народу, мова якого вивчається. Виявилося, що навіть майбутні вчителі російської мови та літератури, зарубіжної літератури не мають достатнього рівня розвитку здатності розуміти прецедентні феномени культури, сформованості вторинної мовної особистості, а це вже є показником того, що і учні, напевно, мають занижений рівень її сформованості.

На нашу думку, ще в основній школі необхідно починати формувати вторинну мовну особистість у тих, хто вивчає іноземну мову, розвивати їхню здатність розуміти прецедентні феномени культури, закладати підґрунтя фонових знань, щоб уже під час подальшого навчання молоді люди володіли необхідною сумою знань і необхідними компетенціями. Отримані результати проведених опитувань, наші роздуми щодо причин їх низького якісного рівня спонукали до розробки методики роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі та реалізації її в навчальному процесі.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було схарактеризовано стан сформованості вторинної мовної особистості учнів основної школи. Базою проведення стали дві криворізькі загальноосвітні школи № 88 і № 122, Нікопольська середня загальноосвітня школа № 20, Варварівська опорна загальноосвітня школа – центр позашкільної освіти. На констатувальному етапі педагогічного експерименту брали участь 452 учні, що навчаються в основній школі. Учасників експерименту було згруповано в дві групи – перша складалася з 225 учнів, друга – з 227 учнів. Групи формувалися за максимально однаковими умовами проведення експерименту.

Мета констатувального етапу педагогічного експерименту – виявити вихідний рівень сформованості вторинної мовної особистості учнів основної школи.

Завдання констатувального етапу педагогічного експерименту:

- з'ясувати проблемні аспекти в роботі з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі;
- виявити вихідний рівень розуміння прецедентних феноменів культури учнями;
- виокремити труднощі й суперечності щодо розуміння прецедентних феноменів культури учнями.

На цьому етапі педагогічного експерименту застосовувалися різноманітні методи: спостереження, анкетування, бесіди, узагальнення.

Діагностика рівня сформованості вторинної мовної особистості мала комплексний характер і ґрунтувалася на визначених нами критеріях і показниках. На нашу думку, рівні сформованості вторинної мовної особистості (володіння іноземною мовою) певною мірою співвідносяться з критеріями розуміння прецедентних феноменів культури (див. 2.2 дисертаційної роботи – К. Г.).

Мета анкетування – виявити вихідний рівень розуміння учнями прецедентних феноменів культури, рівень сформованості їхньої вторинної мовної особистості.

Анкета складалася з питань різного характеру: заповнити пропуски у фразеологізмі, перекласти фразеологізм українською мовою, пояснити прецедентне ім'я, назвати джерело крилатого вислову, використати прецедентний феномен у власному висловлюванні. Застосовані в педагогічному експерименті анкети розміщено в Додатку В.

Питання для анкети були вибрані не випадково: це був матеріал, що так чи інакше вивчався учнями на уроках не лише російської мови, але й зарубіжної літератури (більшість запропонованих прецедентних феноменів культури було вилучено із вивчених художніх творів, тобто прецедентні одиниці повинні бути відомі учням). Для кожного класу було запропоновано різну кількість питань, що пояснюється віковими особливостями учнів і

матеріалом, що діти вже вивчили. Так, учні 5–7 класів відповідали на 28 питань, 8 класу – на 41 питання, 9 класів – на 57 питань.

Кореляцію рівнів сформованості вторинної мовної особистості, критеріїв і показників розуміння прецедентних феноменів культури з питаннями запропонованої анкети показано в табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Кореляція критеріїв, показників і рівнів сформованості вторинної мовної особистості з питаннями анкети

Рівень сформованості вторинної мовної особистості	Критерій розуміння ПФК	Показник розуміння ПФК	5–7 класи	8 клас	9 клас
			Номери питань анкети		
початковий (вербально-семантичний)	ідентифікативний	уміння: побачити ПФК у тексті; вичленувати ПФК із тексту; відновити структуру ПФК	1–10	1–10	1–10
середній (когнітивний)	когнітивний	уміння: витлумачити зміст ПФК, пояснити його; зрозуміти ПФК	11–22	11–32, 38–40	11–42
достатній (концептуальний)	комунікативний	уміння: доречно вживати ПФК; перекладати ПФК	23–27	33–37	43–56
високий (прагматичний)	діяльнісний	уміння: адекватно вживати ПФК у різноманітних ситуаціях міжкультурної комунікації	28	41	57

Було проаналізовано відповіді на питання анкети учнів кожного класу. Учні відновлювали структуру прецедентних феноменів культури, пояснювали, тлумачили, перекладали їх, вводили прецедентні феномени у власне мовлення. Наприклад: 1. *Вспомните, какие животные живут во фразеологизмах. «Пишет как ... лапой»: а) собака; б) кошка; в) курица; г) не знаю.* 2. *Объясните фразеологизм: «как с гуся вода»: а) нипочем, безразлично; б) очень важно; г) не знаю;* 3. *Соедините части фразеологизмов / пословиц: «Ученье – свет»: а) неученье – тьма; б) неученье – темнота в) не знаю.* 4. *Соотнесите черты характера и героя: Емеля: а) трудолюбивый, умный; б) лентяй, делает что-то только за гостинцы; в) не знаю.* 5. *Переведите*

фразеологізм / пословицу на русский язык: 1. Заблукати межси хатою і коморою. 2. Хліб – усьому голова. 3. По цимбалах. 6. Назовите автора и произведение, откуда взяты цитаты: «...Ты лучше голодай, чем что попало есть, И лучше будь один, чем вместе с кем попало». 7. Составьте диалог по теме: «В магазине», «Я заблудился в лесу» (на выбор), используя известный Вам фразеологізм, крылатое выражение, пословицу, поговорку, цитату.

Результати анкетування учнів 5 класів засвідчили, що формування вторинної мовної особистості в них здебільшого знаходиться на середньому рівні, адже відповіді на питання, що дозволили б говорити про сформований достатній рівень, не перевищили 19%. Майже 80% учнів не змогли правильно перекласти фразеологізми, більшість учнів не змогла правильно співвіднести прецедентні імена та характеристики літературних героїв, менше 10% анкетованих виконали творче завдання.

Результати анкетування учнів 5 класів наведено у табл. 2.7 та на рис. 2.3.

Таблиця 2.7

Визначення рівня сформованості вторинної мовної особистості учнів 5 класів (констатувальний етап)

Рівень	Перша група	Друга група
початковий	60,00%	61,00%
середній	60,00%	57,00%
достатній	18,00%	19,00%
високий	9,00%	8,00%

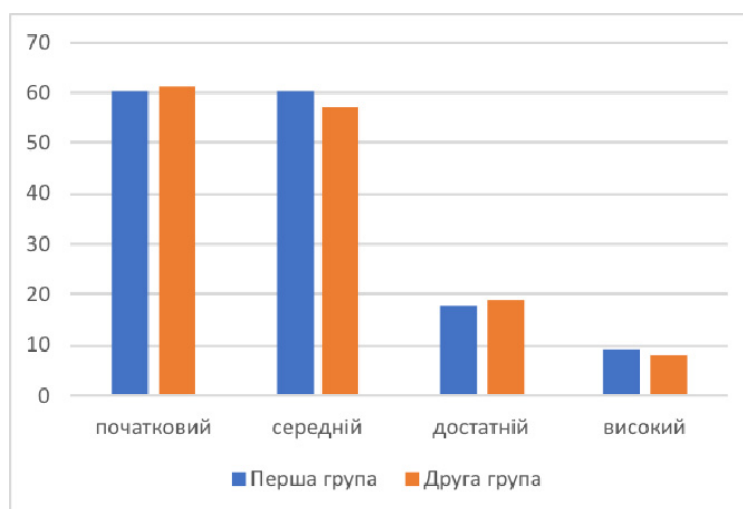


Рис. 2.3. Рівні сформованості вторинної мовної особистості учнів 5 класів (констатувальний етап)

Аналіз відповідей учнів 6 класу також показав невисокий рівень розуміння прецедентних феноменів культури. Від 60% до 74% – правильні відповіді на питання початкового рівня, майже такий само результат отримано на питання середнього рівня (62% та 64%), із питаннями достатнього рівня (переклад фразеологізмів) впорався лише 21% анкетованих, а творче завдання успішно виконали 12%–13% учнів.

Отримані результати представлено в табл. 2.8 та на рис. 2.4.

Таблиця 2.8

Визначення рівня сформованості вторинної мовної особистості учнів 6 класів (констатувальний етап)

Рівень	Перша група	Друга група
початковий	69,00%	74,00%
середній	64,00%	62,00%
достатній	21,00%	25,00%
високий	13,00%	12,00%

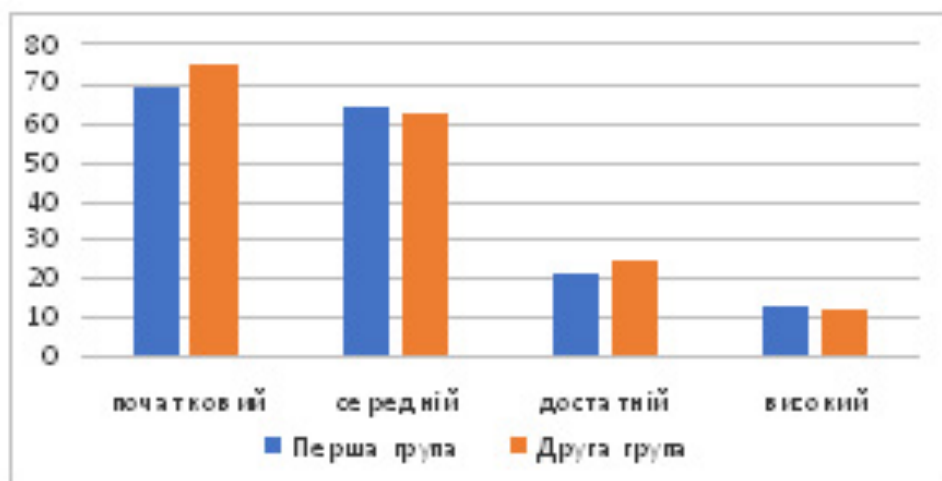


Рис. 2.4. Рівні сформованості вторинної мовної особистості учнів 6 класів (констатувальний етап)

Деякі кращі результати продемонстрували учні 7 класів: отримано 70%–78% правильних відповідей на питання початкового рівня, 62%–63% – на питання середнього рівня. Із відповідями на питання достатнього рівня ситуація була гірша: правильно відповіли на питання до 29% анкетованих, виконання творчого завдання також викликало труднощі, тому з ним впоралися до 15% учнів. Отримані результати анкетування учнів 7 класу наведено у табл. 2.9 та на рис. 2.5.

Таблиця 2.9

Визначення рівня сформованості вторинної мовної особистості учнів 7 класів (констатувальний етап)

Рівень	Перша група	Друга група
початковий	78,00%	73,00%
середній	62,00%	63,00%
достатній	29,00%	27,00%
високий	15,00%	13,00%

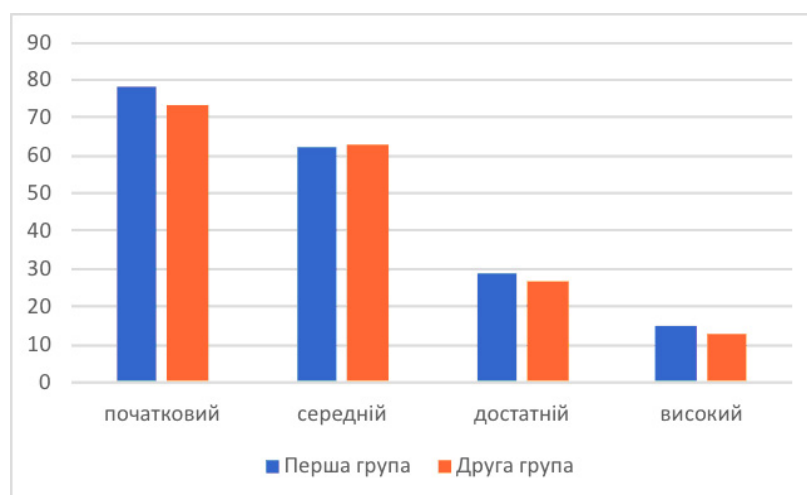


Рис. 2.5. Рівні сформованості вторинної мовної особистості учнів 7 класів (констатувальний етап)

Аналіз відповідей учнів 8 класів показав таке: на питання початкового рівня правильно відповіли 80% опитуваних, на питання середнього рівня – 50%, достатнього – 20%, високого – 20%. Із питаннями початкового рівня учні восьмих класів впоралися краще, ніж учні середніх класів, але з питаннями достатнього рівня – дещо гірше. Особливо погані результати учні показали, відповідаючи на питання щодо прецедентних імен (25%), пам'ятників архітектури (20%) і джерел крилатих висловів (25%).

Загальний результат тестування учнів наведено у табл. 2.10 та на рис. 2.6.

Таблиця 2.10

Визначення рівня сформованості вторинної мовної особистості учнів 8 класів (констатувальний етап)

Рівень	Перша група	Друга група
початковий	80,00%	79,00%
середній	50,00%	48,00%
достатній	20,00%	19,00%
високий	20,00%	18,00%

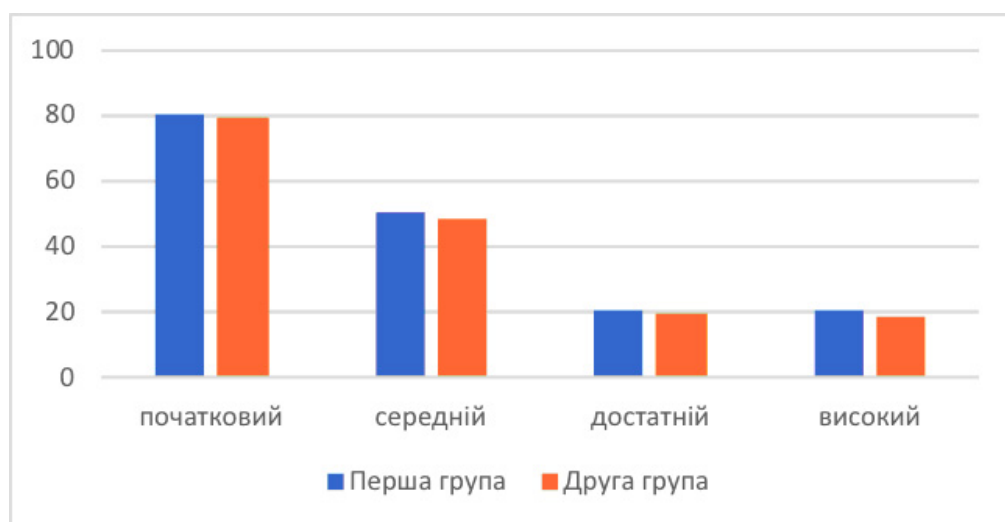


Рис. 2.6. Рівні сформованості вторинної мовної особистості учнів 8 класів
(констатувальний етап)

Анкетування учнів 9 класів продемонструвало, що найкраще школярі впоралися із питаннями початкового рівня (79%), відповіді на питання середнього рівня значно гірші (41%); багато помилок було у питаннях на знання прецедентних імен (18%), пам'ятників архітектури (21%), крилатих висловів (29%), складнощі виникли із виконанням завдань на переклад фразеологізмів (учні здебільшого їх калькували, а не шукали відповідні), а також із творчим завданням. Виявилось, що учням дуже складно добрати необхідний фразеологізм і скласти з ним власне висловлювання.

Загальні результати наведено у табл. 2.11 та на рис. 2.7.

Таблиця 2.11

**Визначення рівня сформованості вторинної мовної особистості
учнів 9 класів (констатувальний етап)**

Рівень	Перша група	Друга група
початковий	79,00%	76,00%
середній	41,00%	42,00%
достатній	21,00%	24,00%
високий	22,00%	23,00%

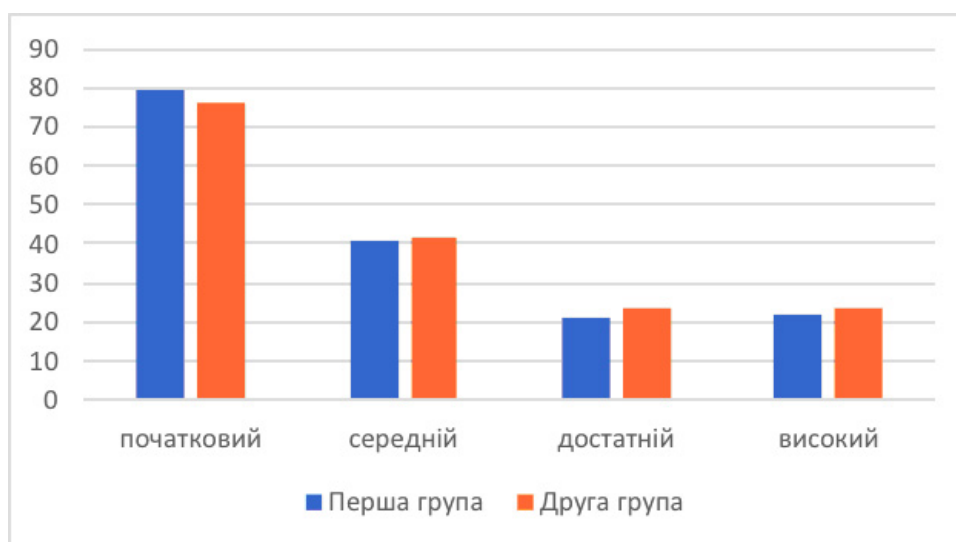


Рис. 2.7. Рівні сформованості вторинної мовної особистості учнів 9 класів (констатувальний етап)

Аналіз відповідей учнів на питання анкети дозволив узагальнити отримані результати щодо рівня сформованості вторинної мовної особистості учнів (табл. 2.12, рис. 2.8).

Таблиця 2.12

Визначення рівня сформованості вторинної мовної особистості учнів, констатувальний етап

Клас	Перша група	Друга група
Кількість правильних відповідей (у %)		
5 клас	36,00	36,00
6 клас	41,00	43,00
7 клас	46,00	44,00
8 клас	42,00	41,00
9 клас	40,00	41,00

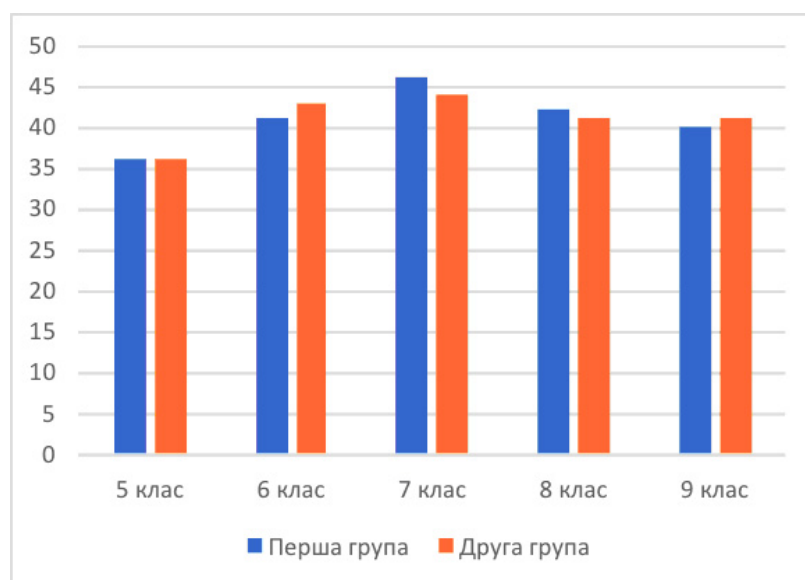


Рис. 2.8. Рівні сформованості вторинної мовної особистості учнів, констатувальний етап

Отже, кількість правильних відповідей на питання анкети учнів першої та другої груп не перевищує 50% у кожній, і це свідчить про те, що сучасні школярі мають досить обмежений словниковий запас, не володіють фоновими знаннями, необхідними для тлумачення прецедентних феноменів культури, мало читають художню літературу, передусім класичну.

Схарактеризуємо частотні помилки, зроблені учнями. Часто діти помилялися під час пояснення фразеологізмів. Наприклад, фразеологізм *намылить шею* тлумачили як «купаться», *пуд соли съест* – «вместе есть соленую пищу», а під час пояснення фразеологізму *выеденного яйца не стоит* частіше за все обирали варіант «не знаю». Учні помилково співвідносили риси характеру та героїв. Так, найчастіше опитувані обирали варіант «не знаю» у завданнях, де потрібно було співвіднести персонажів літературних творів, узагальнених образів, історичних діячів із уособленням їхніх рис характеру (наприклад: *Ляпкин-Тяпкин*, *Чичиков*, *Обломов*, *тургеневская девушка*, *Наполеон*), а *Дон Жуана* визначали як «храбрец». Багато помилок було допущено учнями у відповідях на питання, пов'язаних з архітектурою. Місцем, де знаходиться статуя Джульєтти, учні називали Рим, а автор пам'ятника «*Сидячий Дон Кихот*» їм невідомий. Найбільше труднощів

виникало в учнів під час перекладу фразеологізмів. Наприклад, *зблукати межі хатою і коморою* учні перекладали як «*заблудиться между домом и сараем*», *по цимбалах* – «*по цимбалах*». Тобто, учні калькували фразеологізм, а не шукали відповідник. Складнощі були і під час визначення твору, звідки взято цитати, та автора цього твору. Так, автором цитат «*Быть или не быть*», «*Счастливые часов не наблюдают*», «*К нам едет ревизор!*» діти вважали О. С. Пушкіна, але не вказували твір, з якого взято крилаті вислови. Цитати «*Служить бы рад – прислуживаться тошно*», «*А судьи кто?*» більшості учням невідомі, тому опитувані не вказали ані твір, ані автора. Небагато учнів впоралися із завданням творчого рівня. Більшість із дітей з цим завданням взагалі не впоралися: не змогли скласти діалог, підібравши доречні до запропонованих ситуацій фразеологізми.

На підставі узагальнення й аналізу отриманої інформації можемо стверджувати, що в першій і в другій групах розуміння прецедентних феноменів культури знаходиться приблизно на одному рівні: здебільшого на початковому та середньому; відповідно до цього – рівень сформованості вторинної мовної особистості у більшості учнів не перевищує середнього рівня. Найбільші труднощі в учнів спричинені необхідністю перекласти прецедентний феномен (вони ж його просто калькують) і за необхідністю ввести прецедентний феномен у власне мовлення. Необхідно також зазначити, що труднощі під час виконання творчого завдання були пов'язані не лише з уведенням прецедентного феномену культури до створюваного тексту, але й загалом із його створенням.

У групі учнів 8–9 класів виявлено невеликий відсоток правильних відповідей на питання, що пов'язані з архітектурою, музикою, крилатими висловами та прецедентними іменами. Повторюваність помилок, їх розповсюдженість свідчать про низький рівень їхніх фонових знань.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту уможливили визначити головні причини такого стану: відсутність чіткого уявлення про прецедентні феномени культури як лінгвістичні та

лінгводидактичні одиниці; недостатність використання їх лінгводидактичного потенціалу в процесі іншомовного навчання; неврахування можливостей комплексного підходу до розв'язання проблеми формування вторинної мовної особистості; недостатня розробленість питання методів використання прецедентних феноменів під час навчання російської мови.

Схарактеризуємо рівні сформованості вторинної мовної особистості в учнів 5–9 класів основної школи:

1. Початковий рівень. Учні можуть сприймати прецедентні феномени культури, вичленовувати їх з тексту, відновлювати їх структуру. Однак не можуть правильно витлумачити зміст прецедентних феноменів культури, не усвідомлюють їх смисл; не вміють правильно вживати у власному мовленні, створювати з ними висловлювання, перекладати їх.

2. Середній рівень. Учні можуть сприймати прецедентні феномени культури, вичленовувати їх з тексту, відновлювати їх структуру, а також правильно тлумачать прецедентний феномен культури, знають історію його походження; здатні використовувати прецедентний феномен культури в простих реченнях (елементарних висловлюваннях), але допускаються помилок під час його перекладу.

3. Достатній рівень. Учні можуть сприймати прецедентні феномени культури, вичленовувати їх з тексту, відновлювати їх структуру, можуть їх перекласти, знайшовши відповідні еквіваленти; здатні використовувати їх у міжкультурній комунікації, але допускаються помилок при декодуванні / інтерпретації інформації, наявної в прецедентних феноменах культури.

4. Високий рівень. Учні можуть сприймати прецедентні феномени культури, вичленовувати їх з тексту, відновлювати їх структуру, можуть їх перекласти, знайшовши відповідні еквіваленти; правильно вживають прецедентні феномени культури у міжкультурному спілкуванні залежно від комунікативної ситуації, здатні визначити ступінь доречності вживання прецедентного феномена культури в іномовному мовленні та оцінювати його доцільність.

Аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту доводить необхідність чіткої методики для підвищення ефективності формування вторинної мовної особистості за допомогою організації систематичної цілеспрямованої роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі.

Узагальнення емпіричної інформації констатувального етапу педагогічного експерименту дає підстави зробити висновок про можливість і доцільність застосування методики роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертаційної роботи проаналізовано навчально-методичне забезпечення з російської мови в основній школі; виділено критерії, показники та рівні сформованості вторинної мовної особистості, виявлено та схарактеризовано вихідний рівень сформованості вторинної мовної особистості учнів основної школи. Отримані результати конкретизовано в таких висновках:

1. Аналіз програм із російської мови для основної школи показав, що їх складено у відповідності до змісту мовного компоненту освітньої галузі «Мови і літератури», що містить чотири змістові лінії (мовленнєву, мовну, соціокультурну, діяльнісну). Навчання російської мови має практичну спрямованість та орієнтоване на формування в учнів умінь і навичок вільного та комунікативно доцільного використання засобів мови в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі).

Проаналізовані підручники складено загалом відповідно до змістових ліній мовної освіти, вони містять основні розділи програми. Проте спостерігається недостатня увага до вивчення прецедентних феноменів

культури (фразеологізмів, прислів'їв, приказок, афоризмів, прецедентних імен, прецедентних ситуацій, лінгвокраїнознавчих об'єктів тощо): запропоновані вправи та завдання не складають певної системи, їх застосовують час від часу, ситуативно.

2. Установлено, що визначені та схарактеризовані лінгводидактичні умови формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури (врахування особливостей прецедентних феноменів культури як лінгводидактичних одиниць; ознайомлення, розуміння та залучення до мовної картини світу носіїв виучуваної мови; формування концептуальної картини світу виучуваної мови; формування прагматикону особистості) знаходяться в тісному взаємозв'язку із природою прецедентних феноменів культури та спрямовані на послідовне формування кожного рівня вторинної мовної особистості.

Визначено та описано критерії розуміння прецедентних феноменів культури вторинною мовною особистістю (ідентифікативний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний) та їх показники, що допомагають верифікувати обрані принципи, форми та методи навчання, контролювати процес засвоєння прецедентних феноменів культури інофонами, а також визначати рівень сформованості їхньої вторинної мовної особистості, що дає інформацію, на основі якої необхідно коригувати процес навчання іноземної мови для підвищення його якості та ефективності.

Визначено критерії, показники та рівні сформованості вторинної мовної особистості, а саме: вербально-семантичний рівень – формування комунікативних навичок і вмінь, володіння способами використання мови; когнітивний – розуміння мовної картини світу носіїв виучуваної мови; концептуальний – формування концептуальної картини світу виучуваної мови; прагматичний – формування вмінь і навичок повноцінного міжкультурного спілкування.

Установлено, що важливим показником рівня сформованості вторинної мовної особистості тих, хто вивчає іноземну мову, є їхнє вміння

використовувати у мовленні прецедентні феномени культури, правильно розуміти, адекватно трактувати / декодувати інформацію, закодовану в них. Це дозволило здійснити кореляцію рівнів сформованості вторинної мовної особистості з критеріями та показниками розуміння нею прецедентних феноменів культури.

3. На констатувальному етапі педагогічного експерименту з'ясовано проблемні аспекти в роботі з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі. Установлено, що молоді люди часто не розуміють прецедентні феномени культури, не знають багатьох прецедентних імен, не вміють їх тлумачити, мало читають, що свідчить про недостатність їхніх фонових знань, знань про культуру та літературу країни, мова якої вивчається.

Унаслідок послідовної реалізації дослідницької програми констатувального етапу педагогічного експерименту з'ясовано, що розуміння прецедентних феноменів культури, а отже і сформованість вторинної мовної особистості, в учнів основної школи здебільшого знаходиться на початковому рівні. Було виявлено, що більшість учнів сприймають прецедентні феномени культури, бачать їх у тексті, відновлюють їх структуру, але допускаються суттєвих помилок у їх тлумаченні, не вміють доречно вживати у власному мовленні. В учнів, чия вторинна мовна особистість знаходиться на середньому рівні сформованості, крім означених вище умінь, спостерігається здатність правильно тлумачити прецедентний феномен культури, знання про історію його походження. Учні, чия вторинна мовна особистість знаходиться на достатньому рівні, можуть використовувати прецедентний феномен культури залежно від комунікативної ситуації міжкультурного спілкування та можуть підібрати його еквівалент при перекладі, але допускаються помилок при декодуванні / інтерпретації інформації, наявної в ньому. Учні, чия вторинна мовна особистість знаходиться на високому рівні, правильно вживають прецедентні феномени культури у міжкультурному спілкуванні залежно від комунікативної ситуації, здатні визначити ступінь доречності вживання

прецедентного феномена культури в іномовному мовленні та оцінювати його доцільність.

За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту визначено головні причини такого стану: відсутність чіткого уявлення про прецедентні феномени культури як лінгвістичні та лінгводидактичні одиниці; недостатність використання їх лінгводидактичного потенціалу в процесі іншомовного навчання; неврахування можливостей комплексного підходу до розв'язання проблеми формування вторинної мовної особистості; недостатня розробленість питання методів використання прецедентних феноменів під час навчання російської мови в основній школі.

Результати дослідження висвітлено у низці публікацій автора [95; 100; 101; 103; 104].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ РОЗРОБЛЕНОЇ МЕТОДИКИ РОБОТИ З ПРЕЦЕДЕНТНИМИ ФЕНОМЕНАМИ КУЛЬТУРИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

3.1. Організація і перебіг дослідно-експериментальної роботи за розробленою методикою

Студіювання наукової літератури щодо проблеми методики роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі спонукали нас до проведення педагогічного експерименту.

Мета педагогічного експерименту – створити, обґрунтувати та перевірити ефективність методики роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі.

Організація дослідно-експериментальної роботи, що складалася із констатувального, формувального і контрольного етапів, була такою:

1. Визначення лінгводидактичних засад досліджуваної проблеми: розкриття сутності та змісту понять «прецедентний феномен культури», «вторинна мовна особистість»; аналіз основних підходів до її вивчення у лінгводидактичній теорії та практиці; розробка й обґрунтування лінгводидактичної моделі формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі.

2. Визначення й обґрунтування критеріїв, показників, рівнів сформованості вторинної мовної особистості; вибір діагностичних методик для оцінки ефективності педагогічного експерименту.

3. Проведення педагогічного експерименту, що здійснювався у три етапи, кожен з яких вирішував певні завдання:

– під час *констатувального* етапу було встановлено вихідний рівень сформованості вторинної мовної особистості учнів основної школи. Критеріальною основою рівнів стали визначені показники розуміння прецедентних феноменів культури, що відбивають якісні характеристики кожного рівня вторинної мовної особистості (2.2 даної роботи – К. Г.);

– під час *формувального* етапу було реалізовано методика роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі, в основу якої було покладено розроблену нами лінгводидактичну модель;

– під час *контрольного* етапу було здійснено обробку даних експерименту за допомогою процедур математичної статистики (середнє арифметичне, t-критерій Стьюдента).

Апробація запропонованої методики відбувалася протягом 2017–2020 рр. В експериментальній роботі брали участь 452 учні двох криворізьких загальноосвітніх шкіл № 88 і № 122, Нікопольської середньої загальноосвітньої школи № 20, Варварівської опорної загальноосвітньої школи – центру позашкільної освіти. Учасників експерименту було об'єднано у дві групи: першу – експериментальну (225 учнів) і другу – контрольну (227 учнів).

Експериментальна і контрольна групи формувалися так, щоб умови проведення експерименту в кожній групі були максимально однаковими. Вирівнювання умов здійснювалось у такий спосіб: експериментальна і контрольна групи формувалися на основі паралелі класів, підгруп, на які діляться класи задля навчання мов, що мали приблизно однаковий обсяг навчального навантаження й умови навчання.

З учнями експериментальної групи (ЕГ) проводилася робота, спрямована на формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури, за розробленою нами методикою. У контрольній групі (КГ) уроки проводилися стандартно.

Схарактеризуємо особливості організації дослідно-експериментального навчання більш детально.

Обробка й узагальнення теоретичного матеріалу привели до думки про необхідність розроблення методики роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі. Задля розв'язання цього завдання в навчальному середовищі було задіяно механізми моделювання – створення відповідної лінгводидактичної моделі.

Зазначимо, що в сучасних педагогічних і методичних дослідженнях метод моделювання є важливим і необхідним [62]. У науковій літературі термін «модель» тлумачиться по-різному: як система об'єктів або знаків, що відтворює деякі важливі властивості системи-оригінала; узагальнене відображення об'єкту, результат практичного досвіду (І. Непрокіна [217]); як сукупність інтегративних компонентів, які мають на меті реалізацію декількох методологічних зв'язків – функціональних, діяльнісних, структурних, що відбивають досліджуваний процес у взаємозв'язку цілей і завдань (О. Новгородова, П. Терехов [223, с. 147]). М. Ядровська зауважує, що освітня модель визначає цілі навчальної діяльності та відповідає на питання: що, навіщо, хто, як [322]. Ці положення дають право стверджувати, що моделювання – це єдність навчальної діяльності та засобів навчання, без яких неможливе існування повноцінного навчання [304]. У публікаціях останніх років знаходимо опис різних моделей, що були розроблені науковцями та впроваджені в освітній процес, з-поміж них: модель «перевернутого навчання» (Н. Антонова, А. Меренков [6]); педагогічна модель багаторівневої та поетапної підготовки студентів до інноваційної та інженерної діяльності (М. Наумкін, Н. Шекшаєва, С. Квітко, М. Ломаткіна, В. Купряшкін, І. Коровіна [212]); структурна модель особистісно-професійного саморозвитку (Ж. Гараніна, Н. Андропова, Л. Лашмайкіна, О. Мальцева, О. Поляков [79]); модель навчання іноземної мови дітей старшого дошкільного віку в природо-діяльнісному підході (Н. Сергєєва, Є. Копилова, Г. Буянова [272]) тощо. Дослідники переконані, що побудова оптимальних моделей навчання можлива

лише в тому разі, якщо ці моделі включатимуть увесь спектр механізмів, елементів і параметрів, на ґрунті яких у процесі оволодіння ними іноземною мовою формується мовна здатність учнів [163, с. 38]. Тому вважаємо, що лінгводидактична модель формування вторинної мовної особистості за допомогою роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови – це важлива складова процесу навчання російської мови.

Отже, під лінгводидактичною моделлю формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі розуміємо впорядковану сукупність структурних компонентів, зміст яких визначає специфіку цього складного процесу.

Об'єктом моделювання в нашому дослідженні є процес формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі.

Предмет моделювання – система лінгводидактичних заходів, що забезпечують ефективність і результативність цього процесу.

Мета лінгводидактичної моделі – керуючись новими ідеями та практикою іншомовної освіти, розробити систему лінгводидактичних заходів, що забезпечують ефективність і результативність роботи з прецедентними феноменами культури, спрямованої на формування вторинної мовної особистості, під час навчання російської мови в основній школі.

Відповідно до змістового мовного компоненту освітньої галузі «Мови і літератури» в основній школі, до змісту навчального предмету та комплексу необхідних компетенцій, знань, умінь і навичок для кожного класу (5–9), а також вікових і психологічних особливостей розвитку учнів, визначено *завдання*:

- формування соціокультурної компетенції вторинної мовної особистості – розуміння й інтерпретація прецедентних феноменів культури;
- формування діяльнісної компетенції – розуміння й усвідомлене використання прецедентних феноменів;

– формування мовної та мовленнєвої компетенцій – знання мовних, стилістичних і соціокультурних норм, правил спілкування, прийнятих у суспільстві, вміння використовувати ці знання в процесі комунікації;

– формування мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльної компетенцій – готовність до повноцінного міжкультурного спілкування, розуміння діалогу культур.

Етапи моделювання:

1) мотиваційний – обґрунтування значущості роботи із прецедентними феноменами культури, створення проблемних ситуацій, які ілюстрували б необхідність володіння прецедентними феноменами культури;

2) етап визначення мети та завдань;

3) продуктивний – робота із прецедентними феноменами культури згідно із запропонованою технологією;

4) контрольний.

Узагальнено лінгводидактичну модель подано на рис. 3.1.

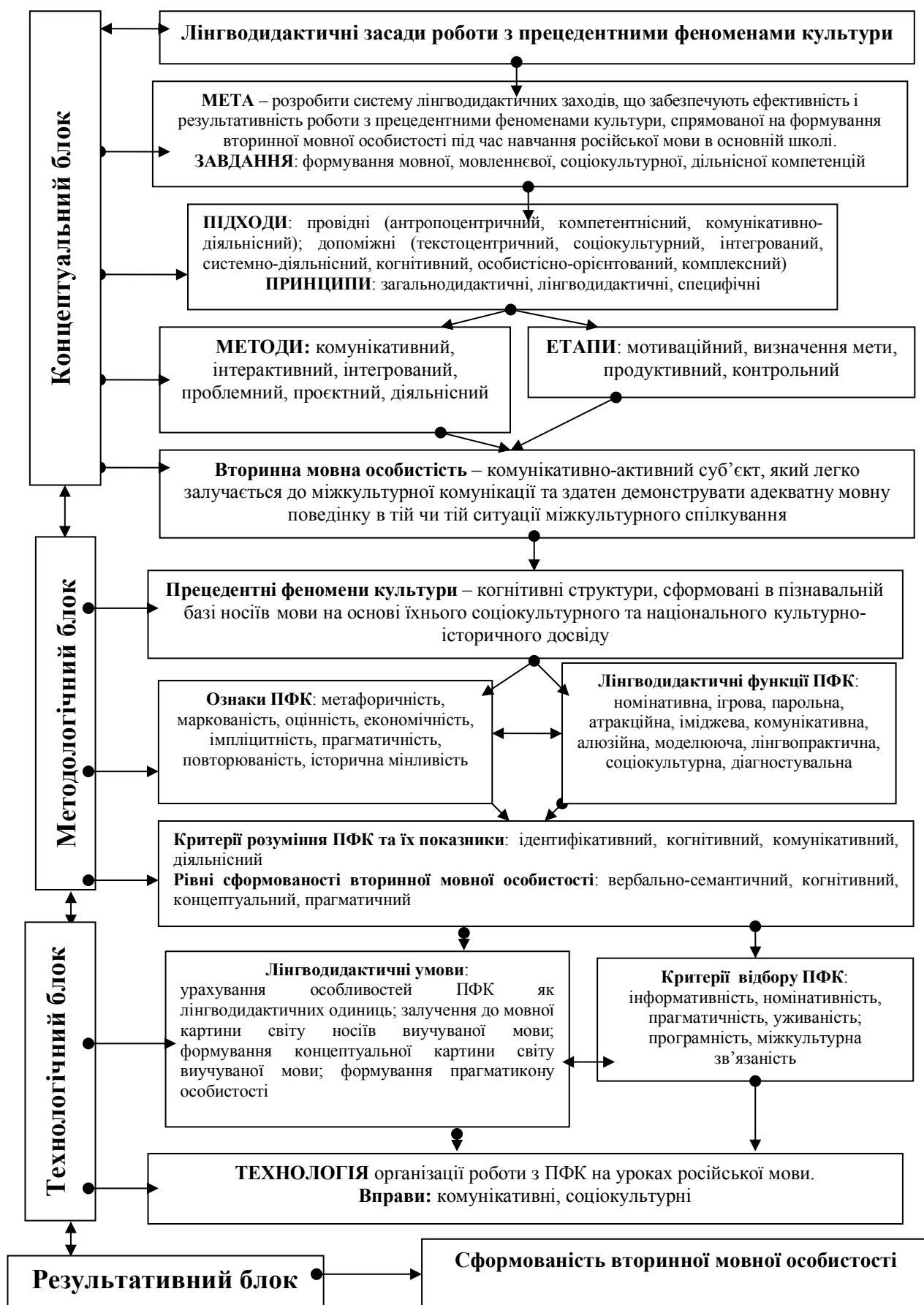


Рис. 3.1. Лінгводидактична модель формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі

Розроблена лінгводидактична модель складається з компонентів, поєднаних за *блоками*:

1) концептуальний блок містить загальнодидактичні підходи, на основі яких здійснюється робота з прецедентними феноменами культури, спрямована на формування вторинної мовної особистості; сукупність загальнодидактичних, лінгводидактичних і специфічних принципів, методів та прийомів, засобів навчання; мету, задачі, етапи моделювання;

2) методологічний блок репрезентує методологію процесу формування вторинної мовної особистості за допомогою роботи з прецедентними феноменами культури, в основу її покладено їх соціокультурні ознаки та функції, лінгводидактичний потенціал, критерії, показники та рівні сформованості вторинної мовної особистості;

3) технологічний (процесуальний) блок складається із визначених і створених лінгводидактичних умов; визначених критеріїв відбору прецедентних феноменів культури задля навчальних цілей; розробленої технології організації роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови, системи комунікативних і соціокультурних вправ і творчих завдань;

4) результативний блок репрезентує рівень сформованості вторинної мовної особистості.

Концептуальний блок. Модель формування вторинної мовної особистості за допомогою прецедентних феноменів культури було створено відповідно до схарактеризованих нами лінгводидактичних засад (див. 1.3 – К. Г.), тож вона ґрунтується на системі підходів, кожний із яких впливає на процес іншомовного навчання:

– антропоцентричний – процес навчання іноземної мови здійснюється в контексті антропоцентричності освітньої парадигми;

– компетентнісний – формування необхідних компетенцій, практичних умінь і навичок;

– комунікативно-діяльнісний – навчання в процесі комунікації, учень є активним учасником навчального процесу, а не отримує готові знання від учителя.

В освітньому процесі також застосовуються допоміжні підходи, з-поміж них: текстоцентричний (навчання організується за допомогою текстів та на їх підґрунті); соціокультурний (вивчення мовних і мовленнєвих одиниць, що відбивають особливості культури і мислення носіїв виучуваної мови); інтегрований (комплексне вивчення мовних і мовленнєвих одиниць, вивчення поняття або явища із залученням суміжних наук); системно-діяльнісний (формування системних знань, унаслідок чого всі види мовної діяльності сприймаються осмислено); когнітивний (формування вміння декодувати знаки тексту, аналізувати та трансформувати інформацію, використовувати здобуті знання й уявлення про світ, оперуючи концептуальними образами, аналогічними тим, які має у своїй підсвідомості носій іноземної мови); особистісно-орієнтований (організація діяльності з урахуванням індивідуального, інтелектуального, мовного та філологічного розвитку учнів); комплексний (комплексна реалізація освітньо-виховних цілей задля формування вторинної мовної особистості).

Під час створення моделі було враховано принципи навчання: загальнодидактичні (гуманітаризації, науковості, наступності, системності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, розвивального характеру навчання, індивідуалізації); лінгводидактичні (комунікативний, діяльнісний, концентризму, функціональності, ситуативно-тематичної організації матеріалу, диференційованого та інтегрованого навчання), специфічні (увага до багатства та розмаїття прецедентних феноменів культури, які наявні в мові, що вивчається; формування чуття стилю, дару слова; розвиток естетичних почуттів, творчих здібностей; зв'язок вивчення мови з мовленнєвою діяльністю, з розвитком зв'язного мовлення; упровадження міжпредметних зв'язків) (див. 1.3 – К. Г.).

Методологічний блок складається із визначення та опису таких компонентів, як-от:

- ознаки прецедентних феноменів культури: метафоричність, (переносне, символічне значення), маркованість, оцінність, економічність, імпліцитність, прагматичність, повторюваність, історична мінливість;
- лінгводидактичні функції прецедентних феноменів культури, які є вагомими у процесі навчання іноземної мови: номінативна, ігрова, парольна, атракційна, іміджева, комунікативна, алюзійна, моделююча, лінгвопрактична, соціокультурна, діагностувальна;
- критерії розуміння вторинною мовною особистістю прецедентних феноменів культури: ідентифікативний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний; а також їх показники;
- рівні сформованості вторинної мовної особистості: вербально-семантичний, когнітивний, концептуальний, прагматичний.

Технологічний блок складається із таких компонентів: визначення та створення лінгводидактичних умов формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури; виокремлення критеріїв відбору прецедентних феноменів культури задля навчальних цілей; розробки технології організації роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови.

Визначено та створено лінгводидактичні умови формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі, а саме: 1) урахування особливостей прецедентними феноменами культури як лінгводидактичних одиниць; 2) ознайомлення, розуміння та залучення до мовної картини світу носіїв виучуваної мови; 3) формування концептуальної картини світу виучуваної мови; 4) формування прагматикону особистості.

Важливою у контексті нашої роботи є проблема розробки критеріїв відбору прецедентних феноменів культури задля навчальних цілей, що активно досліджується сучасними лінгводидактами. Так, С. Доміннікова зазначає, що

основа для виділення критерію – функціональна ознака [127]; Н. Баранова визначає критерії відбору: частотність, доступність, семантична незалежність [30]; І. Дулебова розв'язує питання «ядра» та «периферії» прецедентних феноменів за допомогою асоціативного тесту з поняттями-стимулами [131].

У відповідності до запитів сучасної іншомовної освіти, на наш погляд, в основу розробки критеріїв відбору прецедентних феноменів культури необхідно покласти текстоцентричний та інтегрований підходи. Погодимося із думкою, висловленою З. Юсуповою: тексти на уроках російської мови використовуються не лише для збагачення мовних знань, але й для збагачення культурологічних знань [321, с. 266]. Є. Колишева, зазначаючи важливість використання художніх текстів у процесі навчання мови, робить закономірний висновок: регулярна організація спостереження учнів за взаємозв'язками між мовними та літературними явищами уможливить побачити в мовних засобах не просто правила та схеми, використання яких сприяє успішному виконанню вправ і тестів, але й живий матеріал, за яким стоїть певний смисл, що забезпечить вдумливе ставлення до мови загалом і для створення власних текстів зокрема [169, с. 141]. Ж. Джамбаєва стверджує: текст має бути стимулом для обговорення різних проблем і має презентувати необхідні факти та мовний матеріал задля створення власного мовленнєвого висловлювання [121, с. 29]. Уважаємо, що матеріалом для вивчення іноземної мови мають стати тексти художніх творів, що стали світовим художнім надбанням і вивчаються на уроках зарубіжної літератури. Саме використання текстоцентричного та інтегрованого підходів підвищує ефективність і якість формування вторинної мовної особистості під час навчання російської мови, мотивує учнів, а також дозволяє вчителю здійснювати міжпредметні зв'язки.

На нашу думку, критерії відбору прецедентного феномену культури – це ті його властивості, що дозволяють уводити прецедентну одиницю як дидактичний матеріал до змісту уроку російської мови.

Науковці виокремлюють різні критерії відбору навчальних текстів:

– країнознавчий (наявність у тексті відомостей про злободенні проблеми); лінгвістичний (наповнення тексту комунікативно значущою лексикою, мовними явищами); едукативний (виховний); комунікативний (можливість формування комунікативних умінь на основі тексту) (О. Семенов [271, с. 74]);

– когнітивний (текст виконує освітню функцію і відповідає пізнавальним потребам учнів); дидактичний (текст має навчальний і виховний потенціал, містить необхідні для навчання мовні факти і явища); сенситивний (відповідність віковим можливостям); тематично-змістовий (цікавий і зрозумілий зміст); структурно-композиційний (тексти синтетико-аналітичної структури); інформативний (актуальна інформація); мовно-функціональний (матеріал для спостереження за функціонуванням мовних одиниць); адаптованості (опора на вже сформовані уміння учнів) (Л. Галаєвська [69, с. 74]);

– концептивний (містяться концепти, що відбивають традиції, цінності народу); дидактичний (наявний виховний потенціал); ензитивний (відповідає віковим і психологічним особливостям розвитку учнів); інформативний (виконує навчальну та пізнавальну функції) (Г. Дільмухаметова [125, с. 724–725]). Зазначимо, що думка Г. Дільмухаметової вважається нам найбільш слушною.

Наші роздуми щодо цієї проблеми привели до визначення основних і факультативних критеріїв відбору прецедентних феноменів культури, що створюють організовану систему. Основні критерії – це такі, яким прецедентний феномен відповідає обов'язково, факультативним критеріям феномен може і не відповідати, але вони дають додаткову інформацію про одиницю, що вивчається. До *основних критеріїв* відносимо:

1) інформативність – прецедентний феномен культури має пізнавальну та навчальну цінність;

2) номінативність – прецедентний феномен культури називає (номінує) історичну особу, літературного або міфічного героя, позначає історичне явище, факт, подію, передає культуро-значущу інформацію тощо;

3) прагматичність – прецедентний феномен культури має емоційно-оцінне забарвлення;

4) уживаність – прецедентний феномен культури активно використовується сучасними носіями виучуваної мови.

Факультативні критерії: 1) програмність – прецедентний феномен культури або його джерело (художній текст) входить до шкільної програми; 2) міжкультурна зв'язаність – прецедентний феномен культури функціонує не лише в мові країни, де виник, а став надбанням світової культури.

Зазначимо, що програмність вважаємо факультативним критерієм відбору через те, що корпус прецедентних феноменів культури, які доцільно вивчати на уроках російської мови, не обмежується феноменами, згадуваними у програмних творах художньої літератури.

Для опису технології організації роботи з прецедентними феноменами культури, що її було застосовано на уроках російської мови в нашому експериментальному навчанні, передусім потрібно визначити поняття «педагогічна технологія». Зауважимо, що положення Я. А. Коменського про «технологізацію» навчання [173] і стало передумовою виникнення поняття «педагогічна технологія». Подальший розвиток технологізації освіти пов'язують із роботами педагогів і психологів ХХ століття (Ю. Бабанський [13], В. Беспалько [40], Б. Блум [326], П. Гальперін [71], Дж. Керолл [328], Н. Тализіна [71] тощо). В. Беспалько зазначає, що педагогічна технологія – це систематичне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу, що є проєктом певної педагогічної системи, яка реалізується на практиці; в основу педагогічної технології покладено системний підхід, що передбачає обов'язкову наявність структурних елементів [39, с. 5–6]. Проаналізувавши різні погляди на поняття «педагогічна технологія», Г. Селевко доходить висновку, що це запрограмована система

функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, що спирається на наукову основу та призводить до намічених результатів [268, с. 38].

Отже, технологія організації роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі – це заздалегідь спроектована, запрограмована, контрольована діяльність учителя, спрямована на досягнення поставленої мети – формувати вторинну особистість учнів за допомогою прецедентних феноменів культури.

Запропонована технологія організації роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови складається з таких компонентів: актуальність, мета, засоби, етапи, методи.

У процесі розробки технології організації роботи з прецедентними феноменами культури ми зважали на те, що «центром сучасної лінгводидактики є особистість того, хто навчається, її потреби, сфери діяльності, індивідуальні психологічні особливості», метою навчання – практичне володіння виучуваною мовою, формування вміння розв'язувати засобами цієї мови актуальні завдання спілкування; основним змістом навчального процесу – практика в розв'язанні питань взаєморозуміння та взаємодії; основним способом досягнення мети – висування учням вмотивованих комунікативних завдань, забезпечення мовним і мовленнєвим матеріалом, показ тактик вирішення, контроль і корекція результатів, постановка нових завдань, наближених за рівнем складності до реального спілкування [154, с. 267].

Актуальність розроблюваної технології організації роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови зумовлено необхідністю формування в учнів комплексу компетенцій, у тому числі й соціокультурної компетенції, що неможливо зробити без використання покликань до прецедентних феноменів культури. Мета технології – організувати ознайомлення із прецедентними феноменами культури на уроках російської мови у межах соціокультурної лінії навчальної програми. Технологія передбачає поєднання компетентнісного та інтегрованого

підходів, що сприятиме створенню єдиної картини навчання та подоланню проблеми розрізненості шкільних предметів.

Важливим структурним елементом технології є засоби навчання, тобто сукупність матеріалів, необхідних учителю для досягнення поставлених цілей. Для реалізації технології організації роботи з прецедентними феноменами культури, крім загальновідомих засобів навчання (програми, підручник, аудіозаписи, відеозаписи, ілюстративний матеріал тощо), такими стають тексти художньої та публіцистичної літератури, що містять соціокультурну інформацію, прецедентні феномени культури.

Реалізація технології організації роботи з прецедентними феноменами культури неможлива без визначення етапів її здійснення. Перший етап – підготовчий. На цьому етапі необхідно дібрати відповідний дидактичний матеріал. Пропонуємо в межах інтегрованого підходу використовувати художні твори (тексти), що потребує вивчення програми із зарубіжної літератури, серед яких можна вибрати ті твори, у яких наявні актуальні прецедентні феномени культури. На цьому матеріалі розробляються різноманітні вправи та завдання, що використовуватимуться на уроках російської мови. Другий етап реалізується безпосередньо на заняттях, коли відбувається виконання запропонованих вправ. Завдання вчителя – проілюструвати необхідні мовні явища на матеріалі літературних текстів, акцентуючи увагу на прецедентних феноменах культури і специфіці їх уживання. Переконані, що етапи роботи над текстом, які є загальноприйнятими в методиці викладання іноземної мови (передтекстовий, текстовий і післятекстовий), доцільно використовувати і в роботі з прецедентними феноменами культури. Під час передтекстового етапу необхідно попередити всі можливі труднощі, пояснити нову лексику, підготувати дітей до сприйняття прецедентного феномена. На текстовому етапі ставляться такі завдання: ознайомитися із прецедентним феноменом культури, з'ясувати його значення, визначити умови і ситуації його використання в мовленні, визначити культурну цінність (етимологічний,

культурологічний, семантичний коментар), виконати вправу (орфографічні, граматичні, лексичні завдання). Важливо не пропускати післятекстового етапу, що передбачає перевірку розуміння прецедентного феномена культури, виконання завдань творчої спрямованості (проект, доповідь, презентація тощо); також на цьому етапі доцільно здійснити feedback з учнями і з'ясувати їхні враження про виконану роботу. Третій етап – етап контролю і корекції (контрольно-корекційний), що передбачає аналіз виконаної роботи, зокрема, визначення успішності вибору тексту, його сприйняття учнями, рівень продуктивності роботи на уроці, з'ясування труднощів, пошук шляхів їх подолання.

Невід'ємною й обов'язковою складовою технології є методи (частково цю проблему висвітлено в 1.3 дисертаційної роботи – К. Г.).

Схарактеризуємо основні методи, що застосовувалися в експериментальній роботі з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови, більш детально.

1. Комунікативний метод, який більшість науковців вважає головним у іншомовній освіті. Як вказує С. Лебединський, сутність комунікативного методу полягає в тому, що вивчення мови є моделлю природного процесу спілкування цією мовою, а комунікативність розглядається не як методичний принцип, нехай навіть і головний, а як принцип методологічний, що виділяє, по-перше, методичні принципи навчання, по-друге, загальнонаукові методи пізнання, що використовуються для побудови процесу навчання. Інакше кажучи, в межах комунікативного методу навчання іноземної мови комунікативність перестає бути просто декларацією, а стає пояснювальним принципом побудови процесу навчання [196, с. 40]. Безперечно, комунікативна спрямованість навчання, погодимося з думкою І. Журавльової, є передумовою успіху в практичному опануванні студентами / учнями іноземної мови, а комунікативний метод ґрунтується на тому, що процес навчання є моделлю комунікації [137, с. 42], що дозволяє, як підкреслює Х. Алімова, не лише навчити студентів / учнів вільно говорити, але й думати

іноземною мовою [4, с. 8]. О. Кречотень та О. Березняк зауважують, що цей метод також передбачає використання жестів, схем, малюнків [186]. Зазначимо, що шляхи реалізації комунікативної спрямованості на уроках російської мови детально висвітлено у праці Є. Голобородько [85]. Отже, мета комунікативного методу – розвивати в учня здібність різнопланового активного володіння іноземною мовою, тобто одночасно розвивати основні мовні та мовленнєві навички (усне та письмове мовлення, граматику, читання, розуміння та сприймання) [4, с. 7; 29, с. 107].

Важливою особливістю комунікативного методу є його пластичність. Так, А. Занкова наголошує, що цей метод не має суворих правил і настанов, під час трактовки цього поняття можна знайти різні ідеї, моделі уроків, види вправ та їх послідовність, але об'єднувальним фактором є комунікативність, використання мовних одиниць у мовленні [141, с. 8]. І. Дирда серед інших переваг комунікативного методу відзначає можливість самостійно вибирати мовні засоби для оформлення своїх думок і вияв себе як особистості [124, с. 435]. І. Стародумов зазначає текстоцентричність цього методу: передбачається розвиток умінь створювати різноманітні тексти в тих, хто вивчає іноземну мову, що дозволить їм стати повноправними учасниками міжкультурного спілкування [281, с. 123].

Отже, комунікативний метод має практичну спрямованість, є пластичним і сприяє самовираженню учня.

2. Проблемний метод, який є розповсюдженим у сучасній школі. За визначенням науковців, проблемне навчання – система методів, за якої учні отримують знання не шляхом заучування і запам'ятовування їх у готовому вигляді, а в результаті розумової роботи над рішенням проблемних завдань, побудованих на пошуку, здобутті матеріалу, що вивчається [257, с. 208]. Проблемне навчання, на нашу думку, є достатньо продуктивним, адже учень активно залучається до процесу отримання знань, він здобуває їх самостійно, а не отримує в готовому вигляді, що є дуже важливим у контексті сучасної парадигми освіти загалом та іншомовного навчання зокрема.

3. Проектний метод, який сьогодні набув популярності у закладах освіти. Є. Полат зазначає, що в основу методу проектів покладено проблемне навчання, що своїми ідеями пов'язане із гуманістичним напрямком у філософії й освіті (Дж. Дьюї, В. Х. Кілпатрік) [239, с. 65]. А. Багрова пояснює: в основу проектної технології покладено ідею про те, що необхідно навчити учнів мислити самостійно; знаходити і вирішувати проблеми, використовуючи для досягнення цих цілей знання з різних царин; прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів рішень [17, с. 13], а М. Ворник відмічає важливість правильно організованої наставницької діяльності викладача [66]. Отже, під терміном «метод проектів» розуміємо цілеспрямовану, самостійну дослідницьку, навчально-пізнавальну діяльність учнів, що спирається на критичне, творче мислення та спрямована на розв'язання проблеми й отримання конкретного результату. Але, наголосимо, така діяльність має відбуватися під гнучким керівництвом вчителя.

За допомогою цього методу учні шукають вирішення проблеми, самостійно обирають методики дослідження, застосовують усі набуті ними знання та досвід із різних галузей. Погодимось з думкою З. Бакум: у процесі виконання проектів розвивається не лише критичне та творче мислення, але й уміння самостійно конструювати власні знання та орієнтуватися в інформаційному просторі [21, с. 415].

На наш погляд, метод проектів є дієвим методом іншомовного навчання, якщо враховувати деякі його особливості: 1) проблема має бути цікавою для учнів, обов'язково практично спрямованою; 2) учень повинен мати вже якийсь набір знань, щоб розуміти, у якому напрямку йому потрібно проводити дослідження. Метод проектів має багато позитивних рис: виховує у дітей самостійність; формує дослідницькі навички; розвиває критичне мислення; забезпечує інтеграцію освітніх предметів; виховує вміння працювати як у команді, так і самостійно, відповідати за результати роботи.

4. Діяльнісний метод, що відповідає діяльнісній лінії програм із іноземних мов і постулює їх практичну спрямованість. Цей метод було

розроблено групою науковців під керівництвом професора П. Гальперіна. Сьогодні діяльнісна методика організації навчального процесу застосовується до всіх навчальних дисциплін. Оцінюючи її можливості, Б. Касим зазначає, що вона може використовуватися як в роботі із дорослим контингентом у виші, так і в загальноосвітній школі [159, с. 91].

Зауважимо, що CEFR у цьому питанні займають новаторську позицію, розглядаючи учнів як користувачів мовою та соціальних агентів, а отже і мову як засіб спілкування, а не як предмет для вивчення [327]. Це положення, у свою чергу, має на увазі залучення учнів як соціальних агентів до процесу навчання із використанням дескрипторів як засобів комунікації, а також визнання соціальної природи вивчення та використання мови, взаємодії соціального й індивідуального в процесі навчання. CEFR пропонує вважати учнів багатомовними та багатокультурними істотами, які можуть використовувати всі свої мовні ресурси, коли це необхідно, бачать подібності та закономірності, а також відмінності мов і культур. Цей підхід, орієнтований на дії, припускає цілеспрямовані спільні дії в класі, основним завданням яких є не мова (не просто її вивчення), а створення якогось іншого продукту або результату (планування прогулянки, створення плакату, блогу, розробка фестивалю, вибір президента тощо). Для розробки таких завдань, спостереження, оцінювання та самооцінювання використання мови під час виконання завдання застосовуються спеціальні дескриптори [327, с. 27].

Щодо іншомовної підготовки, зазначимо, діяльнісний метод передбачає навчання спілкування в єдності всіх його функцій: регулятивної, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної та етикетної.

5. Інтегрований метод, який дозволяє об'єднати предметні, загальнонаукові та фонові знання, що здобуваються учнями в процесі навчання в єдине ціле. У науковій літературі наголошується, що інтеграція є процесом взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємного зближення, відновлення єдності двох або більше систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, що набуває нових

властивостей і взаємозв'язків між оновленими елементами системи [288, с. 454]. Основні ознаки інтегрованого методу було окреслено Ю. Тюнніковим у 80-ті роки минулого століття: по-перше, мають значення елементи, що раніше не були пов'язані між собою; по-друге, мають бути об'єктивні причини для об'єднання цих елементів; по-третє, об'єднуються елементи не сумарно, а за допомогою синтезування; по-четверте, результатом такого об'єднання має бути система, що є цілісною [290, с. 7]. Дослідник виокремив «паспортні характеристики інтегрованого процесу в педагогіці»: 1) цільові характеристики; 2) змістовні характеристики; 3) рівні інтегрованості; 4) масштаб інтегрованості; 5) форми організації та контролю результатів інтегрованого навчання [290, с. 7].

Основні положення цього методу, за Ю. Тюнніковим: 1) розуміння того, що інтеграція не є сліпим складанням в єдине ціле різних предметів, а її метою має бути створення саме єдиної гармонічної системи; 2) для контролю результатів за такого підходу використовуються завдання, хоча й типові для різних предметів, але поєднані смисловими зв'язками та навчальним змістом; 3) мета – продемонструвати різноплановість знань, що перевіряються, їх глибину, повноту та можливість цілісного сприйняття навколишнього середовища [290, с. 10]. Уважаємо, що ці положення надзвичайно важливі для успішного використання інтегрованого методу, адже необхідно не просто об'єднати те, що, на перший погляд, поєднати неможливо, але знайти дотичні точки в дослідженнях одного і того само явища крізь призму різних наук.

І. Міркович зауважує, що іноземна мова, не маючи власного смислового змісту, легко інтегрується із будь-якою навчальною дисципліною – і в такому разі вона стає засобом вивчення цієї дисципліни. Іноземна мова також легко інтегрується й з будь-якою позакласною, пізнавальною, виховною або художньо-театралізованою діяльністю – і в такому разі вона є засобом організації та проведення заходу. В учнів з'являється можливість говорити іноземною мовою не тільки на уроках і для отримання оцінки, а для прояву себе як лінгвістично розвиненої особистості, для спілкування зі своїми

друзями в неформальній обстановці, для іншомовних контактів із тими, хто бере участь у подібних заходах [206].

У публікаціях останнього часу вказується на те, що поєднання інформації з кількох предметів сприяє активізації пізнавальної діяльності дітей, опануванню значного обсягу навчального матеріалу, досягненню цілісності знань та, головне, стимулює інтерес до навчання і відчуття зв'язку із життям [324, с. 124]. Уважаємо, що критерієм умілого використання даного методу є те, що учні не помічають, як під час свого дослідження потрапляють у царину іншої науки, тобто має бути обов'язковим плавний, непомітний перехід, лише тоді ми говоримо про те, що метод справді правильно використаний.

6. Інтерактивний метод, який активно застосовується в процесі іншомовної підготовки. Вивченню цього методу присвячено низку наукових розвідок (Н. Наволокова [210], Л. Пироженко та О. Пометун [240], О. Попова [241], Г. Селевко [250], А. Хуторської [310] та ін.). Інтерактивні методи визначаються як група сучасних методів, що ґрунтуються на інтеракціонізмі (концепція соціальної психології); у межах цієї концепції соціальна взаємодія людей тлумачиться як міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої визнається здатність людини «приймати роль іншого», уявляти, як її сприймає партнер по спілкуванню і відповідно інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії [2, с. 84].

На переконання Е. Венк, основним, що відрізняє інтерактивний метод від інших, є те, що, вивчаючи будь-яку іноземну мову, потрібно взаємодіяти, знаходитися в режимі бесіди, діалогу, цей метод орієнтований на взаємодію не тільки вчителя із дітьми, а на взаємодію учнів один з одним. У контексті зміни освітньої парадигми актуальність методу підвищується, тому що змінюється місце вчителя на уроці: вчитель повинен бути тьютором, фасилітатором. Інтерактивне навчання, на думку дослідниці, – це спосіб пізнання, що відбувається у формах спільної діяльності викладача та учнів: усі взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, разом вирішують проблеми,

моделюють ситуації, оцінюють дії один одного та свою власну поведінку [63, с. 1].

У зв'язку з тим, що інтерактивні методи навчання передбачають безпосередню взаємодію учнів між собою, на таких уроках часто використовуються групові форми роботи.

Одним із використовуваних інтерактивних методів є ігровий метод, який ґрунтується на ігровій взаємодії учнів один з одним і з мовою, що вивчається. Н. Федотова виділяє такі його особливості, як-от: він активізує мовну діяльність разом із іншими видами діяльності (спів, театралізація, малювання тощо); розвиває відчуття мови та свідоме використання норм мови в процесі навчання; розвиває пам'ять, логічне, художнє, асоціативне мислення, когнітивні уміння та творчі здібності; дозволяє створити позитивну емоційну атмосферу та природній комунікативний контекст [300, с. 7–8]. Проте, як слушно вказує О. Чернишенко, ігрові прийоми не є універсальними, без інших прийомів і методів та без необхідної підготовки вчителя вони не будуть ефективними, але якщо адекватно використовувати їх разом із традиційними, то вони можуть і повинні усунути або хоча б зменшити складнощі в оволодінні іноземною мовою [312, с. 139]. Отже, різноманітність прийомів інтерактивного методу, їх спрямованість на підвищення в учнів інтересу, мотивації до вивчуваного предмету робить його доцільним у процесі навчання іноземних мов, у тому числі й російської.

7. Інтенсивний метод, що дозволяє значно скоротити строки вивчення іноземної мови, набуває поширення в змішаному, електронному, дистанційному навчанні, інклюзивній освіті тощо. Основи інтенсивного методу було розроблено в Тбіліському університеті Л. Гегечкорі для навчання дорослих усному іншомовному мовленню. За словами А. Щукіна, інтенсивна методика – це система навчання, що з'явилася як відповідь на запит часу, інтенсивні методи навчання спрямовано на засвоєння максимального обсягу матеріалу за мінімальні терміни; у загальному значенні – це прискорений процес навчання іноземних мов за мінімальних енергетичних затрат [320].

Його мета, зазначають науковці, – навчити студента думати іноземною мовою, у короткий проміжок часу оволодіти конкретними мовними навичками [181, с. 59]; у найкоротший термін сформувати вміння спілкуватися іноземною мовою [167, с. 5]; оволодіти іноземною мовою як засобом спілкування і засобом пізнання в найкоротший термін, сформувати вміння та навички розуміння усного мовлення іноземною мовою в нормальному (природному) або ж близькому до нормального темпі при практично необмеженій побутовій, суспільно-політичній та загальнонауковій тематиці [284, с. 175]. Отже, головною особливістю цього методу є короткий проміжок часу, відведений на вивчення іноземної мови.

Д. Страченко визначає такі основні положення інтенсивного методу: 1) навчання має приносити радість; 2) навчання має бути організовано на свідомому і на підсвідомому рівнях; 3) у навчанні потрібно використовувати зазвичай незадіяні резерви свідомості з метою підвищення результативності [265, с. 175].

На думку С. Лебединського, особливостями інтенсивних методів є такі: 1) максимальна активізація учнів під час занять (спеціальні завдання в формі етюдів, рольові ігри; аудіовізуальні та комп'ютерні засоби навчання); 2) мобілізація прихованих психологічних резервів особистості учнів; 3) використання всіх засобів впливу на учнів [196, с. 51].

Специфічними рисами інтенсивного методу є використання елементів сугестопедії (послідовна зміна в процесі занять циклів усного мовлення – мовленнєва підготовка) та міжциклові етапи навчання (мовна підготовка). Як наголошує Д. Страченко, наявність міжциклового етапу – це особливість інтенсивного навчання у порівнянні з іншими методами; міжциклові етапи використовуються для навчання мовних засобів, що є підґрунтям для формування комунікативних умінь [284, с. 177].

Одним із поширених методів інтенсивного навчання є кейс-метод, який є такою технікою навчання, що використовує опис реальних економічних, соціальних і бізнес-ситуацій [181, с. 60]. Сутність кейс-методу, за Л. Уховою,

полягає в тому, що засвоєння знань і формування умінь – це результат активної самостійної діяльності учнів для розв'язання протиріч, у результаті чого і відбувається творче оволодіння професійними знаннями, навичками, уміннями [291, с. 52]. Хоча інтенсивний метод було розроблено для навчання дорослих, думається, що частково він може бути використаний під час навчання дітей за умов комбінування з іншими методами.

Спільною рисою схарактеризованих методів є комунікативність, що відповідає одній із найважливіших цілей іншомовної освіти – навчання спілкування і володіння мовними засобами [159, с. 92]. Наразі освіта України, іншомовна зокрема, ґрунтується на компетентнісному підході, що став одним із основних в освітній парадигмі. На нашу думку, саме визначені методи допомагають реалізації компетентнісного підходу, тому і мають бути провідними у процесі іншомовного навчання (проблему вибору методів навчання російської мови розглянуто в статтях автора [94; 99] – К. Г.).

Інтегрований метод слід застосовувати вже на підготовчому етапі роботи – етапі вибору матеріалу з досліджуваних дітьми текстів літератури. При цьому важливо пам'ятати, що діти не повинні помічати, як учитель перемикається з однієї наукової царини на іншу (з мови на літературу), вони мають бачити прецедентний феномен з різних боків, але як єдине ціле. Використовуючи інтерактивний метод, найкраще звернутися до ігрових прийомів або дискусії, що забезпечує концентрацію уваги учнів. Комунікативний метод створює умови для занурення дитини в іншомовну атмосферу, а постійне сприйняття іноземної мови на слух допомагає швидкому формуванню мовленнєвих умінь. Діяльнісний і проблемний методи допомагають зробити учня суб'єктом активної діяльності. Наприклад, не потрібно відразу ж пояснювати прецедентний феномен культури, можна дати текст і попросити дітей з'ясувати, що саме є прецедентним феноменом, потім запропонувати дітям самостійно пояснити значення феномена, записуючи на дошці найвдаліші трактування, а згодом сформулювавши загальне тлумачення. У результаті робота не обмежиться семантизацією прецедентного

феномена культури, а втягне дітей у творчий процес, розкриє їхній творчий потенціал. Проєктний метод урізноманітнює уроки російської мови, наприклад, можна запропонувати дітям завдання: знайти цікаві факти про один із прецедентних феноменів культури, про його походження.

Отже, на нашу думку, найбільш продуктивними у роботі з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі є такі методи:

- інтегрований (вивчення одного і того ж явища за допомогою різних наук),
- інтерактивний (під час навчання учні мають перебувати в безперервному режимі взаємодії не тільки з учителем, але й один з одним),
- комунікативний (вивчення іноземної мови – це модель природного спілкування цією мовою),
- діяльнісний (знання – це результат діяльності дитини),
- проблемний (розв’язання задач),
- проєктний (дослідницька робота).

Саме ці методи мають практичну спрямованість і, передусім, забезпечують формування як предметних, так і загальних компетенцій.

Розроблену нами технологію організації роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови узагальнено на рис. 3.2.

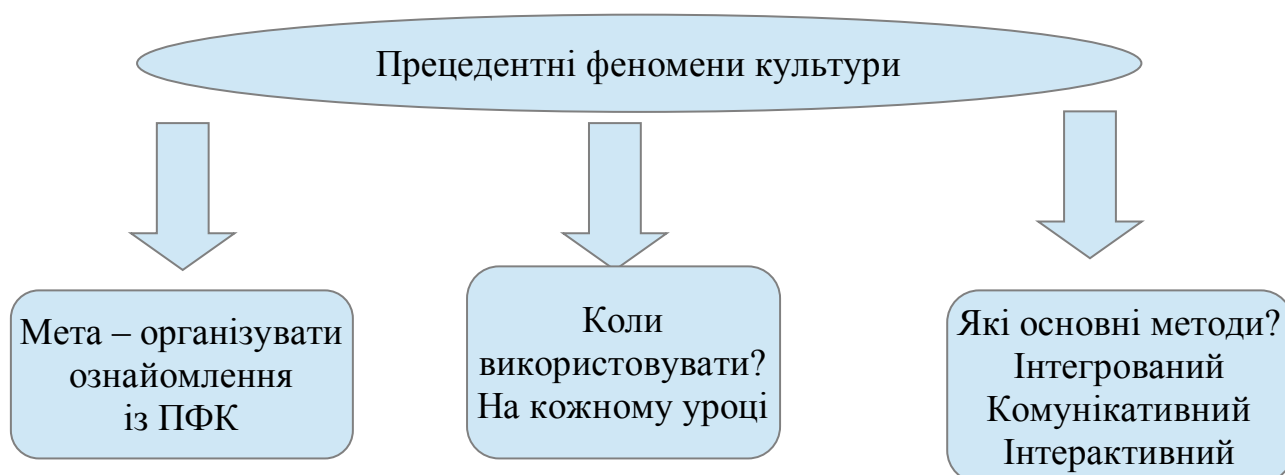


Рис. 3.2. Технологія організації роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови

Наведемо приклад організації навчальної роботи за запропонованою технологією. У 6 класі на уроці зарубіжної літератури вивчається байка І. Крилова «Вовк та Ягня», а на уроці російської мови – іменник. Отже, можна використовувати текст виучуваної байки як мовний дидактичний матеріал (табл. 3.1).

Мета технології – організувати ознайомлення дітей із прецедентними феноменами культури, вилученими з байки І. А. Крилова.

**Технологія організації роботи з прецедентними феноменами
культури на уроках російської мови (тема «Іменник»; фрагмент)**

Етап		Зміст	Метод
Підготовчий		Аналіз програм з російської мови та зарубіжної літератури	Інтегрований, дослідницький методи, аналіз мовного явища
		Відбір афоризмів (ПФК): <i>У сильного всегда бессильный виноват; Но мы Истории не пишем; Ты виноват уж тем, что хочется мне кушать; Досуг мне разбирать вины твои, щенок!; За дерзость такую я голову с тебя сорву</i>	
		Підготовка завдань	
Аудиторна	Передтекстовий	1. Вы помните, что мы называем басней? (Если нет, то напомнить.) 2. К какой части речи относится слово «басня»? 3. Как вы понимаете слово «досуг»? 4. Составьте со словом «досуг» предложение.	Практичний Словесні методи
Аудиторна	Текстовий	Виконання завдань: 1) прослушайте аудиозапись; 2) прочитайте басню (сначала молча, потом вслух). Відповіді на питання: 1. Как вы думаете, почему Волк так поступил? Мог ли он поступить иначе? Объясните свою точку зрения. 2. Подумайте, какие слова (цитаты из басни) вы уже слышали. (Если ученики затрудняются ответить, необходимо обратить их внимание на выделенные строки.) 3. Объясните значение выделенных строк. 4. Подберите к каждому афоризму одно слово, иллюстрирующее его смысл (желательно, чтобы это слово было именем существительным). 5. Создайте афористическую карту басни «Волк и Ягнёнок» (в форме схемы, ассоциативного куста или на усмотрение учеников) – проектный метод. 6. Выпишите из басни существительные и разделите их на одушевленные и неодушевленные. 7. Просклоняйте 5 существительных на выбор. 8. Определите синтаксическую роль пяти выбранных существительных в предложении. 9. Восстановите по памяти афоризм (выводится на экран или распечатывается): <i>У _____ всегда бессильный виноват; Но мы _____ не пишем; Ты _____ уж тем, что хочется мне кушать; _____ мне разбирать _____ твои, _____!; За _____ такую я _____ с тебя сорву.</i> 10. Приведите примеры из своей жизни, в которых было бы уместно использовать какой-нибудь из выученных афоризмов; разыграйте со своим одноклассником сценку (диалог) с использованием афоризма.	Аудіолінгвальний, проблемний, діяльнісний, комунікативний, інтерактивний, проектний методи
Аудиторна	Післятекстовий	1. Что вы узнали на уроке? 2. Что вам понравилось? Впечатлило? 3. Опишите свои эмоции существительными.	Словесні методи
Контролю та корекції		Проводимо аналіз, відповідаючи на питання: 1. Чи досягнута мета використання прецедентних феноменів культури на уроці? 2. Чи вдало були вибрані тексти? 3. Які методи та завдання були продуктивними, а які ні? 4. Які труднощі виникли? Як їх подолати?	Метод аналізу діяльності

Отже, висхідними положеннями створеної методики роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови, в основу якої було покладено лінгводидактичну модель, є такі:

1) починати роботу з прецедентними феноменами необхідно вже на початковому етапі навчання російської мови;

2) задля реалізації міжпредметних зв'язків необхідно враховувати матеріал, який учні вивчають на інших уроках, будувати календарно-тематичний план, враховуючи наповнення навчальним матеріалом, що має національно-культурну та соціокультурну значущість, з інших предметів;

3) у процес навчання російської мови (будь-якої іноземної мови) необхідно впроваджувати інтегрований підхід. Так, вивчені на уроках літератури твори мають стати матеріалом для розгляду тих чи інших мовних процесів на уроках російської мови. Наприклад, вивчаємо «Ревізор» М. Гоголя, а на уроках російської мови розглядаємо пряму і непряму мову, значить, саме цитати із «Ревізора», що стали прецедентними феноменами культури, мають стати дидактичним матеріалом під час вивчення мовних тем. Саме ж поняття «прецедентний феномен культури» можна пояснювати дітям під час вивчення тем «Синонімія», «Багатозначні слова», «Фразеологія» тощо.

Відмітні риси запропонованої методики роботи з прецедентними феноменами культури: комплексність, системність, інтегрованість. Підкреслимо, що розроблена методика має універсальний характер: її можна використовувати у процесі навчання будь-якої іноземної мови на будь-якому етапі мовної підготовки за умови відповідного добору прецедентних феноменів культури, що пропонуються для вивчення, та встановлення необхідних міжпредметних зв'язків.

3.2. Дослідно-експериментальне навчання на формувальному етапі педагогічного експерименту

На підґрунті вивчення й аналізу низки документів: «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [138; 327], «Державний стандарт повної загальної середньої освіти» [120], Закон України «Про освіту» [139], Закон України «Про повну загальну середню освіту» [140], Концепція «Нова українська школа» [174], Програма «Російська мова» [249; 250; 251], Програма «Зарубіжна література» [247; 248] – було розроблено дослідно-експериментальну програму формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі.

Під час опрацювання програми «Російська мова» (5–9 класи [249; 250]) з метою виявити, у який спосіб можна організувати роботу з прецедентними феноменами культури, було з'ясовано, що в змісті програми окреслено основні вимоги до формування компетентної особистості, відповідно до змістових ліній визначено необхідний для вивчення матеріал. У межах соціокультурної лінії зазначено необхідність знайомства з культурною, історичною, національною інформацією, що складає основу фонових знань, без яких володіння іноземною мовою не буде повноцінним.

Під час вивчення програми «Зарубіжна література» [247; 248] ми звернули увагу на те, що у ній наголошується необхідність упровадження міжпредметних зв'язків. Відповідно до змісту соціокультурної лінії та міжпредметних зв'язків, у розробленій нами програмі формувального експерименту було об'єднано матеріали уроків російської мови та уроків зарубіжної літератури.

Мета формувального етапу педагогічного експерименту – реалізувати методику роботи з прецедентними феноменами культури, в основу якої було

покладено лінгводидактичну модель, під час навчання російської мови в основній школі.

Завдання:

- розробити програму формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури для 5–9 класів;
- створити навчально-методичний супровід до уроків російської мови;
- на основі прецедентних феноменів культури розробити дидактичний матеріал.

Зауважимо, що в експериментальній групі навчання російської мови протягом семестру здійснювалося за створеною програмою шляхом упровадження розробленої методики роботи з прецедентними феноменами культури. У контрольній групі навчання було стандартним та відбувалося за чинними програмами без додавання експериментального матеріалу.

Програму формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури було створено на основі запропонованої методики та з урахуванням визначених:

- лінгводидактичних засад роботи з прецедентними феноменами культури;
- лінгводидактичних умов формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури;
- рівневої структури вторинної мовної особистості;
- особливостей прецедентних феноменів культури як лінгводидактичних одиниць, їх ознак, функцій і типів.

Розроблену програму формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури для 5–9 класів розміщено в Додатку Г, фрагмент цієї програми (5 клас) подано в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Програма формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови (5 клас)

Тема з російської мови	Тема із зарубіжної літератури	Прецедентні феномени культури	Методи	Форма проведення уроку	Прийоми роботи
5 клас					
Загальні відомості про мову	Фольклор	Пословицы и поговорки: Прожуй, прежде чем проглотить – послушай, прежде чем говорить; Любишь братья – люби и отдавать; Слово не воробей: вылетит – не поймаешь; Ложка дёгтю в бочке мёда; Курам на смех; Один в поле не воин; Камень вода точит; Терпение и труд всё перетрут; Пишет как курица лапой; Денег куры не клюют; На сердце кошки скребут; Комар носа не подточит; Тянуть kota за хвост; На птичьих правах; Выеденного яйца не стоит; Не было бы счастья – так несчастье помогло; Смотреть как баран на новые ворота; Делать из мухи слона; Убить двух зайцев; Дорога ложка к обеду; Если бы да кабы, да во рту росли грибы и т.д.	Інтегрований, комунікативний, діяльнісний, проблемний	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення

Продовження табл. 3.2

<p>Звуки та букви. Однозначні та багатозначні слова. Прикметник. Синтаксис. Граматична основа речення</p>	<p>Казки народів світу. Казки О. С. Пушкіна</p>	<p>«Руслан и Людмила»: 1) У лукоморья дуб зелёный; / Златая цепь на дубе том: / И днём и ночью кот учёный / Всё ходит по цепи кругом; 2) И я там был, и мёд я пил / У моря видел дуб зелёный; / Под ним сидел, и кот учёный / Свои мне сказки говорил. «Сказка о царе Салтане»: 1) А во лбу звезда горит; 2) За морем житьё не худо; 3) Три девицы под окном; 4) Но жена не рукавица: / С белой ручки не стряхнёшь / Да за пояс не заткнёшь; 5) Родила царица в ночь / Не то сына, не то дочь; / Не мышонка, не лягушку, / А неведому зверушку; 6) И растёт ребёнок там / Не по дням, а по часам. «Сказка о золотом петушке»: Сказка – ложь, да в ней намёк! / Добрым молодцам урок. «Сказка о рыбаке и рыбке»: Разбитое корыто. «Сказка о попе да работнике его Балде»: А Балда приговаривал с укоризной: / «Не гонялся бы ты, поп, за дешевизной!» «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях»: 1) Ой вы, молодцы честные, / Братцы вы мои родные; 2) Ты, конечно, спору нет; / Ты, царица, всех милее, / всех румяней и белее; 3) Царь с царицею простился,</p>	<p>Інтегрований, комунікативний, діяльнісний</p>	<p>Інтегрований, комбінований</p>	<p>Аналіз і синтез, семантизація, уведення у власне мовлення, етимологічний коментар</p>
---	---	--	--	-----------------------------------	--

		/ В путь-дорогу снаряжился, / И царица у окна / Села ждуть его одна; 4) Свет мой, зеркальце! Скажи, / Да всю правду доложи: / Я ль на свете всех милее, / Всех румяней и белее? и т.д. Прецедентные имена: Русалка, царь Салтан, Гвидон, Царевна-Лебедь, золотая рыбка.			
Прикметник	Казки народів світу	Прецедентні імена: Емеля; Кошей; Баба Яга и т.д.	Інтерактивний, комунікативний, діяльнісний	Інтегрований, комбінований	Семантизація, уведення у власне мовлення; культурологічний коментар
	Г. Х. Андерсен: творчість	Прецедентні імена: Снежная Королева, Кай и Герда	Інтерактивний, комунікативний, інтегрований	Інтегрований, комбінований	Семантизація, уведення у власне мовлення
Речення з однорідними членами речення	Творчість Л. Керолла. «Аліса в країні див»	Прецедентні імена: Аліса, Чеширский Кот, Мартовский Заяц, Болванщик, Черепаха Квази и др.	Комунікативний, діяльнісний, проєктний	Інтегрований, комбінований	Семантизація, уведення у власне мовлення
	Світ дитинства	Прецедентні імена: Том Соєр, Гек Финн	Комунікативний, діяльнісний	Інтегрований, комбінований	Семантизація, уведення у власне мовлення

Освітньо-виховний процес, крім відповідних навчальних цілей, мав за мету формування вторинної мовної особистості та здійснювався за спеціально розробленою технологією організації роботи з прецедентними феноменами культури.

На уроках російської мови застосовували різноманітні методи (інтегрований, комунікативний, діяльнісний, проєктний, проблемний, інтерактивний) і прийоми (орфографічні, граматичні, лексичні завдання; етимологічний, культурологічний, семантичний коментар; творчі завдання тощо) навчання.

Робота з прецедентними феноменами культури на уроках російської організовувалася за розробленою нами технологією (див. 3.1 – К. Г.).

Наведемо приклади впровадження роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови в основній школі.

Структуру інтегрованого уроку «російська мова – зарубіжна література – англійська мова», метою якого було формувати вторинну мовну особистість засобами роботи з прецедентними феноменами культури, продемонструємо на конкретному прикладі (фрагмент уроку, 5 клас; повний текст розробки цього уроку опубліковано у журналі «Іноземні мови» [96]).

ТЕМА: Три дівичи под окном...

МЕТА:

Навчальна: повторити матеріал за темою «Звуки та букви», а також твір О. С. Пушкіна «Казка про царя Салтана», закріпити лексику з англійської мови з теми «Одяг»; учити використовувати здобуті знання та навички індивідуальної та групової роботи на практиці; розширювати словниковий запас школярів за рахунок крилатих висловів; формувати вміння працювати з художнім текстом; удосконалювати навички монологічного та діалогічного мовлення англійською та російською мовами.

Розвивальна: розвивати творчу уяву, логічне мислення, пам'ять, пізнавальну активність, увагу; створити сприятливі умови для розвитку розумових здібностей учнів (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння).

Виховна: виховувати в учнів толерантність, повагу до інших народів і культур, розвивати інтерес до казок народів світу, до іноземних мов; мотивувати вивчення іноземних мов і необхідність користування ними як засобом спілкування в умовах міжкультурної комунікації; виховувати в учнів жагу до нових знань і створювати умови для використання здобутих знань на практиці.

Методична: використовувати міжпредметні зв'язки з метою активізації пізнавальної діяльності учнів та застосовувати отримані знання на практиці.

Тип уроку: комбінований.

Форма уроку: інтегрований: російська мова, зарубіжна література, англійська мова.

Методи: інтегрований, інтерактивний, комунікативний, аудіовізуальний, аудіолінгвальний.

Прийоми: «робота в групах», «робота в парах», «мозковий штурм», «реконструкція», «шифрувальник», «редактор», «знайди зайве», «упізнай».

Перевірка домашнього завдання:

Учитель: вы должны были перечитать «Сказку о царе Салтане» А. С. Пушкина и повторить звуки и буквы русского языка, справились? А повторили ли вы слова, выученные на уроке английского языка?

Отлично! Молодцы!

Давайте вспомним эти слова. На экране вы увидите изображение, назовите его по-английски (если забудете – я подскажу). Это очень важно, ведь именно данные слова нам помогут объяснить Джоню, что происходит на уроке.

Предметы: бочка – *barrel*.

Одежда: *сарафан – sundress, рубашка – shirt, сапоги – boot, shoes; штаны – trousers, шапка – hat, пояс – belt*.

Зверушки, птицы, насекомые, встречающиеся в тексте: *мышонок – little mouse, лягушка – frog, лебедь – swan, комар – mosquito, белка – squirrel, шмель – bumblebee*.

Названия людей: *сын – son, ребенок – child, царь – king, царица – queen, девица – girl, maiden.*

Вправа «Реконструкція»

Учитель: как вы уже поняли, сегодня мы будем работать с фразеологизмами и крылатыми выражениями. Эпиграфом к нашему уроку будет фразеологизм, но вам необходимо его восстановить, слова у меня перемешались, поэтому нужна ваша помощь. Посмотрите на группы слов: здесь представлены три фразеологизма на трёх языках, объединённые общим смыслом, общим значением. Если какое-либо слово вам незнакомо – спросите, и я объясню, особенно обратите внимание на английские слова:

Труд, и, перетрут, всё, терпение. (<i>Терпение и труд всё перетрут.</i>)	I, всего, працею, досягнеш, зусиллям (<i>Зусиллям і працею всього досягнеш.</i>)	Is, mother, diligence, success, of. (<i>Diligence is the mother of success.</i> Дословный перевод: <i>Усердие – мать успеха.</i>)
--	--	---

Учитель: Как вы понимаете данные выражения? Что их объединяет? Согласны ли вы с этим утверждением? Когда их уместно употреблять?

Наведемо приклади завдань, розроблених на основі прецедентних феноменів культури та спрямованих на формування вторинної мовної особистості, що були застосовані на уроках російської мови в різних класах (дидактичний матеріал розміщено у Додатку Д).

Вправа (5 клас). Про що нам говорять прислів'я? (тема уроку «Загальні відомості про мову», тема уроку зарубіжної літератури «Фольклор»).

Завдання. Робота в групах. Діти об'єднані у дві групи, кожна група має пояснити прислів'я та приказки.

Прислів'я та приказки для першої групи:

- 1) Прожуй, прежде чем проглотить – послушай, прежде чем говорить;
- 2) Любишь брать – люби и отдавать;
- 3) Ложка дёгтю в бочке мёда;
- 4) Один в поле не воин;
- 5) Камень вода точит;
- 6) Терпение и труд всё перетрут;
- 7) Выеденного яйца не стоит;
- 8) Не было бы счастья – так несчастье помогло;
- 9) Дорога ложка к обеду;
- 10) Если бы да кабы, да во рту росли грибы.

Прислів'я та приказки для другої групи:

1) Слово не воробей вылетит – не поймаешь; 2) Курам на смех;
3) Пишет как курица лапой; 4) Денег куры не клюют; 5) На сердце кошки скребут; 6) Комар носа не подточит; 7) Тянуть кота за хвост; 8) На птичьих правах; 9) Смотреть как баран на новые ворота; 10) Убить двух зайцев.

Для уроків російської мови у 6 класі прецедентні феномени культури було взято із текстів, що вивчалися на уроках зарубіжної літератури. Теми: «Міфи народів світу», «Творчість І. А. Крилова. Байки» тощо.

Вправа. Прочитайте виразно байку І. А. Крилова (тема уроку «Іменник»).

Завдання: 1. Выпишите все существительные, определите их род, число, падеж, склонение.

I. Попрыгунья Стрекоза

Лето красное пропела;

Оглянуться не успела,

Как зима катит в глаза.

II. Ты все пела? это дело:

Так поди же, попляши!

2. Определите, откуда эти строки. Обсудите: о чём эти строки, чему они нас учат? 3. Устное рисование: опишите (нарисуйте) Стрекозу и Муравья (их внешность, черты характера, особенности речи). 4. Подумайте, кто прав в этой ситуации – Стрекоза или Муравей?

У 7 класі уроки з російської мови пов'язуємо із темами, що вивчаються на уроках зарубіжної літератури, наприклад: «О. Грін та його твори», «Творчість А. Конан Дойла» тощо.

Вправа 1. Аналізуємо афоризми (тема уроку «Сполучник»; О. Грін «Пурпурові вітрила»).

Завдання: 1. Прочитайте предложения. Подумайте, являются ли они афоризмами? Вспомните, что такое афоризм? Определите тему каждого высказывания. 2. Перепишите предложения в тетрадь. Какие союзы

встречаются в предложениях? Определите их роль в тексте. Выпишите слово «педант», объясните его значение.

1. Она умела и любила читать, но и в книге читала преимущественно между строк, как жила. 2. Много ведь придётся в будущем увидеть тебе не алых, а грязных и хищных парусов; издали нарядных и белых, вблизи – рваных и наглых. 3. В течение дня человек внимает такому множеству мыслей, впечатлений, речей и слов, что всё это составило бы не одну толстую книгу. 4. Теперь дети не играют, а учатся. Они все учатся, учатся и никогда не начнут жить. 5. Много на свете слов на разных языках и разных наречиях, но всеми ими, даже и отдаленно, не передашь того, что сказали они в день этот друг другу. 6. Море и любовь не терпят педантов. 7. Чудеса делаются своими руками.

Вправа 2. Напишіть за одним із наведених афоризмів твір-роздум (урок розвитку зв'язного мовлення).

У 8 класі пропонуємо завдання, що сприяють поповненню фонових знань, наприклад:

Подготовьте выразительное чтение стихотворений А. С. Пушкина (М. Ю. Лермонтова, С. А. Есенина и др.); выпишите строки, которые стали прецедентными текстами.

Крилаті вислови із віршів і роману у віршах «Євгеній Онегін» О. С. Пушкіна, а також із творів М. В. Гоголя – багатий дидактичний матеріал для уроків російської мови. Наприклад, ми пропонували виконати такі вправи:

Вправа 1. Згадаємо класиків (тема «Пряма та непряма мова»).

Завдання: 1. Перепишите. Расставьте правильно знаки препинания. 2. Вспомните ли вы, откуда, из каких произведений взяты эти крылатые выражения? В каких ситуациях их можно употреблять?

1. Как говорил Александр Сергеевич Пушкин Мы почитаем всех нулями, А единицами – себя.

2. Слышал я истину бывало: Хоть лоб широк да мозгу мало! говорил
Александр Сергеевич Пушкин

3. На чужой рот как говорил А. С. Пушкин пуговицы не нашъёшь.

4. Без хороших отцов нет хорошего воспитания, несмотря на все школы говорил Николай Васильевич Гоголь.

5. Он сказал Есть ещё порох в пороховницах? цитируя известного писателя.

6. На зеркало неча пенять, коли рожа крива подумал он но при этом промолчал.

7. Я говорю всем открыто, что беру взятки, но чем взятки? Борзыми щенками. Это совсем иное дело.

Вправа 2. Читаємо художній твір (тема «Діалог»).

Завдання: 1. Прочитайте уривки з комедії М. В. Гоголя «Ревізор».

2. Передтекстовий етап роботи з текстом. Дайте відповіді на такі питання:

I. Чи знайомі вам ці тексти? Звідки вони?

II. Охарактеризуйте героїв. Які риси характеру вони мають? Уособленням яких рис характеру людини вони стали? Чому навчили вас гоголівські персонажі?

3. Прочитайте про себе уривок із комедії «Ревізор». Перепишіть у зошит, розставляючи розділові знаки. А тепер разом із товаришем прочитайте уривок виразно (по ролях). Знайдіть у ньому висловлювання, що стало крилатим. У яких ситуаціях можна його вживати? Складіть із цим афоризмом речення та запишіть у зошит, правильно розставляючи розділові знаки.

4. Імена яких героїв Гоголя стали широко відомими (прецедентні імена)? Що вони уособлюють?

Отже, на уроках російської мови ми не лише розвивали мовні, мовленнєві, комунікативні вміння та навички учнів, закріплювали їхні вміння читати мовчки, вголос, виразно, але й прищеплювали інтерес до художньої літератури, працювали над збагаченням словникового запасу школярів, поглибленням їхніх соціокультурних і фонових знань.

На формувальному етапі педагогічного експерименту було реалізовано створену нами дослідно-експериментальну програму формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови в основній школі. Отримані під час педагогічного експерименту результати проаналізовано у наступному параграфі (3.3 даної дисертаційної роботи – К. Г.).

3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи та їх інтерпретування

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було встановлено переважання середнього (когнітивного) та початкового (вербально-семантичного) рівнів сформованості вторинної мовної особистості учнів, що брали участь в експериментальній роботі. Визначення причин такого становища (відсутність чіткого уявлення про прецедентні феномени культури як лінгвістичні та лінгводидактичні одиниці; недостатність використання їх лінгводидактичного потенціалу в процесі іншомовного навчання; неврахування можливостей комплексного підходу до розв'язання проблеми формування вторинної мовної особистості; недостатня розробленість питання методів використання прецедентних феноменів на уроках російської мови) спонукало нас до створення методики роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі та її реалізації в освітньо-виховному процесі на формувальному етапі педагогічного експерименту.

Запропонована дослідно-експериментальна програма ґрунтувалася, по-перше, на навчальній програмі з російської мови, зміст якої було поглиблено та конкретизовано за рахунок уведення нового дидактичного матеріалу соціокультурної спрямованості та організації систематичної

роботи з прецедентними феноменами культури; по-друге, на положеннях «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», у яких наголошено, що володіння іноземною мовою не буде повноцінним без наявності фонових знань щодо культурно-історичної, соціокультурної, національно-культурної інформації, що знаходить відбиття у виучуваній мові.

Підсумковий етап дослідно-експериментальної роботи передбачав здійснення процедур щодо виявлення динаміки в процесі формування вторинної мовної особистості учнів експериментальної та контрольної груп, визначення на цій підставі результативності впровадження методики роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі.

Згідно з гіпотезою дослідження, очікувані позитивні результати можливі в тому разі, якщо:

- застосована робота з прецедентними феноменами культури має системний характер;
- методика базується на лінгводидактичних засадах роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови;
- визначено та враховано зміст, ознаки та функції прецедентних феноменів культури як лінгводидактичних одиниць;
- теоретично обґрунтовано, створено та враховано лінгводидактичну модель формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури.

Мета контрольного етапу педагогічного експерименту – визначити рівень сформованості вторинної мовної особистості учнів після проведення формувального експерименту.

Завдання контрольного етапу педагогічного експерименту:

- виявити та схарактеризувати рівні сформованості вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури учнів після формульовального експерименту;
- здійснити обробку даних експерименту за допомогою процедур математичної статистики (середнє арифметичне, t-критерій Стюдента);
- з'ясувати, чи відбулися зрушення в рівнях сформованості вторинної мовної особистості експериментальної та контрольної груп.

На цьому етапі дослідження було застосовано різноманітні методи: спостереження, анкетування, бесіди, узагальнення, процедури математичної статистики (середнє арифметичне, t-критерій Стюдента).

Аналіз результатів дослідження здійснювався шляхом порівняння даних про рівні сформованості вторинної мовної особистості в експериментальній і контрольній групах до та після формульовального експерименту за визначеними критеріями та показниками. Об'єктивність отримання результатів ґрунтувалася на приблизно однакових показниках рівня сформованості вторинної мовної особистості в обох групах на констатувальному етапі. Вірогідність результатів забезпечувалася однаковими умовами проведення констатувального та контрольного етапів педагогічного експерименту, використанням єдиної методики діагностики.

На контрольному етапі було проведено анкетування учнів експериментальної та контрольної груп (анкети розміщено в Додатку В).

Мета анкетування контрольного експерименту – виявити рівень розуміння прецедентних феноменів культури вторинною мовною особистістю.

Задля отримання результатів контрольного експерименту було проаналізовано відповіді на питання анкети учнів кожного класу експериментальної (ЕГ) та контрольної груп (КГ).

Наведемо приклади питань анкети контрольного етапу педагогічного експерименту. Учні пояснювали, тлумачили, перекладали, використовували

прецедентні феномени культури у власному мовленні: 1. *Вспомните, какие животные живут во фразеологизмах / пословицах: «Смотреть как ... на новые ворота»: а) бык; б) волк; в) баран; г) не знаю; «Делать из ... слона»: а) комара; б) ласточки; в) мухи; г) не знаю.* 2. *Объясните фразеологизм: «Убить двух зайцев»: а) одновременно застрелить двух зайцев; б) одновременно выполнять два разных дела; в) не знаю; «Намылить шею»: а) купаться; б) наказать; в) не знаю.* 3. *Соедините части фразеологизмов / пословиц: «Любишь братья»: а) люби и приносить; б) люби и отдавать; в) не знаю.* 4. *Соотнесите черты характера и героев: «Тургеневская девушка»: а) невежда, неряха; б) нравственная чистота, искренность, способность к сильным страстям; в) не знаю.* 5. *Переведите фразеологизм на русский язык: «Бити байдики»; «Товкти воду в ступі».* 6. *Назовите автора и произведение, откуда взяты цитаты: «Быть или не быть»; «К нам едет ревизор!».* 7. *Творческое задание. Составьте диалог по теме: «В магазине», «Я заблудился в лесу» (на выбор), используя известный Вам фразеологизм, крылатое выражение, пословицу, поговорку, цитату.*

Результати анкетування 5 класів ЕГ засвідчили, що у половині опитуваних наявний достатній рівень сформованості вторинної мовної особистості – 55% (порівняно з 28% у КГ). Майже 53% учнів ЕГ правильно переклали фразеологізми та співвіднесли прецедентні імена з характеристиками літературних героїв (порівняно з 27% у КГ), 35% анкетованих виконали творче завдання (порівняно з 20% у КГ). Результати анкетування учнів 5 класів наведено у табл. 3.3 і на рис. 3.3.

Таблиця 3.3

Визначення рівня сформованості вторинної мовної особистості експериментальної та контрольної груп учнів 5 класів (контрольний етап)

Рівень	Експериментальна група	Контрольна група
початковий	85,00%	70,00%
середній	80,00%	60,00%
достатній	55,00%	28,00%
високий	35,00%	20,00%

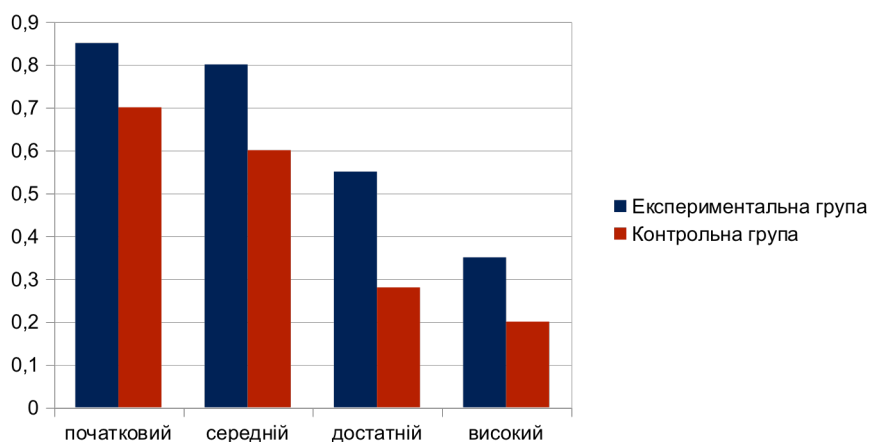


Рис. 3.3. Рівні сформованості вторинної мовної особистості експериментальної та контрольної груп учнів 5 класів (контрольний етап)

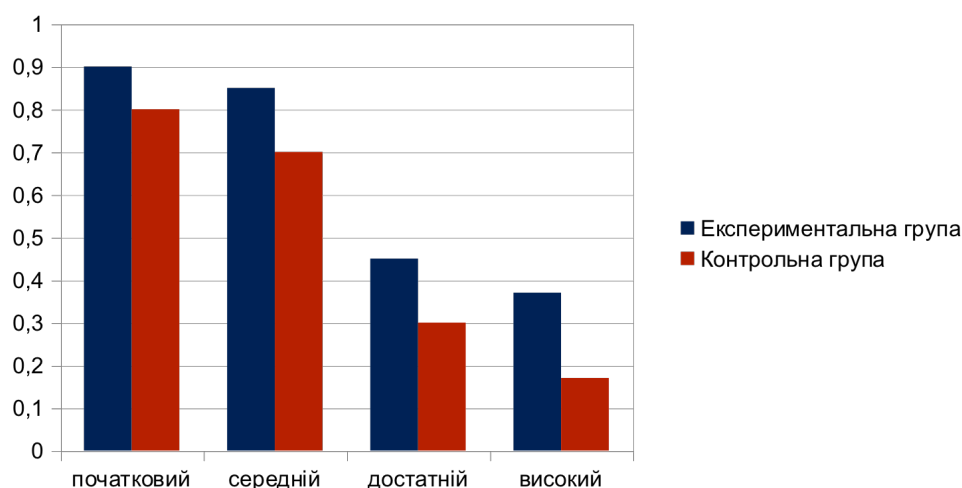
Аналіз відповідей учнів 6 класів ЕГ і КГ засвідчив підвищення рівня розуміння прецедентних феноменів культури учнями експериментальної групи. На питання початкового рівня в ЕГ було 90% правильних відповідей, порівняно з 80% в КГ; із питаннями середнього рівня успішно впоралися 85% опитуваних ЕГ, порівняно з 75% КГ; із питаннями достатнього рівня – 45% ЕГ і 30% КГ; творче завдання успішно виконали 37% учнів ЕГ, порівняно із 17% КГ. Отримані результати унаочнено в табл. 3.4 і на рис. 3.4.

Таблиця 3.4

Визначення рівня сформованості вторинної мовної особистості експериментальної та контрольної груп учнів 6 класів (контрольний етап)

Рівень	Експериментальна група	Контрольна група
початковий	90,00%	80,00%
середній	85,00%	70,00%
достатній	45,00%	30,00%
високий	37,00%	17,00%

Рис. 3.4. Рівні сформованості вторинної мовної особистості



експериментальної та контрольної груп учнів 6 класів (контрольний етап)

Не гірші результати продемонстрували учні 7 класів: отримано 85% правильних відповідей на питання початкового рівня в ЕГ і 80% в КГ; 76% і відповідно 70% – на питання середнього рівня; 55% анкетованих ЕГ і 34% КГ – на питання достатнього рівня. Деяко гірша ситуація склалася із виконанням завдань творчого рівня: їх правильно виконали 47% учнів ЕГ і 32% КГ. Отримані результати анкетування учнів 7 класу наведено у табл. 3.5 і на рис. 3.5.

Таблиця 3.5

Визначення рівня сформованості вторинної мовної особистості експериментальної та контрольної груп учнів 7 класів (контрольний етап)

Рівень	Експериментальна група	Контрольна група
початковий	85,00%	80,00%
середній	76,00%	70,00%
достатній	55,00%	34,00%
високий	47,00%	32,00%

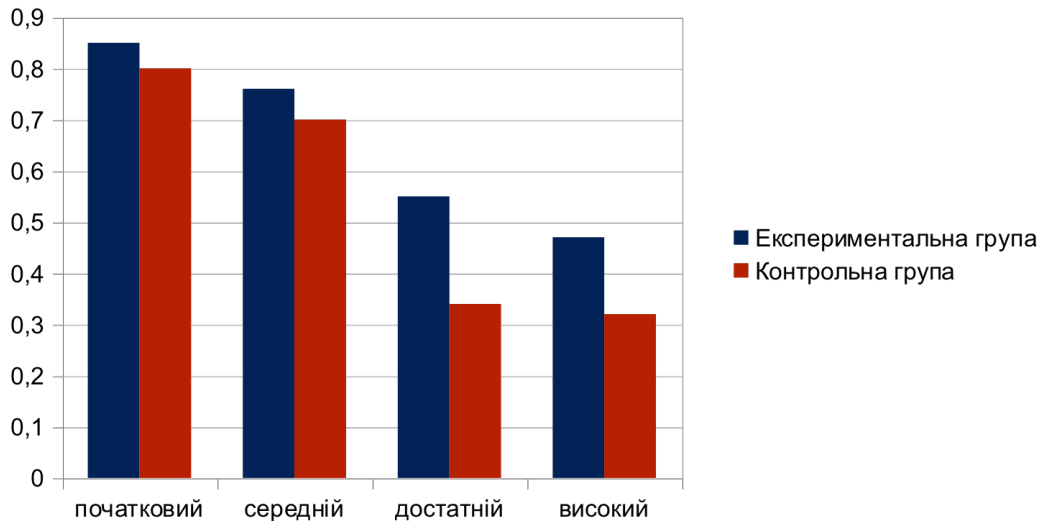


Рис. 3.5. Рівні сформованості вторинної мовної особистості експериментальної та контрольної груп учнів 7 класів (контрольний етап)

Аналіз відповідей учнів 8 класів показав таке: на питання початкового рівня правильно відповіли 93% опитуваних в ЕГ та 82% у КГ, середнього рівня – 71% ЕК і 58% КГ, достатнього рівня – 53% ЕГ і 32% КГ, високого рівня – 44% ЕГ і 26% КГ. Значно покращилися результати учнів ЕГ, правильні відповіді було отримано на питання щодо: прецедентних імен (45%), пам’ятників архітектури (40%), джерел крилатих висловів (42%). Загальний результат тестування учнів наведено у табл. 3.6 і на рис. 3.6.

Таблиця 3.6

Визначення рівня сформованості вторинної мовної особистості експериментальної та контрольної груп учнів 8 класів (контрольний етап)

Рівень	Експериментальна група	Контрольна група
початковий	93,00%	82,00%
середній	71,00%	58,00%
достатній	53,00%	32,00%
високий	44,00%	26,00%

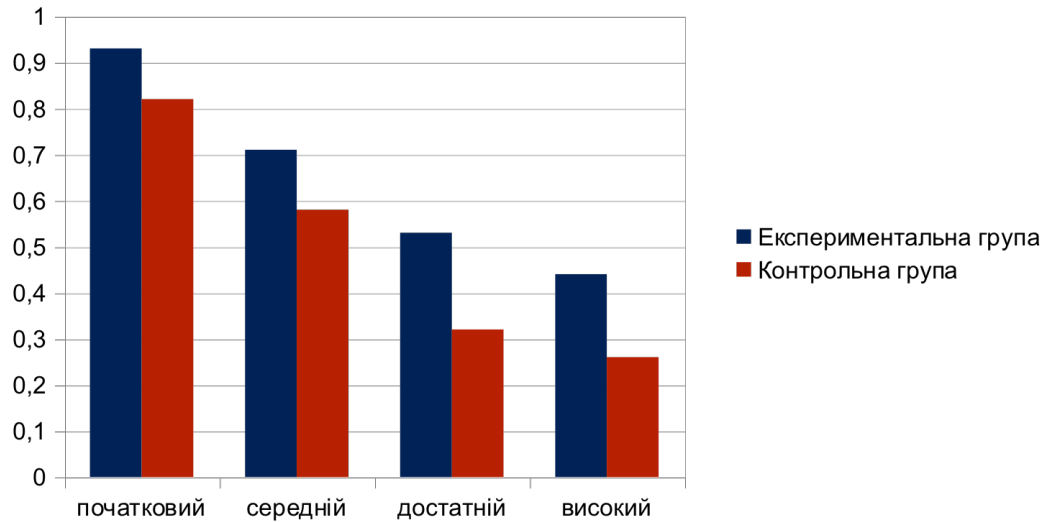


Рис. 3.6. Рівні сформованості вторинної мовної особистості експериментальної та контрольної груп учнів 8 класів (контрольний етап)

Анкетування 9 класів продемонструвало, що найкраще учні впоралися із питаннями початкового рівня (85% ЕГ і 82% КГ); на питання середнього рівня учні відповіли дещо гірше (65% ЕГ і 49% КГ). Учні ЕГ краще відповіли на питання щодо прецедентних імен (62%), пам'ятників архітектури (60%) і крилатих висловів (64%), у порівнянні із учнями КГ, де правильних відповідей було не більше 32%.

Значно вищі результати показали учні ЕГ під час відповідей на питання достатнього рівня – 63% ЕГ та 32% КГ, а також виконання творчого завдання 57% ЕГ і 29% КГ відповідно. Загальні результати наведено у табл. 3.7 та на рис. 3.7.

Таблиця 3.7

Визначення рівня сформованості вторинної мовної особистості експериментальної та контрольної груп учнів 9 класів (контрольний етап)

Рівень	Експериментальна група	Контрольна група
початковий	85,00%	82,00%
середній	65,00%	49,00%
достатній	63,00%	32,00%
високий	57,00%	29,00%

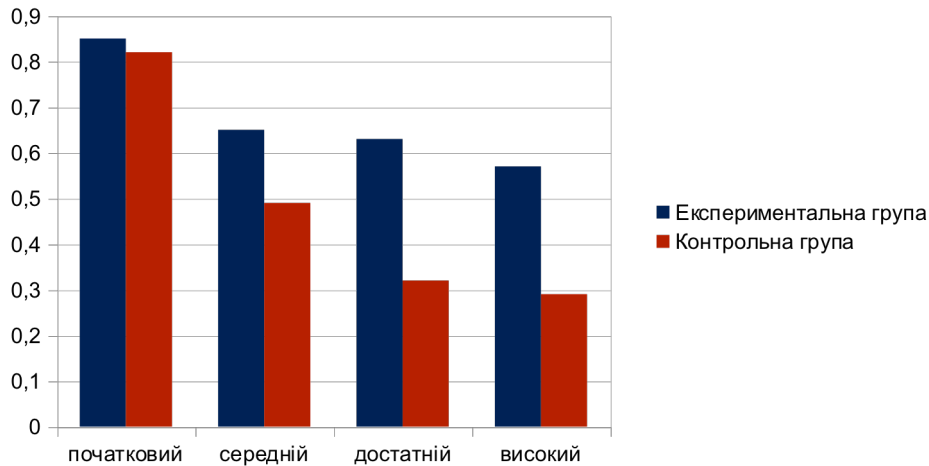


Рис. 3.7. Рівні сформованості вторинної мовної особистості експериментальної та контрольної груп учнів 9 класів (контрольний етап)

Сукупний аналіз відповідей учнів усіх класів уможливив зробити загальну характеристику рівнів сформованості вторинної мовної особистості учнів експериментальної та контрольної груп. Установлено, що в експериментальній групі більше ніж у контрольній групі учнів, які впоралися із питаннями всіх чотирьох рівнів: початкового, середнього, достатнього та творчого. Було отримано правильних відповідей: на питання початкового рівня – 88% ЕГ і 79% КГ; середнього рівня – 75% ЕГ і 61% КГ; достатнього рівня – 54% ЕГ і 31% КГ; творчого рівня – 44% ЕГ і 25% КГ. Отримані результати наведено у табл. 3.8 та на рис. 3.8.

Таблиця 3.8

Визначення рівня сформованості вторинної мовної особистості (контрольний етап)

Рівень	Експериментальна група	Контрольна група
початковий	88,00%	79,00%
середній	75,00%	61,00%
достатній	54,00%	31,00%
високий	44,00%	25,00%

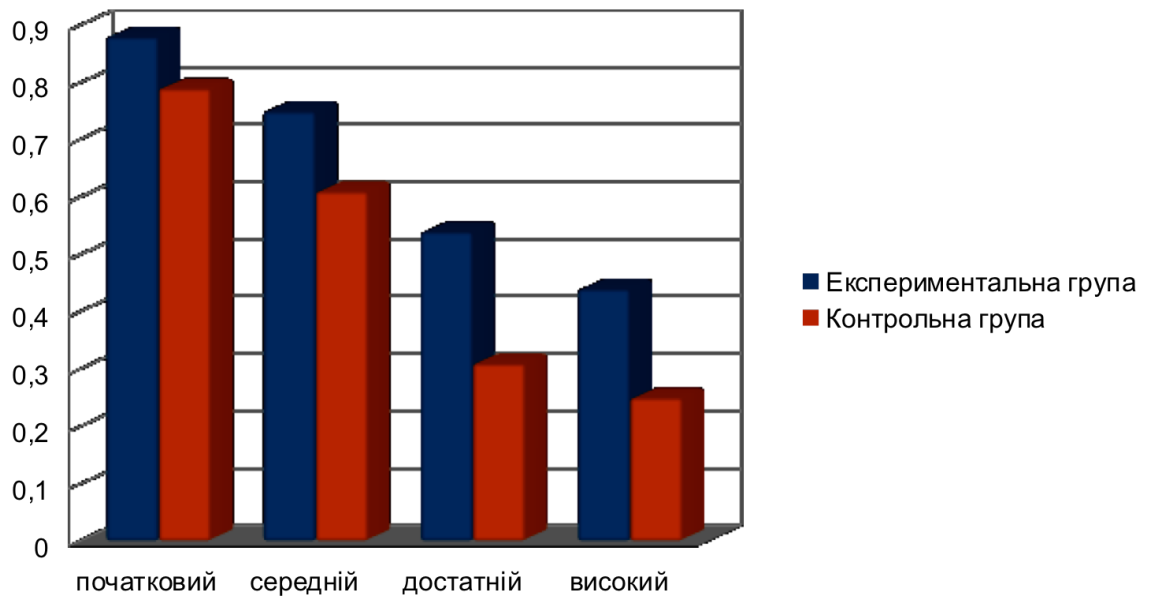


Рис. 3.8. Рівні сформованості вторинної мовної особистості
(контрольний етап)

Статистична обробка отриманих результатів експериментальної роботи за t-критерієм Стьюдента показала наявність вірогідно значущих відмінностей рівнів вторинної мовної особистості ($p \leq 0,001$) у контрольній та експериментальній групах. Цей критерій частіше за все використовують для перевірки гіпотези «Середнє двох арифметичних відноситься до однієї сукупності», тобто гіпотези про рівність генеральних середніх двох не пов'язаних вибірок.

Було сформульовано дві гіпотези:

H_0 : «Дані в експериментальній та контрольній групі на контрольному етапі експерименту статистично не розрізняються»;

H_1 : «Дані в експериментальній та контрольній групі на контрольному етапі експерименту статистично розрізняються».

Значення досліджуваної величини розраховувалось у табличному процесорі Microsoft Excel за формулою:

$$t_e = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}$$

Формула t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок, де: M_1 – середнє арифметичне першої вибірки, M_2 – середнє арифметичне другої вибірки, σ_1 – стандартна похибка першої вибірки, σ_2 – стандартна похибка другої вибірки, N_1 – обсяг першої вибірки, N_2 – обсяг другої вибірки.

Отже, за допомогою t-критерія Стьюдента, який уможлиблює знайти вірогідність того, що обидва середніх значення у вибірці належать до однієї сукупності, ми перевірили значимість різниці між учнями експериментальної та контрольної груп у рівнях сформованості вторинної мовної особистості. Загальна кількість членів вибірки 452 учні: 225 (експериментальна група) та 227 (контрольна група). Середнє арифметичне 27 (ЕГ) та 21 (КГ); стандартне відхилення 6,8 та 2,3 відповідно. Стандартна похибка різниці середніх арифметичних 1,7. Вираховуємо статистику $t = 27 - 21 / 1,7$; отримуємо 3,5. Порівнюємо отримане в експерименті значення t з табличним значенням t-Стьюдента – 3,3. Якщо отримане в експерименті значення t перевищує табличне, то є підстави прийняти альтернативну (експериментальну) гіпотезу про те, що учні експериментальної групи демонструють у середньому вищий рівень формування вторинної мовної особистості. В експерименті $t=3,5$, табличне=3,3; $3,5 > 3,3$; робимо висновок: методика навчання, що використовувалась в експериментальній групі, є продуктивною.

Задля визначення динаміки формування вторинної мовної особистості було проведено порівняння результатів констатувального та контрольного етапів педагогічного експерименту. Отримані результати продемонстрували збільшення на контрольному етапі кількості правильних відповідей на питання всіх чотирьох рівнів в експериментальній групі. Так, на питання початкового рівня на констатувальному етапі було 73% правильних

відповідей, на контрольному – 88%; на питання середнього рівня на констатувальному етапі було 55% правильних відповідей, на контрольному – 75%; на питання достатнього рівня на констатувальному етапі було 22% правильних відповідей, на контрольному – 54%; із творчим завданням на констатувальному етапі впоралися 16%, на контрольному – 44%.

Результати анкетування контрольної та експериментальної групи подано у табл. 3.9 та на рис. 3.9.

Таблиця 3.9

**Порівняльна характеристика результатів анкетування
експериментальної та контрольної груп
(констатувальний та контрольний етапи)**

Рівні	констатувальний етап		контрольний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
початковий	75,00%	74,00%	89,00%	81,00%
середній	51,00%	51,00%	75,00%	58,00%
достатній	20,00%	21,00%	57,00%	32,00%
високий	17,00%	16,00%	45,00%	20,00%

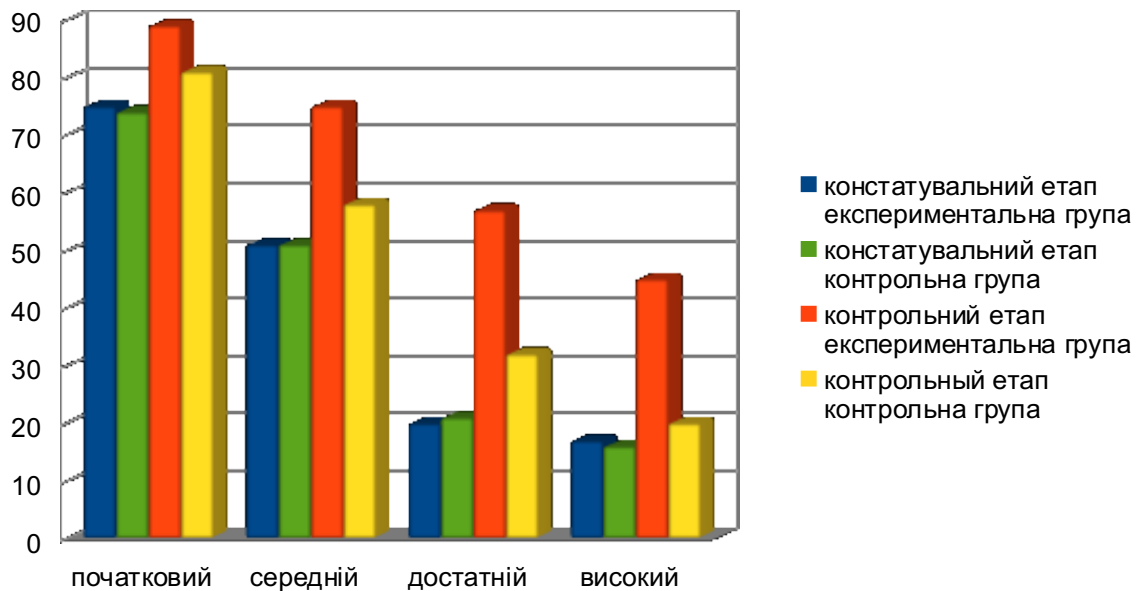


Рис. 3. 9. Порівняльна характеристика результатів анкетування експериментальної та контрольної груп (констатувальний і контрольний етапи)

Результати анкетування засвідчили загальне зростання кількості правильних відповідей у контрольній та експериментальній групах. Але зростання кількості правильних відповідей у контрольній групі було значно меншим, ніж в експериментальній. Так, збільшення правильних відповідей початкового рівня в ЕГ склало 14%, а в КГ – 7%, середнього рівня – 14% в ЕГ і 7% у КГ, достатнього – 37% в ЕГ і 11% у КГ, високого рівня – 28% в ЕГ і 4% у КГ.

Підсумкову діагностичну інформацію за кожним рівнем сформованості вторинної мовної особистості експериментальної та контрольної групи після формувального експерименту подано в табл. 3.10, динаміку унаочнено на рис. 3.10.

Таблиця 3.10

Характеристика динаміки сформованості вторинної мовної особистості експериментальної та контрольної групи після формувального експерименту

Рівень сформованості вторинної мовної особистості	ЕГ	ЕГ	Динаміка	КГ	КГ	Динаміка
	констат. етап	контрол. етап		констат. етап	контрол. етап	
початковий	75,00%	89,00%	+14	74,00%	81,00%	+7
середній	51,00%	75,00%	+14	51,00%	58,00%	+7
достатній	20,00%	57,00%	+37	21,00%	32,00%	+11
високий	17,00%	45,00%	+28	16,00%	20,00%	+4

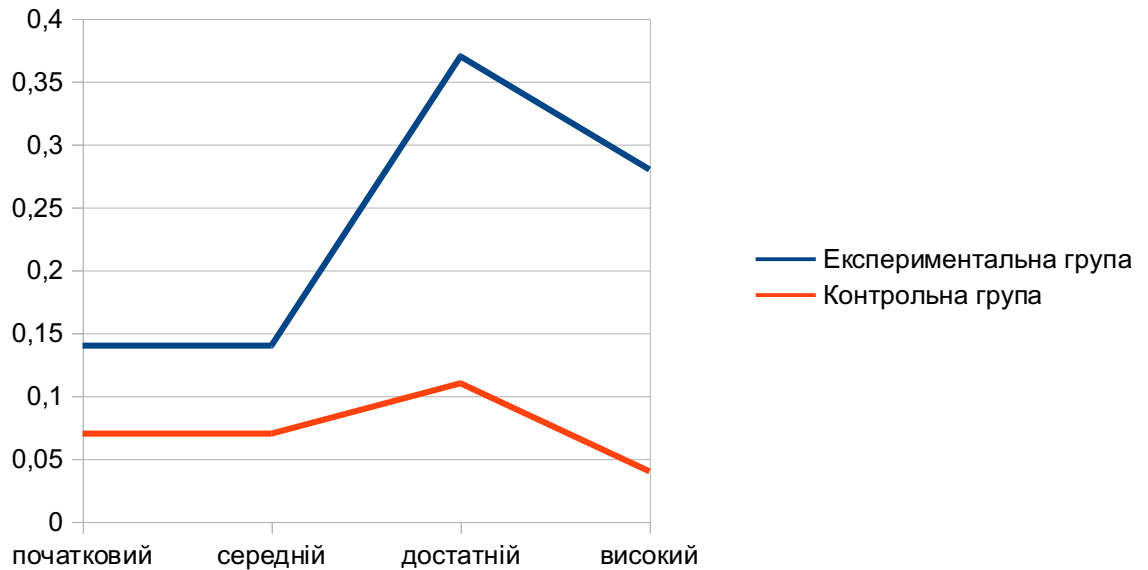


Рис. 3.10. Динаміка сформованості рівнів вторинної мовної особистості експериментальної та контрольної груп (контрольний етап)

Отже, під час порівняння кількості правильних відповідей на питання анкети учнів експериментальної групи на констатувальному та контрольному етапах експерименту зазначено загальну позитивну динаміку.

Зауважимо, що на контрольному етапі експерименту у відповідях учнів і експериментальної, і контрольної груп зустрічалися деякі помилки, наприклад, у трактуванні, поясненні фразеологізмів і співвіднесенні прецедентного імені та рис характеру, що це ім'я уособлює. Найбільше відповідей «не знаю» було отримано на завдання, де необхідно було співвіднести імена *Иудушка Головлєв, Базаров, Раскольников*. Виникали помилки і під час перекладу: *бити байдики* – «*бить байдькы*». У питанні, де необхідно було визначити автора цитати та твір, діти часто вказували автора, але не називали твір. Наприклад, правильно було визначено, що автор цитат «*Мой дядя самых честных правил, Когда не в шутку занемог, Он уважать себя заставил...*», «*Я памятник себе воздвиг нерукотворный, К нему не зарастет народная тропа...*» О. С. Пушкін, але багато учнів не вказали твори, з яких ці цитати було вилучено. Найбільше труднощів було із виконанням творчого

завдання. Учні вдало підбирали фразеологізми, але не всі з опитуваних правильно та творчо склали діалоги.

Проте зазначимо, що учні експериментальної групи загалом виявили більш високий рівень сформованості вторинної мовної особистості, комунікативних і соціокультурних умінь і навичок, з-поміж них:

- уміння сприймати прецедентні феномени культури, вичленовувати їх з тексту,
- відновлювати їх структуру,
- перекладати та правильно вживати прецедентні феномени культури у власному мовленні та в залежності від комунікативної ситуації,
- уміння брати участь у міжособистісній і міжкультурній комунікації,
- уміння використовувати іноземну мову для спілкування та навчання.

У багатьох із учнів рівень сформованості вторинної мовної особистості дозволяє реалізувати себе в межах діалогу культур, переборювати міжкультурні та мовні бар'єри; сприймати, розуміти та інтерпретувати іншомовні прецедентні феномени культури.

Було виявлено, що в учнів контрольної групи також спостерігається позитивна динаміка за всіма рівнями сформованості вторинної особистості, проте не значна, що пояснюється загальним змістом освітньо-виховного процесу. Установлено зменшення кількості школярів, у яких зафіксовано початковий і середній рівні сформованості вторинної мовної особистості, наявне незначне збільшення кількості учнів із достатнім і високим рівнями, що зумовлено природним процесом навчання російської мови.

Більш високі результати, показані учнями експериментальної групи, пояснюються організацією комплексної роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови, цілеспрямованим навчанням за розробленою нами методикою, застосуванням міжпредметних зв'язків, що активізують пізнавальну діяльність учнів, систематичним використанням сучасних методів і прийомів, спрямованих на формування вторинної мовної

особистості, на розвиток умінь розуміти та вживати прецедентні феномени культури.

Отже, маємо всі підстави стверджувати, що дослідно-експериментальна робота з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі за запропонованою методикою має позитивний результат і засвідчує правильність нашого припущення.

Висновки до розділу 3

Проведений нами педагогічний експеримент спрямовувався на підтвердження або спростування висунутої гіпотези та здійснювався в три етапи (констатувальний, формувальний, контрольний). Передувало цій роботі уточнення й опис критеріїв, показників і рівнів сформованості вторинної мовної особистості.

1. У педагогічному експерименті було визначено, обґрунтовано та перевірено ефективність методики роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі.

Створена методика ґрунтувалася на розробленій лінгводидактичній моделі формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури. Реалізація запропонованої методики у практиці навчання російської мови в основній школі сприяє попередженню виникнення ситуацій нерозуміння під час міжкультурного спілкування.

Визначено та схарактеризовано критерії відбору прецедентного феномену культури задля навчальних цілей (інформативність, номінативність, прагматичність, уживаність, програмність, міжкультурна зв'язаність), що створюють організовану систему.

Установлено компоненти технології організації роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови: актуальність, зумовлена

соціокультурною лінією програми; мета – успішна і продуктивна організація роботи з прецедентними феноменами культури; засоби (тексти художньої та публіцистичної літератури, прецедентні феномени культури); етапи роботи (підготовчий, аудиторна робота, етап контролю та корекції); методи, що формують компетенції учнів (інтегрований, комунікативний, діяльнісний, проєктний, проблемний, інтерактивний).

2. На формувальному етапі педагогічного експерименту у створених лінгводидактичних умовах було реалізовано методика роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі.

На підставі нормативних документів шляхом застосуванням розробленої технології організації роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови було складено програму формування вторинної мовної особистості засобами прецедентних феноменів культури для 5–9 класів, що стала основою проведення експериментальної роботи.

Програму було розроблено з урахуванням загальнодидактичних, лінгводидактичних і специфічних принципів, кінцевих вимог до рівня сформованості предметних компетенцій (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної), методів і прийомів навчання, а також форм і методів контролю успішності навчання.

Зміст предмета «Російська мова» було доповнено прецедентними феноменами культури, що містяться в художніх творах, які вивчаються на уроках зарубіжної літератури, текстами лінгвокраїнознавчої та лінгвокультурологічної спрямованості. На уроках російської мови застосовувалися різноманітні методи навчання (інтегрований, комунікативний, діяльнісний, проєктний, проблемний, інтерактивний), прийоми (орфографічні, граматичні, лексичні завдання, етимологічний, культурологічний, семантичний коментар, творчі завдання тощо), вправи з прецедентними феноменами культури (поетапне формування навичок пізнаваності, тлумачення, вживання в мовленні, у міжкультурній комунікації).

3. Результати контрольного етапу педагогічного експерименту підтвердили ефективність і доцільність запропонованої методики, оскільки в експериментальній групі спостерігається значна позитивна динаміка у сформованості вторинної мовної особистості учнів на всіх рівнях розуміння прецедентних феноменів культури: початковому – +14 (75% – констатувальний етап, 89% – контрольний етап), середньому – +14 (51% і 75% відповідно), достатньому – +37 (20% і 57% відповідно), високому – +28 (17% і 45% відповідно).

В учнів контрольної групи позитивна динаміка значно менша: початковий рівень – +7% (74% – констатувальний етап, 81% – контрольний етап), середній – +7% (51% і 58% відповідно), достатній – +11% (21% і 32% відповідно), високий – +4% (16% і 20% відповідно). Установлено, що зменшення кількості школярів, у яких зафіксовано початковий і середній рівні сформованості вторинної мовної особистості, наявне незначне збільшення кількості учнів із достатнім (32% після формувального експерименту і 21% до нього) і високим рівнями (20% і 12% відповідно) зумовлені природним процесом навчання російської мови.

Більш високі результати, показані учнями експериментальної групи, пояснюються організацією комплексної роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови, цілеспрямованим навчанням за розробленою нами програмою, застосуванням міжпредметних зв'язків, що активізують пізнавальну діяльність учнів, систематичним використанням сучасних методів і прийомів, спрямованих на формування вторинної мовної особистості, на розвиток умінь розуміти та вживати прецедентні феномени культури.

Доведено, що реалізація методики роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі дозволяє впроваджувати сучасні підходи (антропоцентричний, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний) до процесу іншомовного навчання; відповідно до концепції «діалогу культур», спрямовувати його у бік міжкультурної

комунікації; знаходити ефективні методи та прийоми навчання; активізувати процес формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної, діяльнісної компетенцій учнів, їхньої вторинної мовної особистості.

Основний зміст розділу оприлюднено в публікаціях автора [93; 94; 96; 97; 98; 101; 102; 104; 336].

ВИСНОВКИ

Роль прецедентних феноменів культури в лінгводидактиці недооцінена. Вивчення питання щодо методики роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі свідчить про недостатній ступінь розв'язання цієї проблеми в науковій літературі.

У дисертаційній роботі теоретично обґрунтовано, створено й експериментально перевірено методику роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі.

Результати проведеного дослідження підтвердили основні положення дисертації та дають підстави зробити такі **висновки**:

1. На підставі вивчення й аналізу наукової літератури з'ясовано стан розробленості проблеми роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі та розкрито теоретичні засади дослідження.

Визначено поняття «прецедентний феномен культури», що є віддзеркаленням результатів осягнення світу носіями мови. Прецедентні феномени культури – це когнітивні конструкції, сформовані в пізнавальному понятійному апараті носіїв мови на основі їхнього соціокультурного та національного культурно-історичного досвіду.

Схарактеризовано специфічні риси прецедентних феноменів культури: мовленнєво-комунікативна сутність і національно-культурне, соціокультурне або історично-культурне семантичне навантаження. Прецедентними стають ті феномени культури, що використовуються носіями мови в різних ситуаціях спілкування, є зрозумілими для більшості членів соціуму та адекватно інтерпретуються й оцінюються ними.

У лінгводидактичному аспекті прецедентні феномени культури мають двояку сутність: вони є об'єктом вивчення (містять важливу національно-

культурну інформацію) та засобом навчання (застосовуються як дидактичний матеріал).

Установлено, що активна вживаність прецедентних феноменів культури в мовленні носіїв мови робить їх важливим засобом навчання іншомовного спілкування та предметом вивчення для інофонів. Без урахування їх ролі в мовленні (створення підтексту, натяку, актуалізація інтертекстуальних зв'язків, оцінка висловлювання, оцінка ситуації, спосіб вираження інтенцій мовця тощо) не можна сформувати вторинну мовну особистість, що є головною метою іншомовної освіти.

Виявлено, що концепт «мовна особистість» є інтегративним трансдисциплінарним поняттям, що означає особистість із точки зору її відносин зі світом, вираженим у комунікації, а також окремого суб'єкта, носія мови, що володіє власним лінгвістичним досвідом. Вторинна мовна особистість – це комунікативно-активний суб'єкт, який легко залучається до міжкультурної комунікації та здатен демонструвати адекватну мовну поведінку в тій чи іншій ситуації міжкультурного спілкування.

Установлено, що вторинна мовна особистість має рівневу структуру і протягом свого іншомовного розвитку переходить від початкового рівня мовної особистості до високого.

На підґрунті вивчення наукової літератури визначено рівні, що складають структуру вторинної мовної особистості, їх критерії та показники: вербально-семантичний (початковий, нульовий) – формування мовної свідомості: формування знань про систему мови й умінь користуватися ними для досягнення орфографічної, пунктуаційної та мовленнєвої грамотності (фонетичні та граматичні знання особистості); лінгво-когнітивний (середній, перший) – формування вторинної когнітивної свідомості, концептуальної картини світу (тезаурусу особистості): формування навичок аналізу різних явищ в мовах і культурах; мотиваційний (високий, другий) – формування прагматикону особистості: формування діяльнісно-комунікативних потреб

(системи цілей, мотивів, настанов та інтенціональностей особистості; творчий синтез навичок із міжкультурної компетенції).

Формування вторинної мовної особистості не буде ефективним без залучення до навчального процесу роботи з прецедентними феноменами культури, оскільки вони акумулюють знання культурологічного характеру, що детермінують ціннісні пріоритети картини світу носіїв виучуваної мови, а отже, без розуміння цієї інформації міжкультурна комунікація не може вважатися вдалою.

2. Визначено та схарактеризовано лінгводидактичні засади роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі: 1) загальнодидактичні підходи до іншомовного навчання; 2) сукупність загальнодидактичних, лінгводидактичних і специфічних принципів; методів, прийомів, засобів навчання; 3) урахування закономірностей навчання іноземної мови, що зумовлені взаємозв'язком лінгвістичної теорії та мовленнєвої, комунікативної і міжкультурної практики.

Виявлено, що кожен із підходів, принципів, методів, прийомів і засобів може стати підґрунтям організації роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі відповідно до конкретних навчальних цілей. Метою такої роботи є формування в учнів уміння декодувати отриману у вигляді прецедентного феномену культури інформацію, вміння вміло та доречно вводити прецедентні феномени культури у власне мовлення. Головні закономірності роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови – постійна увага до семантики прецедентних одиниць, розуміння їх національно-культурного та культурно-історичного значення, оцінка їх виражальних можливостей.

3. Установлено, що поняття «критерій розуміння прецедентного феномена вторинною мовною особистістю» є показником осягнення, коректного сприйняття прецедентного феномена культури, що полягає в здатності інофона (вторинної мовної особистості) вичленувати прецедентний феномен культури з потоку мовлення, розшифрувати його значення,

усвідомити прихований сенс і вжити відповідно до завдання міжкультурного спілкування.

Розроблено систему критеріїв та показників розуміння прецедентних феноменів культури вторинною мовною особистістю: 1) ідентифікативний (показник – здатність вичленувати прецедентний феномен культури із потоку мовлення); 2) когнітивний (показник – уміння правильно витлумачити зміст прецедентного феномена); 3) комунікативний (показник – навички та вміння доречно використовувати прецедентний феномен культури в міжкультурній комунікації); 4) діяльнісний (показник – здатність інофона визначити ступінь доречності вживання прецедентного феномена культури в іномовному мовленні й оцінювати його доцільність).

Виокремлено та схарактеризовано критерії, показники та рівні сформованості вторинної мовної особистості: вербально-семантичний – початковий рівень (формування комунікативних навичок і вмінь; володіння способами використання мови); когнітивний – середній рівень (розуміння мовної картини світу носіїв виучуваної мови); концептуальний – достатній рівень (формування концептуальної картини світу виучуваної мови); прагматичний – високий рівень (формування вмінь і навичок повноцінного міжкультурного спілкування).

Виявлено, що важливим показником рівня сформованості вторинної мовної особистості тих, хто вивчає іноземну мову, є їхнє вміння використовувати у мовленні прецедентні феномени культури, правильно розуміти, адекватно трактувати / декодувати інформацію, закодовану в них. Це дозволило здійснити кореляцію рівнів сформованості вторинної мовної особистості з критеріями та показниками розуміння нею прецедентних феноменів культури: початковий рівень – ідентифікативний критерій, середній рівень – когнітивний критерій, достатній рівень – комунікативний критерій, високий рівень – діяльнісний критерій.

4. Виявлено стан сформованості вторинної мовної особистості учнів основної школи: переважання початкового (вербально-семантичного) рівня

розуміння прецедентних феноменів культури, початкового рівня сформованості їхньої вторинної мовної особистості. Учні, що брали участь в опитуванні, не розуміють більшості із запропонованих прецедентних одиниць, не знають багатьох прецедентних імен, не вміють їх тлумачити, правильно вживати у власному мовленні та в залежності від комунікативної ситуації, мало читають, що свідчить про недостатність їхніх фонових знань, а також знань про культуру та літературу народу, мова якого вивчається.

Схарактеризовано рівні сформованості вторинної мовної особистості в учнів 5–9 класів основної школи: 1) початковий рівень: учні можуть сприймати прецедентні феномени культури, вичленовувати їх з тексту, відновлювати їх структуру; 2) середній рівень: учні можуть правильно тлумачити прецедентний феномен культури, знають історію його походження; здатні використовувати прецедентний феномен культури в простих реченнях (елементарних висловлюваннях); 3) достатній рівень: учні можуть перекладати прецедентні феномени культури, знайшовши відповідні еквіваленти; здатні використовувати їх у міжкультурній комунікації; 4) високий рівень: учні правильно вживають прецедентні феномени культури у міжкультурному спілкуванні залежно від комунікативної ситуації, здатні визначити ступінь доречності вживання прецедентного феномена культури в іномовному мовленні та оцінювати його доцільність.

5. Дослідно-експериментальним шляхом було перевірено дієвість і результативність реалізації створеної методики роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі, отримані результати узагальнено за допомогою методів математичної статистики. В основу запропонованої методики було покладено розроблену лінгводидактичну модель формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами культури.

На формувальному етапі педагогічного експерименту процес навчання російської мови здійснювався за спеціально розробленою технологією організації роботи з прецедентними феноменами культури, головною метою

якої було формувати в учнів вторинну мовну особистість. Кожний урок було побудовано відповідно до комплексу цілей: навчальної – розширювати словниковий запас школярів за рахунок крилатих висловів, фразеологізмів, прислів'їв, приказок, прецедентних імен, прецедентних ситуацій, лінгвокраїнознавчих об'єктів тощо; формувати вміння працювати з художнім текстом; удосконалювати навички монологічного та діалогічного мовлення російською та українською мовами; розвивальної – розвивати творчу уяву, логічне мислення, пам'ять, пізнавальну активність, увагу; створити сприятливі умови для розвитку розумових здібностей учнів (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння); виховної – виховувати в учнів толерантність, повагу до інших народів і культур, розвивати інтерес до художніх творів народів світу, до іноземних мов; мотивувати вивчення іноземних мов і необхідність користування ними як засобом спілкування в умовах міжкультурної комунікації; виховувати в учнів жагу до нових знань і створювати умови для використання здобутих знань на практиці; методичної – використовувати міжпредметні зв'язки з метою активізації пізнавальної діяльності учнів та застосовувати отримані знання на практиці.

Отримані під час контрольного експерименту дані засвідчують позитивну динаміку на всіх рівнях розуміння прецедентних феноменів культури учнями експериментальної групи, якісне підвищення сформованості вторинної мовної особистості на достатньому (концептуальному) та високому (прагматичному) рівнях. У більшості учнів експериментальної групи рівень сформованості вторинної мовної особистості дозволяє реалізувати себе в межах діалогу культур, долати міжкультурні та мовні бар'єри; сприймати, розуміти й інтерпретувати іншомовні прецедентні феномени культури.

Рівень сформованості вторинної мовної особистості в учнів контрольної групи незначно відрізняється від вихідного, що пояснюється природним процесом навчання.

Статистично значущу різницю отриманих результатів експериментальної та контрольної груп підтверджено за допомогою t -критерію Стьюдента.

Результати дослідно-експериментального навчання свідчать про ефективність запропонованої методики роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі, що підтверджує вірогідність висунутої гіпотези.

Матеріали дослідження, його результати та висновки можуть бути використані у практиці навчання іноземних мов, у тому числі й російської, що підтверджено під час апробації роботи у загальноосвітніх школах.

Дисертація не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальшого дослідження потребують механізми формування та розвитку вторинної мовної особистості, встановлення міжпредметних зв'язків у навчальних програмах з урахуванням дидактичних можливостей прецедентних феноменів культури, що є частиною понятійного апарату мови, як рідної, так й іноземної, літератури, мистецтва, історії, а також розробка процедури відбору прецедентних феноменів культури як дидактичного матеріалу для уроків іноземної мови та прийомів їх застосування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамович М. Культурологический аспект в процессе обучения русскому языку как иностранному в сербской среде. *Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе*: Материалы II международной научной конференции, приуроченной к 300-летию юбилею М. В. Ломоносова. Москва: Изд. Высшая школа перевода МГУ, 2011. 752 с. С. 13–17.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
3. Акашева Т. В., Рахимова Н. М. Использование прецедентных текстов для формирования лингвокультурологических компетенций при подготовке учителя иностранного языка в высшей школе. *Перспективы наук и образования*. 2018. № 6 (36). С. 97–104.
4. Алимova X. Некоторые коммуникативные методы обучения иностранным языкам. *Образовательный процесс*. 2018. Вып. 2. С. 5–9.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / АН СССР, Институт психологии. Москва: Наука, 1977. 379, [1] с.
6. Антонова Н. Л., Меренков А. В. Модель «перевернутого обучения» в системе высшей школы: проблемы и противоречия. *Интеграция образования*. 2018. Т. 22, № 2. С. 237–247. DOI : 10.15507/1991-9468.091.022.201802.237-247.
7. Антонова Ю. А. Методические приемы преподавания русского языка как иностранного. *Лингвокультурология*. 2010. Вып. 4. С. 5–14.
8. Арискина О. Л., Дрягнина Е. А. Языковая и коммуникативная личность: различные подходы к исследованию. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2011. № 25. С. 15–18.

9. Артемьева Л. А. Межкультурная коммуникация и прецедентные феномены в контексте профессиональной языковой подготовки студентов. *Научное мнение*. 2019. № 9. С. 26–31.
10. Асташова О. И. Речевой портрет политика как динамический феномен: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. Екатеринбург, 2013. 180 с.
11. Афанасьева С. Н. О роли языковой картины мира в обучении русскому языку как средству общения. *Вестник Чувашского университета*. 2018. Вып. № 2. С. 203–210.
12. Афанасьева Т. Ю. Методическая ценность английских пословиц и поговорок в обучении иностранному языку. *Наука. Искусство. Культура*. 2017. Вып. № 15. С. 163–167.
13. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Сост. М. Ю. Бабанский; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов, Г. А. Победоносцев, А. М. Моисеев; авт. коммент. А. М. Моисеев; Акад. пед. наук СССР. Москва: Педагогика, 1989. 558 с.
14. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: учебник; практикум. Москва: Флинта: Наука, 2003. 496 с.
15. Бабенко Л. Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа: учебник для вузов. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. 464 с.
16. Багаева Д. В., Гудков Д. Б., Захаренко И. В., Красных В. В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации. *Вестник Московского университета. Серия 9: Филология*. 1997. № 3. С. 62–85.
17. Багрова А. Я. Проектный метод в обучении иностранным языкам. *Вестник Московской международной академии*. 2015. С. 12–16.
18. Базылев В. Н. Язык – ритуал – миф. Москва: Московский гос. лингвистический ун-т. 1994. 227 с.

19. Бакум З. П. Проектні технології в підготовці вчителів-словесників. *Методика викладання мов*. 2015. Вип. 13. С. 412–419.
20. Бакум З. П., Пальчикова О. О. Навчання іноземних мов на крос-культурній основі: прикладний аспект. *Методика викладання іноземних мов*. 2019. С. 129–144.
21. Бакум З. П., Пальчикова А. А. Роль языковой картины мира в обучении иностранных студентов украинскому языку. *Acta humanistica et scientifica universitatis sungio kiotiensis*: матеріали докладов и сообщений Международного форума «Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте». Киото: Tanaka Print, 2014. С. 60–63.
22. Баландіна Н. Ф. Російська мова (8-й рік навчання) для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою. Харків: Ранок, 2016. 256 с.
23. Баландіна Н. Ф. Російська мова (9-й рік навчання) для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою. Харків: Ранок, 2017. 256 с.
24. Баландина Н. Ф., Гриенко И. Л., Якубенко Е. В. Русский язык. Коммуникативный курс: Учебное пособие для 7 класса общеобразовательных учебных заведений с украинским языком обучения / Под ред. Н. Ф. Баландиной. Киев: Мастер-класс, 2005. 224 с.
25. Баландіна Н. Ф., Дегтярьова К. В., Лебеденко С. О. Російська мова: 5 кл.: Підруч. для загальноосвіт. навч. закл. з укр. мовою навчання / За ред. Н. Ф. Баландіної. Київ: Знання України, 2005. 304 с.
26. Баландіна Н. Ф., Дегтярьова К. В., Лебеденко С. О. Російська мова: 6 кл.: Підруч. для загальноосвіт. навч. закл. з укр. мовою навчання / За ред. Н. Ф. Баландіної. Київ: Майстер-клас, 2010. 335 с.
27. Баландіна Н. Ф., Дегтярьова К. В., Лебеденко С. О. Російська мова: 7 кл.: Підруч. для загальноосвіт. навч. закл. з укр. мовою навчання / За ред. Н. Ф. Баландіної. Київ: Час майстрів, 2015. 336 с.

28. Балгазина Б. С. В мире чужих слов. *Лексико-грамматические инновации в современных славянских языках*: материалы III Международной научной конференции. Днепропетровск: Пороги, 2007. С. 5–7.

29. Банникова Л. С. Методика преподавания иностранных языков и технические средства обучения: Курс лекций для студентов 4 курса специальности 1-02 03 06 01 – «Английский язык», специальности 1-02 03 06 02 – «Немецкий язык». В трех частях. Часть I. / Мин-во обр. РБ. Гомель: УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2006. 82 с.

30. Баранова Н. Ю. Критерии отбора прецедентных текстов в обучении русскому языку как иностранному. *Молодежь и XXI век*: Материалы VI Международной молодежной конференции, 25–26 февраля. Курск, 2016. С. 22–27.

31. Бахтин М. М. Работы 20-х годов. Киев: Next, 1994. 511 с.

32. Бахтин М. М. Собрание сочинений в 7 т. Т. 5. 5 том. Работы 1940-х – начала 60-х годов. Москва: Русские словари, 1997. 752 с.

33. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ: Довіра, 2007. 205 с. (Словники України)

34. Белецкая О. Д., Мамедова Н. В. Теоретические предпосылки формирования вторичной языковой личности в рамках компетентностного подхода к образовательному процессу. *Языковой дискурс в социальной практике*. 2016. № 1. С. 15–19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26074655> (дата звернення: 01. 06.2020).

35. Белоусова А. К., Еприцкая Н. К. Совершенствование обучения иностранному языку через сравнительный анализ образов пословиц и поговорок. *Интеграция образования*. 2018. Т. 22. № 4. С. 750–765. DOI: 10.15507/1991-9468.093.022.201804.750-765.

36. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Издание 2-е, переработ. и доп. Москва: Просвещение, 1965. 227 с.

37. Березовська-Савчук Н. А., Цоуфал Л. С. Лінгводидактичні засади формування комунікативної компетентності у процесі вивчення української

мови професійного спілкування. *Філологічні студії*: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. 2019. Т. 20. С. 157–170.

38. Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам). *Вопросы фонетики и обучения произношению*. Москва: Изд-во Московского ун-та, 1975. С. 5–49.

39. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва: Изд-во Института профессионального образования МО России, 1995. 342 с.

40. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.

41. Бех И. Д. Избранные научные труды: в 2 тт. Т. 2: Воспитание личности. Черновцы: Букрек, 2015. 640 с. Серия: Школа будущего.

42. Быстрова Т. Е. Креативно-статистический подход к определению понятия прецедентный феномен. *Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Познание. 2018. № 12. С. 15–18.

43. Библер В. С. Мышление как творчество. Москва: Издательство политической литературы, 1975. 400 с.

44. Богданова І. В. Сугестивний потенціал прецедентних одиниць в українському медійному дискурсі початку ХХІ ст.: дис. ... канд. філологічних наук: 10.02.01. Вінниця, 2016. 191 с.

45. Богин Г. И. Уровни и компоненты речевой способности человека. Москва: МГУ, 1975. 106 с.

46. Боженова Н. А., Бганцева И. В., Кириллова Е. Б. Работа с пословицами как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13891> (дата звернення: 28.12.2019)

47. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2004. № 1. С. 18–36.

48. Болотнова Н. С. Текст как явление культуры и его лингвокультурологические коды. *Русская речевая культура и текст*. Томск, 2010. С. 65–71.
49. Боринштейн Е. Р., Кавалеров А. А. Личность: ее языковые и ценностные ориентации. Одесса: Астропринт, 2001. 163 с.
50. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості. *Соціальна психологія*. 2004. № 5 (7). С. 63–82.
51. Борисова И. В. Влияние виртуальных коммуникативных приоритетов на языковую личность современного студента. *Современное образовательное пространство в условиях информационного общества: материалы Международной научно-практической конференции*. Барнаул, 2018. С. 20–24.
52. Борисова И. В. Особенности формирования вторичной языковой личности студентов неязыковых профилей. *Вестник МГОУ. Серия: Педагогика*. 2015. № 1. С. 30–36.
53. Бугакова Н. В., Лисицина И. В. Прецедентные феномены как средство формирования вторичной языковой личности (на материале французского языка). *Известия ВГПУ*. 2018. № 2. С. 162–166.
54. Бурвикова Н. Д., Костомаров В. Г. Жизнь в мимолетных мелочах. Санкт-Петербург: Златоуст, 2006. 68 с.
55. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / Пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О. А. Радченко. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Едиториал УРСС, 2004. 232 с. (История лингвофилософской мысли).
56. Васильев А. Д. Интертекстуальность: прецедентные феномены: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2013. 342 с.
57. Ветрова Д. Е., Шагаева А. А., Храмушина Ж. А. Передача прецедентных феноменов при переводе (на материале англоязычных и русскоязычных печатных СМИ). *Филологические науки*. 2018. № 3. Ч. 1. С. 73–76.

58. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: АСТ, 2005. 670, [1] с.
59. Высоцкая И. В. Спорные вопросы теории прецедентности. *Критика и семиотика*. 2013. № 1. С. 117–137.
60. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. Москва: Гослитиздат, 1959. 656 с.
61. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. Москва: Наука, 1963. 359 с.
62. Вішнікіна Л. П. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів. *Імідж сучасного педагога*. 2008. Вип. 7–8. С. 86–87. DOI : 10.33272/2522-9729
63. Власова Н. Основы методики РКИ и методики преподавания иностранных языков. URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/-dokument/Petrikova4/subor/12.pdf> (дата звернення: 12.03.2019)
64. Венк Э. Интерактивные методы обучения на уроках русского языка и литературы. URL: <http://mova.onu.edu.ua/article/view/45045/41305> (дата звернення: 14.12.2018)
65. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языке знаний. *Филологические науки*. 2001. №1. С. 64–72.
66. Ворник М. М. Проектна методика навчання іноземної мови студентів-філологів гуманітарного вишу. *Наукові записки НДУ ім. Гоголя: Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 3. С. 90–94.
67. Воробйова Т. В. Семантика прецедентних імен: національно-культурний компонент. *Мова і культура*. 2003. Вип. 6. С. 119–127. URL: <https://burago.com.ua/zhurnal-yazyk-i-kultura/> (дата звернення: 21.05.2019).
68. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы). Москва: Изд-во Росс. Ун-та дружбы народов, 1997. 331 с.

69. Галаєвська Л. В. Текстоцентричний підхід до формування мовленнєвих умінь і навичок учнів та його реалізація в підручнику української мови. *Проблеми сучасного підручника*. 2017. Т. 19. С. 68–79.

70. Галецький С. М. Історія розвитку дистанційної освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2018. Вип. 1. С. 11–16. DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1.

71. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного формирования умственных действий. Москва: МГУ, 1986. 135 с.

72. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студ. линг. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. Москва: Издательский центр Академия, 2006. 336 с.

73. Гамали О. И., Каневская О. Б. «Моральный кодекс» делового человека (труженика) в русских и украинских пословицах. *Славянские этносы, языки и культуры в современном мире*: материалы III Международной научно-практической конференции «Славянские этносы, языки и культуры в современном мире» (г. Уфа, 8–9 декабря 2016 г.). Уфа: РИЦ БашГУ, 2016. С. 272–277.

74. Гамали О. И., Каневская О. Б. Работа с текстами глянцевого журнала как средство аккультурации иностранных студентов. *Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України*: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції (Дніпропетровськ, 31 березня – 1 квітня 2016 р.). Дніпропетровськ, 2016. С. 20–22.

75. Гаманюк В. А. Готовність до міжкультурної комунікації як стратегічна мета іншомовної освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2016. Вип. 233. С. 64–70.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2016_233_11 (дата звернення: 25.11.2019)

76. Гаманюк В. А. Навчання другої іноземної мови у системі загальної освіти в Україні: проблеми та перспективи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2017. № 1(50). С. 116–124.

77. Гаманюк В. А. Стандартизація іншомовної підготовки в контексті інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 42. С. 234–244.

78. Гаманюк В. А., Мішеніна Т. М. Фразеологізми з ономастичним компонентом як репрезентанти національної культури (німецько-українські паралелі). *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 20. С. 29–54.

79. Гаранина Ж. Г. [и др.] Структурная модель личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов. *Интеграция образования*. 2017. Т. 21. № 4. С. 596–608. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.596-608.

80. Гез Н. И. Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А., Фоломкина С. К., Шатилов С. Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва: Высшая школа, 1982. 373 с.

81. Гладкова Р. Я., Савченко О. Ю. Языковая картина мира как способ концептуализации действительности. *Культурно-мовні зв'язки як шлях формування національної свідомості*. 2019. С. 18–23.

82. Глазова О. П. Мовна особистість як homo loquens – людина, яка творить і сприймає висловлювання. *Методичні діалоги*. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 2014. № 1–2. С. 23–29.

83. Голик С. В. Мовна особистість як об'єкт лінгвокультурологічних досліджень. *Вісник Львівського університету*. Серія: Іноземні мови. 2013. Вип. 21. С. 258–264. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vlnu_in_mov_2013_21_37 (дата звернення: 24.08.2019)

84. Голобородько Є. П. Концептуальні засади формування мовної особистості на сучасному етапі. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp2/filosofia/goloborodko.pdf. (дата звернення: 12.08.2020).
85. Голобородько Є. П. Педагогічна онтософія: проблеми і перспективи: науково-педагогічні праці: У 2 т. Т. 1: Методика викладання російської мови. Херсон: ВАТ ХМД, 2007. 556 с.
86. Головська І. В., Данюк Г. Л. Застосування інформаційних технологій в позакласній роботі як засобу мотивації учнів, що здобувають профільну середню освіту, до вивчення іноземних мов. *Молодий вчений*. 2020. № 3.1. С. 15–18.
87. Голубовська І. О. Мовна особистість як лінгвокультурний феномен. *Studia Linguistica*: зб. наук. праць. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. Вип. 1. С. 25–33.
88. Голутвина А. В., Бабина Л. В. Функционирование прецедентных феноменов в современных англоязычных новостных статьях. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018. № 12. Ч. 2. С. 282–285. URL: <https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-12-2.17> (дата звернення: 14.06. 2019)
89. Горбунов Л. В., Звягінцева О. В., Ворфоломєєва В. І. Методологія інтерактивного навчання у вищій школі. *Наукові записки Бердянського педагогічного університету*. 2017. Вип. 3. С. 143–148.
90. Горовая И. Г., Горовая Н. Н. Роль прецедентных феноменов в формировании вторичной языковой личности. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2015. № 11. С. 65–70.
91. Горовая Н. Н. Прецедентный феномен и фразеологические выражения: к вопросу о соотношении понятий. *Проблемы современной науки и образования*. 2018. № 6. С. 74–76.
92. Гостра К. В. Визначення рівнів сформованості вторинної мовної особистості як лінгвометодична проблема. *Актуальні питання філології і методики викладання мов*: збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, присвяченої 90-річчю створення

Криворізького державного педагогічного університету та 25-річчю факультету іноземних мов, 29–30 вересня 2020 р. Вип. 3 (15). Частина 2. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, 2020. С. 130–135.

93. Гостра К. В. Використання інструментів веб-контролю для виявлення реакцій на прецедентні феномені. *Педагогічне Криворіжжя: педагогічний альманах*. 2018. С. 74–76.

94. Гостра К. В. Генеза методів навчання російської мови як іноземної. *Актуальні питання філології і методики викладання мов: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (26–27 квітня 2018 року, м. Кривий Ріг)*. Кривий Ріг: КДПУ, 2018. С. 176–183.

95. Гостра К. В. Лінгводидактичні умови формування вторинної мовної особистості засобами прецедентних феноменів культури. *Modern engineering and innovative technologies*. 2020. Вип. 14. С. 57–66.

96. Гостра К. В. Методична розробка інтегрованого уроку «зарубіжна література – російська мова – англійська мова». *Іноземні мови*. 2020. № 3. С. 55–60.

97. Гостра К. В. Соціокультурна спрямованість роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови як іноземної. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 32. С. 67–70. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.13>

98. Гостра К. В. Специфіка використання прецедентних феноменів культури на уроках російської мови як іноземної. *World scientific and technical trend' 2020: International scientific and practical conference, Germany, November 26–27, 2020*. 5 с. URL: <https://www.sworld.com.ua/index.php/seciige14-16/32866-ge14-003>.

99. Гостра К. В. Специфіка застосування інтерактивних методів на уроках російської мови як іноземної. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2020. № 3. С. 250–260.

100. Гостра К. В. Типи та функції прецедентних феноменів культури у лінгводидактичному контексті. *Освітній вимір*. 2020. Вип. 3 (55). С. 199–214.
101. Гострая Е. В. Виды работы с прецедентными текстами, направленные на формирование вторичной языковой личности. *III Всеукраїнська науково-практична конференція для студентів, аспірантів та молодих учених: збірник матеріалів*. Запоріжжя. 2017. С. 140–145.
102. Гострая Е. В. Технология использования прецедентных феноменов культуры на уроках русского языка как иностранного. *Perspectives of world science and education: Abstracts of the 1st International scientific and practical conference*. CPN Publishing Group. Osaka, Japan. 2019. Pp. 400–409. URL: <https://drive.google.com/drive/u/3/folders/1C3occS9E3uyoBnRSYPVDoDh5bIfro27Z>.
103. Гострая Е. В., Каневская О. Б. Лингводидактические аспекты выделения критериев понимания прецедентных феноменов культуры вторичной языковой личностью. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2021. IX (98), Issue: 247, Feb. Pp. 18–22.
104. Гострая Е. В., Каневская О. Б. Модель формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного. *Интеграция образования*. 2020. № 2. С. 296–315. DOI: 10.15507/1991-9468.099.024.202002.296-315
105. Государська О. В. Антропоцентризм як провідний принцип відтворення світу свідомістю людини. *Science and Education a New Dimension. Philology*. III (15), Issue: 68, 2015. С. 59–62.
106. Гриценко Л. М., Демидова Т. А., Бохонная М. Е. Прецедентные тексты на уроках русского языка как иностранного. *Научный журнал КубГАУ*. 2017. № 126 (02). URL: <http://ej.kubagro.ru/2017/02/pdf/26.pdf>. DOI: 10.21515/1990-4665-126-026 (дата звернення: 28.03.2019).

107. Гришаева Л. И. Прецедентные феномены как культурные скрепы (к типологии прецедентных феноменов). *Феномен прецедентности и преемственность культур*: сб. статей. Воронеж: ВГУ, 2004. С. 15–46.
108. Гудков Д. Б. К вопросу о словаре прецедентных феноменов. *Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках*. Москва: Языки славянской культуры, 2004. С. 251–259.
109. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. Москва: Гнозис, 2003. 288 с.
110. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / пер. с нем. Москва: Прогресс, 2000. 400 с.
111. Гутнер Г. Б. Смысл как основание коммуникативных практик. *Эпистемология и философия науки*. Т. XVIII. 2008. № 4. С. 44–52.
112. Давидюк Л. В. Російська мова (5-й рік навчання) для загальноосвіт. навч. закладів з навчанням українською мовою: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закладів. Київ: Видавництво «СВІТОЧ», 2013. 320 с.
113. Давидюк Л. В. Російська мова (6-й рік навчання) для загальноосвіт. навч. закладів з навчанням українською мовою: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів. Київ: Видавництво «СВІТОЧ», 2014. 304 с.
114. Давидюк Л. В., Статівка В. І. Російська мова (7-й рік навчання) для загальноосвіт. навч. закладів з навчанням українською мовою: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів. Київ: Видавництво «СВІТОЧ», 2015. 320 с.
115. Давидюк Л. В., Статівка В. І. Російська мова (8-й рік навчання) для загальноосвіт. навч. закладів з навчанням українською мовою: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закладів. Київ: УОВЦ «Оріон», 2016. 312 с.
116. Давидюк Л. В., Статівка В. І., Фідкевич О. Л. Російська мова (9-й рік навчання) для загальноосвіт. навч. закладів з навчанням українською мовою: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів. Київ: УОВЦ «Оріон», 2017. 336 с.

117. Демьяненко М. Я., Лазаренко К. А., Кислая С. В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Киев: Издательское объединение «Вища школа», 1984. 255 с.

118. Денисенко М. В. Формування компетентної вторинної культурно-мовної особистості. *Мовні і концептуальні картини світу*: збірник наукових праць. 2014. Вип. 47 (1). С. 331–337. URL: http://philology.knu.ua/files/library/movni_i_konceptualni/47-1/38.pdf (дата звернення: 25.11.2018)

119. Денищичин Т. А. Лінгводидактичні засади формування культури мовлення учнів засобами фразеології. *Наукова праця. Педагогіка*. 2017. № 279. С. 119–124.

120. Державний стандарт повної загальної середньої освіти. 2020. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP200898.html (дата звернення: 23.10.2020)

121. Джамбаева Ж. А. Текстцентрический подход в обучении русскому языку. *Проблемы изучения и преподавания русского языка в Российской Федерации и за рубежом*. Стерлитамак, 14–15 мая, 2018. С. 24–29.

122. Дзюба Е. В., Массалова А. Э. Игровые интерактивные технологии на уроках РКИ в системе профессионального ориентированного обучения. *Педагогическое образование в России*. 2019. № 2. С. 45–65. DOI 10.26170/po19-02-05

123. Дирда І. А. Особливості методів навчання української мови як іноземної на основному етапі. *Методика викладання мов*. 2016. Вип. 14. С. 310–317.

124. Дирда І. А. Комунікативний підхід до навчання української мови як іноземної на основному етапі. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2015. Вип. 13. С. 433–436. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhSt_2015_13_62 (дата звернення: 16.10.2019)

125. Дильмухаметова Г. Р. Пословицы и поговорки как средство формирования этнокультурной компетентности учащихся на уроках родного языка. *Вестник Башкирского университета*. 2014. № 2. С. 722–727.
126. Доброштан Т. В. Языковая личность студента-иностранца в методике преподавания РКИ: лингвострановедческий аспект. *Мовна особистість: лінгвістика і лінгводидактика*. 2018. № 4. С. 195–198.
127. Доминникова С. Ф. Лингвокультурологический ресурс прецедентных феноменов в обучении РКИ. *Материалы XX Международной научно-практической конференции*. Минск, 3 октября, 2019. С. 307–312.
128. Дороз В. Прецедентні феномени – базове ядро стереотипних знань учнів національних спільнот. *Методика мови і літератури*. 2010. С. 6–11.
129. Дубасенюк О. А. Соціокультурне середовище виховання і сучасні реалії дитинства. Практикум з педагогіки. Київ, 2004. 464 с.
130. Дуброва С. В. Особливості застосування текстоцентричного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх філологів. *Теоретична і дидактична філологія*. Серія «Педагогіка». 2017. Вип. 25. С. 482–489.
131. Дулебова И. Прецедентные феномены в процессе преподавания русского языка в словацких вузах. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2016. Вып. 122. С. 231–234.
132. Емірсуїнова Г. І. Гендерний компонент мовної особистості. *Держава та регіони*. 2010. № 3. С. 56–60.
133. Еприцкая Н. К. Английские и русские пословицы и поговорки в аспекте смысловой корреляции и различий в смысловой образности. *Молодежный вестник ИрГТУ*. 2018. № 1. С. 178–181. URL: <http://mvestnik.istu.irk.ru/journals/2018/01/articles/40> (дата звернення: 18.11.2019).
134. Еремкина В. Н. Прецедентные феномены и их роль в формировании вторичной языковой личности. *Известия ВГПУ. Филологические науки*. 2019. № 3. С. 115–118.

135. Жежера Е. А. Социокультурная компетентность будущего специалиста: от сущности к технологии формирования. *MODERN DIRECTIONS OF THEORETICAL AND APPLIED RESEARCHES*: материалы конференции. 19–30 марта 2013. 10 с.

136. Жигалкіна Ю. М. Вторинна мовна особистість у контексті міжкультурної комунікації. *Наукові праці. Філологія. Мовознавство*. 2017. Вип. 282. С. 36–39.

137. Журавльова І. В. Комунікативний підхід у вивченні іноземної мови. *Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ*: матеріали V Міжнародної конференції. Харків, 17 квітня, 2015. С. 42–43.

138. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

139. Закон України «Про освіту». 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 25.12.2020)

140. Закон України «Про повну загальну середню освіту». 2020. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2232/> (дата звернення: 14.10.2020).

141. Занкова А. А. К практике использования коммуникативного подхода в преподавании русского языка как иностранного. *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. 2016. № 4. 10 с.

142. Заріцька С. В., Пархоменко О. М. Використання веб-технологій у навчальному процесі. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. № 8. С. 39–43.

143. Засєкіна Л. В. Мовна особистість в сучасному соціальному просторі. *Соціальна психологія*. Київ: Український центр політичного менеджменту, 2007. № 5 (25). С. 82–89.

144. Захаренко И. В., Красных В. В., Гудков Д. Б., Багаева Д. В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов. *Язык, сознание, коммуникация*. 1997. Вып. 1. С. 82–103.

145. Земская Е. А. Язык русского зарубежья: итоги и перспективы исследования. *Русский язык в научном освещении*. Москва, 2001. № 1. С. 114–131.
146. Зозуля І., Присяжна О., Солодар Л. Основні сучасні методи викладання української мови як іноземної (досвід викладачів кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету). *Теорія і практика української мови як іноземної*. 2014. Вип. 9. С. 22–27.
147. Зязюн І. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! *Естетика і етика педагогічної дії*: збірник наукових праць. Київ-Полтава, 2012. Вип. 3. С. 20–37.
148. Зязюн І. А. Філософія педагогічного світогляду. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Українсько-польський журнал / За ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, І. Вільш. Київ-Ченстохова: Видавництво Вищої педагогічної школи у Чехонстові, 2012. Вип. 6. С. 209–222.
149. Іваницька М. Л. Структура мовної особистості перекладача художньої літератури як інтердисциплінарна категорія. *Studia Linguistica*: зб. наук. праць. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. Вип. 6. Ч. 2. С. 151–158.
150. Иванова С. В. Лингвокультурологический анализ прагматикона языковой личности: учебное пособие. Уфа: РИО БашГУ, 2004. 134 с.
151. Иванова Т. М. Системно-деятельностный подход в преподавании русского языка как иностранного при обучении основным видам речевой деятельности. *Гуманитарный вектор*. 2014. № 4. С. 148–157.
152. Камайданова Н. А., Косован О. Л. Лингвокогнитивные компетенции «вторичной языковой личности». *Проблемы, перспективы и направления иностранного развития науки*. 2018. С. 194–198.
153. Канашина С. В. Интернет-мем и прецедентный феномен. *Вестник ТГПУ*. 2018. № 4. С. 122–127. DOI: 10.23951/1609-624X-2018-4-122-127

154. Каневская О. Б. Коммуникативно-индивидуализированный подход к уроку русского языка: к вопросу о преподавании русского как иностранного. *Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць*. Кривий Ріг: КДПУ, 2003. Вип. 5. С. 265–272.
155. Каневська О. Б. Дидактичні можливості використання вправ лінгвокраїнознавчого характеру на уроках російської мови. *Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць*. Кривий Ріг: КДПУ, 2013. Вип. 38. С. 130–133.
156. Карасик В. И. Дискурсивная персонология. *Язык, коммуникация и социальная среда*. Воронеж: ВГУ, 2007. Вып. 7. С. 78–86.
157. Карасик В. И. Язык социального статуса. Москва: Институт языкознания АН СССР, Волгоградский педагогический институт, 1991. 495 с.
158. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
159. Касым Б. К., Алибаева М. Современные технологии обучения второму языку. *Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе: Материалы III международной научной конференции*. Москва: Изд. Высшая школа перевода МГУ. 2013. 896 с.
160. Касымова М. Б. Инновационное обучение русскому языку как иностранному. *European science*. 2019. № 6. С. 74–76.
161. Катермина В. В., Логутенкова О. Н. Вторичная языковая личность в контексте культуры. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2018. № 1 (29). С. 42–50. DOI: 10.29025/2079–6021-2018-1(29)-42-50.
162. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учебное пособие для студентов филологических факультетов университетов / отв. ред. А. С. Гринштейн. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006. 75 с.

163. Кваша Т. Г. Етапи розвитку методики викладання російської мови як іноземної. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2018. № 33. Т. 1. С. 33–38.
164. Келли Дж. А. Теория личности. Психология личных конструктов / Перевод с английского и научная редакция А. А. Алексеева. 2000. URL: [http://mhpjournal.ru/upload/Library/Kelly_GA_\(1963\)_A_Theory_of_Personality_The_Psychology_of_Personal_Constructs.pdf](http://mhpjournal.ru/upload/Library/Kelly_GA_(1963)_A_Theory_of_Personality_The_Psychology_of_Personal_Constructs.pdf). (дата звернення: 16.07.2020).
165. Ким З. М., Корнева Г. В. Реализация компетентного подхода в преподавании русского языка как иностранного – отражение новой лингводидактической ситуации. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2016. № 11(65): в 3-х ч. Ч. 1. С. 188–191.
166. Кисилев Д. Л. Фразеологизм на уроке. *Русский язык и литература в средних учебных заведениях Украины*. Київ: Освіта 1992. № 1. С. 62–64.
167. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 1986. 103 с.
168. Колесникова В. В., Муллинова О. А., Муллинова Т. А. Преподавание русского языка как иностранного в контексте межкультурной коммуникации. *Теория и практика общественного развития*. 2013. № 4. С. 137–139.
169. Кольшева Е. Ю. Интеграция языкового и литературного образования в контексте обучения литературе на основе текстоцентрического подхода. *Проблемы современного филологического образования*. 2018. Вып. XVI. С. 130–142.
170. Колоїз Ж. В. Актуалізація прецедентності в публіцистиці Івана Багряного. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2018. № 18. С. 108–127. URL: <https://journal.kdpu.edu.ua/filstd/article/view/2132>. (дата звернення: 8.06.2020).
171. Колоїз Ж. В. Проект українського «Словника прецедентних феноменів». *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного*

педагогічного університету. 2017. Вип. 16. С. 139–160.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhSt_2017_16_18 (дата звернення: 11.05.2019)

172. Комарова А. І. Використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі вивчення іноземної мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету.* 2016. Вип. 1. С. 116–122.

173. Коменский Я. А. Великая дидактика. Санкт-Петербург: Симашко, 1875. 284 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004424522/ (дата звернення: 29.03.2019).

174. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. 2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#Text> (дата звернення: 12.11.2020)

175. Корсаков В. А. Занимательные материалы по русскому языку. *Відродження.* Київ: Освіта, 1993. № 3. С. 19–22.

176. Корсаков В. А. Занимательные материалы по русскому языку. *Відродження.* Київ: Освіта. 1993. № 4. С. 31–35.

177. Коряковцева Н. Ф. Социокогнитивный подход к обучению иностранному языку в рамках межкультурной парадигмы лингвистического образования. *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки.* 2020. Вып. 1. С. 11–22.

178. Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д. Как тексты становятся прецедентными. *Русский язык за рубежом.* 1994. № 1. С. 73–76.

179. Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д. Сказав мало, сказать много... *Русская речь.* 2003. № 3. С. 39–41.

180. Костюк С. С. Лінгводидактичні основи формування компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців у процесі навчання української мови. *Методика викладання мов. Філологічні студії.* 2016. Вип. 15. С. 267–277.

181. Котова А. В., Савченко Н. Н. Кейс-метод как один из инновационных подходов в методике преподавания иностранных языков.

Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ: матеріали V Міжнародної конференції. Харків, 17 квітня, 2015. С. 59–60.

182. Котюрова М. П. Идиостиль. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / Под ред. М. Н. Кожинной. Москва: Флинта: Наука, 2003. С. 95–99.

183. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. Москва: Гнозис, 2001. 376 с.

184. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? Москва: Гнозис, 2003. 376 с.

185. Красных В. В. Этнопсихолонгвистика и лингвокультурология. Москва: Наука, 2002. 236 с.

186. Кречотень О. В., Березняк О. П. Огляд нетрадиційних методик викладання іноземних мов. URL: http://www.rusnauka.com/SND-Philologia/1_krekoten_.doc.htm (дата звернення: 05.05.2019)

187. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-ге вид. Київ: Т-во Знання України, 2011. 520 с.

188. Крысин Л. П. Социолонгвистические аспекты изучения современного русского языка. Москва: Наука, 1989. 188 с.

189. Кронгауз М. А. Энергия клишированных форм. *Речевые и ментальные стереотипы в синхронии и диахронии*: тезисы конференции. Москва, 1995. С. 56–59.

190. Куварова Е. К. Интертекстуальность писем М. А. Булгакова. *Культура народов Причерноморья*. 2006. № 82. Т. 1. С. 235–237.

191. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. Санкт-Петербург: Златоуст, 2001. 264 с.

192. Кучерук О. А. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня основної школи. *Методичний пошук: викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови*

і літератури. Житомир: Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Випуск 12. Частина I. С. 6–14.

193. Кушниров М. О. Сучасні підходи до навчання іноземної мови: орієнтація на цінності особистісного розвитку й гуманізму. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 8. С. 348–356.

194. Лазаренко С. Прецедентні феномени в сучасному українському газетному дискурсі та їхня роль у формуванні вторинної мовної особистості під час викладання української мови як іноземної. *Теоретична і дидактична філологія*. 2014. Вип. 18. С. 78–82.

195. Латышева В. Л. Признаки и функции прецедентных феноменов. *Вестник ИрГТУ*. 2011. № 1 (48). С. 296–300.

196. Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Минск, 2011. 309 с.

197. Леонтьев А. Н. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Наука, 1975. 148 с.

198. Ляховицкий М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1973. С. 27–33.

199. Макаренко А. А. Прецедентные феномены в англоязычных рекламных именах. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015. 4 с.

200. Макарова Е. А. Обучение говорению на иностранном языке с наставником-ровесником. *Интеграция образования*. 2018. Т. 22. № 3. С. 551–568. DOI: 10.15507/1991-9468.092.022.201803.551-568

201. Малькова Т. П. Субъекты культуры. *Культурология: учебное пособие для студентов негуманитарных специальностей* / Добрынина В. И., Киселева М. С., Малькова Т. П. Минюшев Ф. И. Москва: Знание, 1993. С. 106–124.

202. Манакин В. М. Мова і міжкультурна комунікація. Київ: Видавничий центр «Академія». 2012. 288 с. (Серія «Альма-матер»)

203. Маркевич Е. В. Функциональный потенциал прецедентных феноменов. *Вестник ИрГТУ*. 2014. № 9. С. 315–319.
204. Матвеева Г. Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего: дисс. ... доктора филол. наук. Санкт-Петербург, 1993. С. 87.
205. Махінов В. М. Теоретичні засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина XIX початок XX ст.): автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2013. 42 с.
206. Міркович І. Л. Інтегроване навчання іноземних мов як педагогічна проблема. URL: <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/64860/60101> (дата звернення: 14.11. 2019)
207. Миролюбов А. А. Аудиолингвальный метод. *Иностранные языки в школе*. 2003. № 4. С. 42–44.
208. Михайловская Г. А. К вопросу о «подходе к обучению языку». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2017. Вип. 58. С. 101–105.
209. Музиченко С. В. Принципи використання інформаційних технологій у навчальному процесі. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 3. С. 39–47.
210. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 176 с. (Серія «Золота педагогічна скарбниця»)
211. Назарова А. А., Шклярова К. Н. Пословицы и поговорки в формировании языковой и межкультурной компетенции. *Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития*: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 1–2 марта, 2018 г. / БГУ, фак-т социокульт. комм.; редкол.: О. Г. Прохоренко (отв. ред.) [и др.]. Минск: Изд. центр БГУ, 2018. С. 124–127.

212. Наумкин Н. И. [и др.] Разработка педагогической модели многоуровневой и поэтапной подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности. *Интеграция образования*. 2019. Т. 23. № 4. С. 568–586. DOI: 10.15507/1991-9468.097.023.201904.568-58624
213. Нахабина М. М., Соболева Н. И. Степаненко В. А. Описание содержания обучения РКИ с учетом когнитивно-прагматических целей. Москва, 2008. 206 с.
214. Нахимова Е. А. Прецедентные имена в массовой коммуникации: монография / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т социального образования. Екатеринбург, 2007. 207 с.
215. Нахимова Е. А., Чудинов А. П. Прецедентные феномены как доминанта идиостиля публициста. *Филология и человек*. 2016. № 2. С. 63–71.
216. Ненько И. Я. Русская фразеология в школе. *Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР*. Київ: Радянська Україна. 1990. № 8. 80 с.
217. Непрокина И. В. Метод моделирования как основа педагогического исследования. *Теория и практика общественного развития*. 2013. № 7. С. 61–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20149749> (дата звернення: 17.07.2019).
218. Никитина А. Ю., Петрова О. А. Возможности использования жанра рекламного ролика как средства обучения русскому языку как иностранному. *Вестник Чувашского университета*. 2018. № 4. С. 272–276.
219. Нікіфорчук С. С. Функціонування прецедентних текстів в енциклопедичних біографічних статтях британської лінгвокультурної традиції. *Молодий вчений*. 2017. № 4.1. С. 69–72.
220. Ніколаєва С. Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*. 2010. № 3. С. 3–10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2010_3_2 (дата звернення: 17.07.2018).
221. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Вид. 2-е випр. і перероб. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.

222. Новгородова Е. Е. К вопросу о структуре и содержании социокультурной компетентности. *Вестник КАЗГУКИ*. 2016. № 4. С. 39–42.
223. Новгородова Е. Е., Терехов П. Т. Моделирование в процессе формирования социокультурной компетентности молодежи в условиях досуга. *Вестник КАЗГУКИ*. 2018. № 4. С. 146–151.
224. Новикова А. К. Сопоставительное изучение фразеологии как принцип национально-ориентированного преподавания русского языка как иностранного. *Современные исследования социальных проблем* (электронный научный журнал). 2012. № 1 (09). 22 с.
225. Новосельцева И. И. Особенности в функционировании прецедентных высказываний в языке белорусской рекламы. *Universum: филология и искусствоведение*. 2016. № 9. 6 с.
226. Новосьолова В. І. Роль текстоцентричного підходу в засвоєнні мовленнєвих жанрів учнями ліцею. *Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 12 вересня 2019 р. Київ, 2019. С. 32–35.
227. Омельчук С. А. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгвістичної науки. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 2. С. 2–7.
228. Осинцева-Раевская Е. А. Роль и место родного языка при изучении русского языка как иностранного. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2014. Вып. 14. С. 96–102.
229. Павлик О. А. Текстоцентричний підхід до навчання української мови як другої (близькоспорідненої). *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. 2008. Вип. 49. С. 108–112.
230. Павлова Е. А. Приемы работы с пословицами и поговорками на уроках английского языка. *Иностранные языки в школе*. Москва: Просвещение. 2010. № 5. С. 37–45.
231. Паниткова Э. Ю. Понятие «языковая личность» и проблема социального конструирования реальности: дисс. ... канд. философ. наук: спец. 09.00.11– социальная философия. Архангельск, 2012. 240 с.

232. Панов М. В. История русского литературного произношения VIII–XIX вв. Москва: Наука, 1990. 453 с.
233. Пентилюк М. І. Словник-довідник з української лінгводидактики / М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, Л. О. Попова, А. В. Нікітіна, Н. В. Мордовцева / за заг. ред. проф. М. Пентилюк. 2-ге вид., доповн. та переробл. Харків: Видавнича група «Основа», 2016. 172 с.
234. Петрова Н. В. Эволюция понятия «прецедентный текст». *Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира*: сб. науч. тр. Вып. 4. Москва; Архангельск, 2009. С. 350–358.
235. Петрова Н. Э. Специфические закономерности фонетической интерференции и методические пути ее преодоления при обучении фонетическому оформлению речи на неродном языке в курсе русского языка как иностранного. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. № 4. С. 277–279.
236. Печко Н. М. Чи існує вторинна мовна особистість. URL: http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/4588/1/mov_univers2013.pdf (дата звернення: 04.06.2020).
237. Підкамінна Л. Прецедентний текст як семантико-структурний компонент сучасної української поезії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство). 2012. Вип. 4. С. 157–162.
238. Плехов А. Н. Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя-лингвиста: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Нижний Новгород, 2007. 210 с.
239. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. Москва: Издательский центр Академия, 2002. 272 с.
240. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

241. Попова О. Ділова гра у роботі над мовленнєвою культурою студентів (до проблеми інтеграції курсів). *Українська мова і література у школі*. 2005. № 4. С. 50–52.
242. Постнова Т. Е. Прецедентные тексты в печатной рекламе. *Вестник МГУ*. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. № 2. С. 106–115.
243. Постоленко І. Навчання іноземних мов дистанційно: інтеграційний аспект. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9 (Ч. 2). URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/9_2/7.pdf (дата звернення: 11.02.2019).
244. Потебня А. А. Мысль и язык. Киев: СИНТО, 1993. 192 с.
245. Потемкина Е. В. Прецедентный текст как единица формирования когнитивного уровня вторичной языковой личности. *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики*. 2013. № 9. С. 62–68.
246. Практикум з педагогіки: навчальний посібник / За заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. Видання 2-ге, доповнене і перероблене. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. 482 с.
247. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою. Зарубіжна література. 5–9 класи. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/-navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 27.06.2020).
248. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 10–11 класи. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/-navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 27.06.2020).
249. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою (початок вивчення з 1 класу). Російська мова. 5–9 класи. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 27.06.2020).

250. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою (початок вивчення з 5 класу). Російська мова. 5–9 класи. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 27.06.2020).

251. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Російська мова. 10–11 класи. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>. (дата звернення: 27.06.2020).

252. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс. Москва: ФЛИНТА, 2016. 224 с.

253. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в межкультурной коммуникации. *Функциональные исследования: сб. статей по лингвистике*. Вып. 4. Москва: МГУ, 1997. С. 5–21.

254. Птицына И. Ф. К вопросу о формировании вторичной языковой личности (на материале обучения японскому языку и культуре). *Современные проблемы науки и образования*. 2007. № 3. С. 59–63. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=384> (дата звернення: 14.03.2019).

255. Разумкова Н. В. Когнитивный подход в практике преподавания русского языка как иностранного. *XIX Царскосельские чтения*. 2017. Т. 1. С. 352–356.

256. Ребрий О. В., Тащенко Г. В. Прецедентні імена як проблема літературного перекладу. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна*. Іноземна філологія. 2015. Вип. 81. С. 272–280.

257. Резнік Н. В., Ткачова О. О. Проблемне навчання на уроках англійської мови. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Філологічні науки. 2013. № 2(1). С. 208–214. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_12%281%29__33 (дата звернення: 15.12.2019).

258. Рибалка Л. В. Формування вторинної мовної особистості студента немовних спеціальностей. *Мовна особистість: лінгвістика і лінгводидактика* / МОН України, Київський нац. лінгвістичний ун-т, Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Київ-Черкаси: Вид-во ФОП Гордієнко Є. І, 2018. С. 217–219.

259. Ростова Е. Г. Использование прецедентных текстов в преподавании РКИ: цели и перспективы. *Русский язык за рубежом*. 1993. № 1/93. С. 7–29.

260. Рубцова Е. В., Девдариани Н. В. Коммуникативный аспект в методике преподавания русского как иностранного. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. № 2. Т. 2. С. 87–91. DOI: 10.26140/bgз3-2019-0802-0019

261. Ружин К. М. Особливості змісту і функціонування принципів інтегрованого та диференційованого підходів у навчанні іноземної мови. *Вісник Запорізького національного університету*. Педагогічні науки. 2014. № 1 (22). С. 258–266. URL: [file:///E:/@%20Приход/Vznu_ped_2014_1_36%20\(2\).pdf](file:///E:/@%20Приход/Vznu_ped_2014_1_36%20(2).pdf) (дата звернення: 14.11.2020).

262. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті; світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2005. С. 34–52.

263. Самчик Н. Н. Практическая модель развития грамматических навыков при обучении русскому языку как иностранному в рамках коммуникативного подхода. *Карельский научный журнал*. 2019. Т. 8. № 2. С. 62–64. DOI: 10.26140/knz4-2019-0802-0016

264. Сафонова В. В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.

265. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. Москва: Высшая школа, Амскорт интернэшнл, 1991. 264 с.

266. Сахарук І. Сфери-джерела прецедентності в текстах українських друкованих ЗМІ. *Лінгвістичні студії*. Донецьк: ДонНУ. 2012. Вип. 25. С. 162–167.
267. Свердлова Н. А., Маркова О. П. Теоретические вопросы обучения иностранным языкам. *Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit*. 2014. № 4. С. 48–53.
268. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
269. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля, 2006. 716 с.
270. Семенова Е. С., Васильева Е. Н. Национально-региональный компонент как средство формирования социокультурной компетенции школьников на уроках английского языка. *Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева*. Серия: Педагогические науки. 2016. № 3. С. 147–153.
271. Семенов О. М., Пономаренко Н. П. Текстоцентричний підхід до навчання української мови майбутніх молодших спеціалістів з журналістики. *International Scientific and practical Conference «WORLD SCIENCE»*. August, 2017. № 8. Vol. 4. С. 72–76.
272. Сергеева Н. Н., Копылова Е. В., Буянова Г. В. Модель обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста в природо-деятельностном контексте. *Язык и культура*. 2019. № 45. С. 250–263. DOI: 10.17223/19996195/45/18
273. Серебренников Б. О., Кубрякова Е. С., Постовалова В. И. [и др.]. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. Москва: Наука, 1988. 216 с.
274. Синиця І. А. Мовна особистість автора у науково-гуманітарному тексті ХХ ст. (комунікативний, культурологічний, образно-стилістичний аспекти): автореф. дис. д-ра філол. наук: 10.02.02. / НАН України, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні. Київ, 2007. 36 с.

275. Сидорова М. Ю., Савельев В. С. Русский язык. Культура речи: конспект лекций. Москва: Айрис-пресс, 2005. 208 с.
276. Скиннер Б. Ф. Наука и человеческое поведение / Пер. с англ. Новосибирск: НГУ, 2017. 517 с.
277. Скоробагата О. М. Теоретичні засади формування вторинної мовної особистості вчителя іноземних мов у процесі фахової підготовки. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. Вип. 18. С. 321–328.
278. Слышкин Г. Г., Ефремова М. А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 196 с.
279. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. Москва: Academia, 2000. 141 с.
280. Смыкунова Н. В. Прецедентные феномены в речевом общении русской языковой личности в процессе обучения русскому языку как иностранному: автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. Москва, 2003. 19 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15785758> (дата звернення: 18.05.2020).
281. Стародумов И. В. Опыт методики преподавания русского языка как иностранного. *Педагогика высшей школы*. 2017. № 2 (8). С. 122–125. URL: <https://moluch.ru/th/3/archive/55/1956/> (дата звернення: 09.11.2020).
282. Степаненко В. А., Нахабина М. М., Курлова И. В. Современные подходы к методике преподавания русского языка как иностранного. *Полилингвальность и транскультурные практики*. 2013. № 3. С. 175–181.
283. Стеченко Т. О., Ушакова Л. І. Зміст і структура лінгвокультурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2016. Вип. 2. С. 195–200.
284. Страченко Д. В. Интенсивные методы обучения иностранным языкам. *Труды БГТУ*. Серия 6: История, философия. 2011. № 5. С. 175–177.

285. Сулейманова П. В. Национально-культурные центры как средство формирования социокультурной компетентности студентов. *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 6. 8 с.
286. Тарасенко Т. П. Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара): автореф. ... дисс. канд. филол. наук: 10.02.19. Краснодар, 2007. 26 с.
287. Терещенко А. В. К вопросу о семантике и особенностях функционирования прецедентных высказываний в современной глянцевої пресі (на матеріалі англійського і російського мов). *Вестник ТГПУ*. 2017. № 11. С. 120–128. DOI 10.23951/1609-624X-2017-11-120-128.
288. Тіщенко О. Міждисциплінарна інтеграція як умова формування міжкультурної компетентності в майбутніх фахівців морської галузі. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 1. С. 452-459. DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1
289. Токарева И. Ю. Вопросы проектирования лингвокультурологических приращений в школьном курсе русского языка. *Філологічні студії. Методика викладання мов*. 2015. Вип. 13. С. 455–462.
290. Тюнников Ю. С. Методика выявления и описания интегрированных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ. Москва: Изд-во АПН СССР, 1988. 46 с.
291. Ухова Л. В. Использование кейс-технологии в практике преподавания русского языка как иностранного. *Ярославский педагогический вестник*. 2014. № 3. Том II. С. 51–60.
292. Ушакова Э. Б. Особенности преподавания прецедентных имен в иноязычной аудитории. *Наука и Школа*. 2016. № 3. С. 138–143.
293. Ушакова Л. І. Лінгвокультурологічна компетентність майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Сер.: Педагогічні науки. 2014. Вип. 119. С. 241–244.

294. Ушакова Н. І. Алексеенко Т. М. Концепція мовної підготовки іноземних здобувачів вищої медичної освіти (модель 1 – англомовна форма навчання). *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2019. Вип. 34. С. 219–235. DOI: 10.26565/2073-4379-2019-34-16.
295. Ушакова Н. І. Лінгвокогнітивні засади методики формування іншомовної лінгвокультурної компетентності. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2015. Вип. 27. С. 117–127.
296. Фадеева О. О. К вопросу о формировании вторичной языковой личности при обучении иностранному языку для специальных целей. *Язык науки и техники в современном мире*. 2018. С. 147–150.
297. Файзуллина Э. Ф., Зарипова А. М. Современные приемы в методике преподавания иностранных языков. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. 2015. № 1. С. 238–245.
298. Фахрутдинова Д. Р. Прецедентные феномены институционального дискурса. *Седьмые Поливановские чтения*. Ч. I. Смоленск. 2008. С. 69–72.
299. Федорцова О. Г. Текстцентричний підхід до навчання іноземної мови у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2020. № 3. С. 76–80. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-79.1-20>
300. Федотова Н. Л. Основные проблемы преподавания русского языка как иностранного в неязыковой среде. *International journal Russian Studies*. 2016. № 5. 9 с.
301. Феоктистова И. А., Лазарева А. А. Проблемы формирования вторичной языковой личности и научной концептосферы иностранных студентов-филологов. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017. № 4. С. 76–78. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.58.065>
302. Феоктистова Т. В. Принципы обучения иностранных студентов в рамках предвузовской подготовки. *Вестник Казанского технологического университета*. 2013. № 16. Т. 21. С. 360.

303. Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2014. Вип. 42. С. 149–156.
304. Фридман А. М. Наглядность и моделирование в обучении. Москва: Знание, 2010. 80 с.
305. Фролов И. Т., Юдин Б. Г. Многомерный образ человека: комплексное междисциплинарное исследование человека. Москва: Наука, 2001. 239 с.
306. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка: автореферат дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.02. Москва, 1989. С. 8.
307. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): автореф. ... доктора пед. наук: 13.00.02, 10.02.19. Москва, 1990. 36 с.
308. Хитрик К. Н. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе: автореф. дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.02. Москва, 2001. 43 с.
309. Хоменко А. В. Формирование вторичной языковой личности как фактор совершенствования иноязычной подготовки в экономических вузах. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013. № 11. С. 187–190.
310. Хуторской А. В. Современная дидактика. Москва: Высшая школа, 2007. 39 с.
311. Чафонова А. Г. Реализация лингвокультурологического подхода к обучению датских студентов русскому языку. *Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2016. № 3. С. 139–142.
312. Чернышенко О. В. Игровые технологии как лингводидактическое средство при обучении русскому языку как иностранному. *Казанский педагогический журнал*. 2016. С. 135–139.
313. Чеснокова М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного. 2 изд., перераб. Москва: МАДИ, 2015. 132 с.

314. Чеховська О. Л. Типы упражнений на интегрированных уроках русского и английского языков в начальной школе. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 1. С. 105–111. DOI:10.31494/2412-9208-2018-1-1-105-111
315. Шехавцова С. О. Сутність соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у контексті компетентнісного підходу. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN14/11ssokkr.pdf> (дата звернення: 24.02.2019)
316. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Луганськ, 2009. 20 с.
317. Шпильківська Л. С. Комплексний підхід до навчання іноземної мови у вищій школі. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/43283017.pdf> (дата звернення: 17.11.2019)
318. Штехман Е., Мельник Ю. Речевое общение на занятиях по русскому языку как иностранному с использованием ситуационных задач. *Филология и культура*. 2017. № 1. С. 136–141.
319. Щерба Л. В. Как надо изучать иностранные языки. Москва, 1929, 54 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/2442334/> (дата звернення: 10.04.2018)
320. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие. Москва: Филоматис, 2010. 188 с.
321. Юсупова З. Ф. Текстцентрический подход в обучении русскому языку в условиях поликультурного образования. *Региональная картина мира в языковой концептуализации: динамика культурных смыслов: сборник статей*. 2016. С. 262–268.
322. Ядровская М. В. Модели в педагогике. *Вестник Томского государственного университета*. 2013. № 366. С. 139–143. URL:

http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=879&article_id=1228

(дата звернення: 21.07.2019)

323. Ярощук І. Формування мовної особистості майбутнього економіста: соціолінгвістичний аспект. *Мандрівець*. 2011. № 4. С. 72–75.

324. Яцина С. До проблеми методики проведення інтегрованих уроків літературного читання на основі використання інформаційних технологій. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 1. С. 123–131. DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1

325. Vakum Z. P., Palchykova O. O., Kostyuk S. S., Lapina V. O. Intercultural competence of personality while teaching foreign languages. *Revista Espasios*. 2019. Vol. 40. Pp. 24–37.

326. Bloom B. (Ed). *A Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain*. N.Y.: David McKay, 1956.

327. CEFR. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*, 2018. 235 p.

328. Carrol J. B. A model of school learning. *Teachers College Record*. 1963. Pp. 723–733.

329. Citrona F., Cacciari C., Funcke J., Chun-Ting Hsu, Jacobs A. Idiomatic expressions evoke stronger emotional responses in the brain than literal sentences. *Neuropsychologia*. 2019. Vol. 131. Pp. 233–248. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2019.05.020>

330. Degil I. M., Mikhaleva L. V., Regnier J. C. Evaluation of the Sociocultural Competence on the Basis of the Platform Moodle According to the Competency-based Approach. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 200. 2015. Pp. 475–481. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.098>.

331. Fiedler S. *English Phraseology. A coursebook*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2007. 198 pp. URL: <https://tidsskrift.dk/her/article/view/96820> (дата звернення: 21.10.2019).

332. Fiedler S. Phraseological borrowing from English into German: Cultural and pragmatic implications. *Journal of Pragmatics*. 2017. Vol. 113. Pp. 89–102. DOI: 10.1016/j.pragma.2017.03.002
333. Furiassi C. Macaroni. English goes pragmatic: False phraseological Anglicisms in Italian as illocutionary acts. *Jornal of Pragmatics*. 2018. Vol. 133. Pp. 109–122. DOI: 10.1016/j.pragma.2018.02.009 Get rights and content
334. Galanina E., Bikineeva A., Gulyaeva K. Sociocultural Competence Training in Higher Engineering Education: The Role of Gaming Simulation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 166. Pp. 339–343. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.533
335. Gläser R. The Stylistic Potential of Phraseological Units in the Light of Genre Analysis. *Theory, Analysis, and Applications* / Edited by A. P. Cowie. Oxford: CLARENDON PRESS, 1998. Pp. 125–144. URL: <https://www.twirpx.com/file/304039/> (дата звернення: 05.09.2019).
336. Hostra K., Hamali O., Kanevska O. Linguodidactic potential of precedential texts studying in fiction discourse at the lessons of Russian as foreign language. *Literary discourse: theoretical and practical aspects* / [M. Vardanian, V. Hamaniuk, M. Berezhna et al.]. Latvia, Riga: Publishing House “Baltija Publishing”, 2020. 236 p. Pp. 152–173. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-009-4>
337. Kamal B. S., Uptal S. Phrase and Idiom Identification in Assamese. *Procedia – Computer Science*. 2016. Vol. 84. Pp. 65–69. DOI: 10.1016/j.procs.2016.04.067
338. Kazhan Y. M., Hamaniuk V. A., Amelina S. M., Tarasenko R. O., Tolmachev S. T. The use of mobile applications and Web 2.0 interactive tools for students' German-language lexical competence improvement. 2020. Издатель: Arnold E. Kiv, Mariya P. Shyshkina. С. 392–415.
339. Kim S., Yeates R. On the phraseology of the linking adverbial *besides*. *Journal of English for Academic Purposes*. 2019. Vol. 40. Pp. 44–52. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.05.006>.

340. Khoshniya A. S., Dowlatabadi H. R. Using Conceptual Metaphors Manifested in Disney Movies to Teach English Idiomatic Expressions to Young Iranian EFL Learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 98. Pp. 999–1008. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.03.510
341. Kostomarov P., Bolotnikova O. The Peculiarities of Precedential Situations in the Discourse of the Representative of Volga Germans of Siberia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 206. Pp. 67–70. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.10.029
342. Kuleli M. Intertextual Allusions and Evaluation of their Translation in the Novel *Silent House* by Orhan Pamuk. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 158. Pp. 206–213. DOI : 10.1016/j.sbspro.2014.12.075
343. Liontas John I. Exploring second language learners' notions of idiomaticity. *System*. 2002. Vol. 30. Pp. 289–313. DOI: 10.1016/S0346-251X(02)00016-7
344. Maurizio M. On the role of Nonverbal Elements in G. Aigi's and G. Sapgir's Early Works. *Russian Literature*. 2016. Vol. 79–80. Pp. 161–171. DOI: 10.1016/j.ruslit.2016.01.013
345. Moon R. *Fixed Expressions and Idioms in English: A Corpus-Based Approach*. Oxford: CLARENDON PRESS, 1998. 340 p.
346. Miller J. The bottom line: Are idioms used in English academic speech and writing? *Journal of English for Academic Purposes*. 2020. Vol. 43. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.100810>.
347. Musolf A. How (not?) to quote a proverb: The role of figurative quotations and allusions in political discourse. *Journal of Pragmatics*. 2020. Vol. 155. Pp. 135–144. DOI: 10.1016/j.pragma.2019.10.011
348. Musolf A. Metaphor, irony and sarcasm in public discourse. *Journal of Pragmatics*. 2017. Vol. 109. Pp. 95–104. DOI: 10.1016/j.pragma.2016.12.010
349. Nechayev N. Psychological Patterns of Development of Students' Secondary Language Personality. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 154. Pp. 14–22. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.10.105 (1.1)

350. ODA: Delahunty A. *The Oxford Dictionary of Allusions*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 480 p.
351. ODC: Farkas A. *The Oxford Dictionary of Catchphrases*. Oxford: Oxford University Press, 2002. 368 p.
352. ODQ: Knowles E. *The Oxford Dictionary of Quotations*. Oxford: Oxford University Press, 2009. 1184 p.
353. Roman F. N. The Lexicon Acquisition Process: Simple Lexicon Opposed to Phraseological Units in Spanish. *Procedia – Computer Science*. 2015. Vol. 178. Pp. 175–179. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.03.176.
354. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966. V. 80. Pp. 11–28.
355. Sprenger S. A., Levelt W., Kempen G. Lexical access during the production of idiomatic phrases. *Journal of memory and Language*. 2006. Vol. 54. Pp. 161–184. DOI: 10.1016/j.jml.2005.11.001.
356. Thielemann N. Allusive talk – Playing on indirect intertextual references in Russian conversation. *Journal of Pragmatics*. 2020. Vol. 155. Pp. 123–134. DOI: 10.1016/j.pragma.2019.10.01
357. Tsakona V. Intertextuality and/in political jokes. *Lingua*. 2018. Vol. 203. Pp. 1–15. DOI: 10.1016/j.lingua.2017.09.003

ДОДАТКИ

Додаток А

Список праць здобувача

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати

1. **Гострая Е. В.**, Каневская О. Б. Модель формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного. *Интеграция образования*. 2020. № 2. С. 296–315. DOI: 10.15507/1991-9468.099.024.202002.296-315. **(індексовано в базі Scopus)**.
2. **Hostra K.**, Hamali O., Kanevska O. Linguodidactic potential of precedential texts studying in fiction discourse at the lessons of Russian as foreign language. *Literary discourse: theoretical and practical aspects* / [M. Vardanian, V. Hamaniuk, M. Berezhna et al.]. Latvia, Riga: Publishing House «Baltija Publishing», 2020. 236 p. Pp. 152–173. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-009-4>
3. **Гостра К. В.** Лінгводидактичні умови формування вторинної мовної особистості засобами прецедентних феноменів культури. *Modern engineering and innovative technologies*. 2020. Вип. 14. С. 57–66. **(індексовано в базі Copernicus)**.
4. **Гостра К. В.** Методична розробка інтегрованого уроку «зарубіжна література – російська мова – англійська мова». *Іноземні мови*. 2020. № 3. С. 55–60. **(фаховий)**.
5. **Гостра К. В.** Специфіка застосування інтерактивних методів на уроках російської мови як іноземної. *Науковий вісник Бердянського державного педагогічного університету*. 2020. №3. С. 250–260. **(фаховий)**.
6. **Гостра К. В.** Типи та функції прецедентних феноменів культури у лінгводидактичному контексті. *Освітній вимір*. 2020. Вип. 3 (55). С. 199–214. **(фаховий)**.
7. **Гостра К. В.** Соціокультурна спрямованість роботи з прецедентними

феноменами культури на уроках російської мови як іноземної. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 32. Т. 2. С. 67–70. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.13> (фаховий).

8. **Гострая Е. В.**, Каневская О. Б. Лингводидактические аспекты выделения критериев понимания прецедентных феноменов культуры вторичной языковой личностью. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2021. IX (98), Issue: 247, Feb. Pp. 18–22. (індексовано в базі Copernicus).

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. **Гострая Е. В.** Виды работы с прецедентными текстами, направленные на формирование вторичной языковой личности. *III Всеукраїнська науково-практична конференція для студентів, аспірантів та молодих учених: збірник матеріалів*. Запоріжжя. 2017. С. 140–145.

10. **Гостра К. В.** Визначення рівнів вторинної мовної особистості як лінгвометодична проблема. *Актуальні питання філології і методики викладання мов: Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, присвяченої 90-річчю створення Криворізького державного педагогічного університету та 25-річчю факультету іноземних мов, 29-30 вересня, 2020*. С. 130–135.

11. **Гостра К. В.** Використання інструментів веб-контролю для виявлення реакцій на прецедентні феномени. *Педагогічне Криворіжжя: педагогічний альманах*. 2018. С. 74–76.

12. **Гостра К. В.** Наукові лінгводидактичні засади роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови як іноземної. *Актуальні питання філології та методики викладання мов*. Кривий Ріг, 2019. С. 176–183.

13. **Гостра К. В.** Специфіка використання прецедентних феноменів культури на уроках російської мови як іноземної. *World scientific and technical trend' 2020: International scientific and practical conference, Germany, November*

26–27, 2020. С.38-42. URL: <https://www.sworld.com.ua/index.php/secciiige14-16/32866-ge14-003>.

14. **Гострая Е. В.** Технология использования прецедентных феноменов культуры на уроках русского языка как иностранного. *Perspectives of world science and education: Abstracts of the 1st International scientific and practical conference*. CPN Publishing Group. Osaka, Japan. 2019. Pp. 400–409. URL: <https://drive.google.com/drive/u/3/folders/1C3occS9E3uyoBnRSYPVDoDh5bIfro27Z>.

***Опубліковані праці, що додатково відображають наукові
результати дисертації***

15. **Гостра К. В.** Генеза методів навчання російської мови як іноземної. *Актуальні питання філології та методики викладання мов*. 2018. С. 176–183.

16. **Дериглазова Е. В.**, Гамали О. И. Виды работ с прецедентными текстами при изучении русского языка и литературы. *Актуальні питання філології і методики викладання мов*. Кривий Ріг, 2011. Вип. 8. С. 125–133.

17. **Дериглазова Е.** Особенности восприятия русских логоэпистем студентами-русистами. *Збірник наукових праць студентів*. Кривий Ріг: КДПУ, 2008. Вип. 13. С. 250–254.

18. **Дериглазова Е.** Особенности восприятия русских прецедентных имен студентами-русистами. *Східнослов'янська філологія: здобутки та перспективи*: Збірник матеріалів VI Всеукраїнської студентської наукової конференції. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. С. 72–74.

19. **Дериглазова Е. В.** Специфика восприятия русских логоэпистем русистами разных поколений. *Актуальні проблеми русистики*: Матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції 11–12 березня 2010 р. Бердянськ, 2010. С. 61–66.

20. **Дериглазова Е. В.** Специфика восприятия русских прецедентных текстов как отражение ценностных ориентаций. *Гуманістичні цінності світових цивілізацій і проблеми сучасного світу*: Збірник студентських

наукових праць. Кривий Ріг, 2010. Вип. 5. С. 66–70.

21. **Дериглазова Е. В.** Специфика восприятия русских прецедентных текстов филологами-русистами разных поколений. *Східнослов'янська філологія: здобутки та перспективи*: Збірник матеріалів V Всеукраїнської студентської наукової конференції. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. С. 55–59.

22. **Дериглазова К.** Використання індивідуально-творчих завдань із прецедентними текстами на уроках мови. *Збірник наукових праць студентів: За підсумками роботи Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Індивідуально-творчий підхід як засіб підвищення якості знань учнів»*, 10-11 листопада 2009 року. Кривий Ріг, 2009. Вип. 16. С. 14–16.

23. **Дериглазова К.** Реалізація особистісно орієнтованого підходу під час роботи з прецедентними текстами на уроках мови. *Збірник наукових праць студентів: За підсумками роботи Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Педагогічний моніторинг у системі особистісно зорієнтованого навчання школярів»*, 7-8 листопада 2008 р. Кривий Ріг, 2008. Вип. 14. С. 57–59.

Завдання для експерименту у 2007-2008 рр.

1. Прочитайте уважно текст.
2. Найдіть у тексті прецедентні феномени (цитати з відомих творів, прислів'я, приказки, фразеологізми, імена літературних або казкових героїв, імена письменників, прецедентні ситуації тощо). Запишіть їх у зошит.
3. Запишіть, які асоціації викликає у вас кожний із прецедентних феноменів, знайдених у тексті.

Старые народы

Тихий, теплый летний день состарился, и его заменили вечером. Старый русский загадочно улыбался, лежа на русской печи. Старый американец скакал на лошади и палил из пистолета. Старый цыган воровал лошадь, на которой скакал старый американец. Старый африканский негр зубрил русскую грамматику. Старый тунгус нашел в лесу метеорит. Старый калмык читал Пушкина. Старый египтянин впал в детство и собирал пирамидку. Старый татарин собирался в гости. Старый бразилец стирал футбольные трусы. Старый француз рассматривал седину в бороде и щупал ребро.

И только молодежь вечно не знает чем заняться.

(«Век», 1994, № 41) [28]

**Анкета для проведения констатувального та контрольного
експериментів (2018-2019 рр.)**

Прочитайте та виконайте завдання

5–7 класи

Вспомните, какие животные живут во фразеологизмах. Объясните значения фразеологизмов.

- | | |
|--|--|
| <p>1) Пишет как _____ лапой
а) собака б) кошка в) курица
г) не знаю</p> <p>2) Денег _____ не клюют
а) гуси б) голуби в) куры
г) не знаю</p> <p>3) На сердце _____
скребут
а) собаки б) кошки в) мыши
г) не знаю</p> <p>4) _____ носа не подточит:
а) цапля б) комар
в) человек г) не знаю</p> <p>5) Тянуть _____ за хвост
а) собаку б) корову в) кота
г) не знаю</p> | <p>б) Смотреть как _____ на новые
ворота:
а) бык б) волк в) баран
г) не знаю</p> <p>7) Делать из _____ слона
а) комара б) ласточки в) мухи
г) не знаю</p> <p>8) Как _____ с собакой:
а) птичка б) курица в) кошка
г) не знаю</p> <p>9) Когда _____ на горе свиснет:
а) осел б) медведь в) рак
г) не знаю</p> <p>10) На _____ правах:
а) гусиных б) _____ птичьих
в) куриных г) не знаю</p> |
|--|--|

Объясните фразеологизм:

- 11) Выеденного яйца не стоит:
а) бесценное б) много стоит в) ничего не стоит г) не знаю
- 12) Как с гуся вода:
а) нипочем, безразлично б) очень важно г) не знаю
- 13) Пуд соли съесть
а) многое с кем-то пережить б) вместе есть соленую пищу в) любить
соленое г) не знаю
- 14) Убить двух зайцев

а) одновременно застрелить двух зайцев б) одновременно выполнять два разных дела в) не знаю

15) Намылить шею:

а) купаться б) наказать в) не знаю

Соедините части фразеологизмов

16) Ученье – свет:

а) неученье – тьма; б) неученье – темнота в) не знаю

17) Любишь братья:

а) люби и приносить б) люби и отдавать в) не знаю

18) Не было бы счастья:

а) так никто не помог б) так несчастье помогло в) не знаю

19) Прожуй, прежде чем проглотить

а) посиди, прежде чем идти б) послушай, прежде чем говорить

в) не знаю

Соотнесите героя и черты характера

20) Емеля

а) трудолюбивый, умный б) лентяй, делает что-то только за гостинцы

в) не знаю

21) Иван-дурак

а) любит лежать на печи, сам себе на уме, глуп б) умен, много

работает в) не знаю

22) Аленушка

а) добрая, умная, отзывчивая б) глупая, злая, ленивая в) не знаю

Переведите фразеологизм на русский язык

23) Заблукати межи хатою і коморю	
24) Хліб – усьому голова	
25) По цимбалах	
26) Бити байдики	
27) Товкти воду в ступі	

Творческое задание

28) Составьте диалог по теме: «В магазине», «Я заблудился в лесу» (на выбор), используя известный Вам фразеологизм, крылатое выражение, пословицу, поговорку, цитату.

8 клас

Вспомните, какие животные живут во фразеологизмах. Объясните значения фразеологизмов.

- | | |
|--|---|
| 1) Пишет как _____ лапой
а) собака б) кошка в) курица
г) не знаю | б) Смотреть как _____ на новые ворота:
а) бык б) волк в) баран
г) не знаю |
| 2) Денег _____ не клюют
а) гуси б) голуби в) куры
г) не знаю | 7) Делать из _____ слона
а) комара б) ласточки в) мухи
г) не знаю |
| 3) На сердце _____ скребут
а) собаки б) кошки в) мыши
г) не знаю | 8) Как _____ с собакой:
а) птичка б) курица в) кошка
г) не знаю |
| 4) _____ носа не подточит:
а) цапля б) комар
в) человек г) не знаю | 9) Когда _____ на горе свиснет:
а) осел б) медведь в) рак
г) не знаю |
| 5) Тянуть _____ за хвост
а) собаку б) корову в) кота
г) не знаю | 10) На _____ правах:
а) гусиных б) _____ птичьих
в) куриных г) не знаю |

Объясните фразеологизм:

- 11) Выеденного яйца не стоит:
а) бесценное б) много стоит в) ничего не стоит г) не знаю
- 12) Как с гуся вода:
а) нипочем, безразлично б) очень важно г) не знаю
- 13) Пуд соли съесть
а) многое с кем-то пережить б) вместе есть соленую пищу в) любить соленое г) не знаю
- 14) Убить двух зайцев
а) одновременно застрелить двух зайцев б) одновременно выполнять два

разных дела в) не знаю

15) Намылить шею:

а) купаться б) наказать в) не знаю

Соедините части фразеологизмов

16) Ученье – свет:

а) неученье – тьма; б) неученье – темнота в) не знаю

17) Любишь братья:

а) люби и приносить б) люби и отдавать в) не знаю

18) Не было бы счастья:

а) так никто не помог б) так несчастье помогло в) не знаю

19) Прожуй, прежде чем проглотить

а) посиди, прежде чем идти б) послушай, прежде чем говорить в) не знаю

Соотнесите черты характера и героев

20) Тургеневская девушка

а) невежда, неряха б) нравственная чистота, искренность, способность к сильным страстям в) не знаю

21) Дон Кихот

а) смелый рыцарь б) мечтатель, идеалист, романтик в) не знаю

22) Дон Жуан

а) дамский угодник, завоеватель женских сердец б) храбрец в) не знаю

23) Гамлет

а) сомневающийся, находящийся в поисках б) гордый, эгоистичный в) не знаю

24) Джульетта

а) амбициозная, лицемерная б) преданная, готовая к самопожертвованию в) не знаю

25) Наполеон

а) сильный, волевой б) целеустремленный, амбициозный, решительный, всепоглощающий эгоист в) не знаю

26) Ляпкин-Тяпкин

а) взяточник б) ответственный в) не знаю

27) Емеля

а) трудолюбивый, умный б) лентяй, делает что-то только за гостинцы
в) не знаю

28) Иван-дурак

а) любит лежать на печи, сам себе на уме, глуп б) умен, много
работает в) не знаю

29) Аленушка:

а) добрая, умная, отзывчивая б) глупая, злая, ленивая в) не знаю

Выберите правильный вариант:

30) Кто написал симфоническую поэму по произведению «Дон Кихот»

а) Штраус б) Моцарт в) Лысенко г) не знаю

31) Где находится известная статуя Джульетты, автор которой
Константини:

а) в Риме б) в Вероне г) не знаю

32) Кто автор памятника «Сидячий Дон Кихот» в Марбелье:

а) С. Дали б) Л. Кулло-Валеро г) не знаю

Переведите фразеологизм на русский язык

33) Заблукати меж хатою і коморю	
34) Хліб – усьому голова	
35) По цимбалах	
36) Бити байдики	
37) Товкти воду в ступі	

Назовите автора и произведение, откуда взяты цитаты:

38) «Быть или не быть»

39) «К нам едет ревизор!»

40) «...Ты лучше голодай, чем что попало есть, И лучше будь один, чем
вместе с кем попало»

Творческое задание

41) Составьте диалог по теме: «В магазине», «Я заблудился в лесу» (на выбор), используя известный Вам фразеологизм, крылатое выражение, пословицу, поговорку, цитату.

9 клас

Вспомните, какие животные живут во фразеологизмах. Объясните значения фразеологизмов.

- | | |
|------------------------------|--|
| 1) Пишет как _____ лапой | б) Смотреть как _____ на новые ворота: |
| а) собака б) кошка в) курица | а) бык б) волк в) баран |
| г) не знаю | г) не знаю |
| 2) Денег _____ не клюют | 7) Делать из _____ слона |
| а) гуси б) голуби в) куры | а) комара б) ласточки в) мухи |
| г) не знаю | г) не знаю |
| 3) На сердце _____ скребут | 8) Как _____ с собакой: |
| а) собаки б) кошки в) мыши | а) птичка б) курица в) кошка |
| г) не знаю | г) не знаю |
| 4) _____ носа не подточит: | 9) Когда _____ на горе свиснет: |
| а) цапля б) комар | а) осел б) медведь в) рак |
| в) человек г) не знаю | г) не знаю |
| 5) Тянуть _____ за хвост | 10) На _____ правах: |
| а) собаку б) корову в) кота | а) гусиных б) _____ птичьих |
| г) не знаю | в) куриных г) не знаю |

Объясните фразеологизм:

- 11) Выеденного яйца не стоит:
- а) бесценное б) много стоит в) ничего не стоит г) не знаю
- 12) Как с гуся вода:
- а) нипочем, безразлично б) очень важно г) не знаю
- 13) Пуд соли съесть
- а) многое с кем-то пережить б) вместе есть соленую пищу в) любить соленое г) не знаю
- 14) Убить двух зайцев
- а) одновременно застрелить двух зайцев б) одновременно выполнять два разных дела в) не знаю

15) Намылить шею:

а) купаться б) наказать в) не знаю

Соедините части фразеологизмов

16) Ученье – свет:

а) неученье – тьма; б) неученье – темнота в) не знаю

17) Любишь брать:

а) люби и приносить б) люби и отдавать в) не знаю

18) Не было бы счастья:

а) так никто не помог б) так несчастье помогло в) не знаю

19) Прожуй, прежде чем проглотить

а) посиди, прежде чем идти б) послушай, прежде чем говорить в) не знаю

Соотнесите черты характера и героев

20) Тургеневская девушка

а) невежда, неряха б) Нравственная чистота, искренность, способность к сильным страстям в) не знаю

21) Обломов:

а) страсть к новым знаниям б) лень, праздность, апатичность в) не знаю

22) Чичиков

а) успешный мужчина с устойчивыми моральными идеалами
б) предприимчивость, изворотливость, карьеризм при внешней респектабельности в) не знаю

23) Плюшкин

а) предприимчивость, изворотливость б) скупость, страсть к собирательству бесполезных вещей в) не знаю

24) Митрофанушка

а) невежда, неуч б) идеалист, романтик в) не знаю

25) Иудушка Головлев

а) предательство, лицемерие б) высокодуховный и преданный человек
в) не знаю

26) Дон Кихот

а) смелый рыцарь б) мечтатель, идеалист, романтик в) не знаю

27) Дон Жуан

а) дамский угодник, завоеватель женских сердец б) храбрец в) не знаю

28) Гамлет

а) сомневающийся, находящийся в поисках б) гордый, эгоистичный в) не знаю

29) Джульетта:

а) амбициозная, лицемерная б) преданная, готовая к самопожертвованию в) не знаю

30) Онегин

а) равнодушный, рассудительный эгоист б) преданный, открытый, добрый в) не знаю

31) Печорин

а) глупый, но очень добродушный б) образованный, ищет себя, недовольный жизнью в) не знаю

32) Раскольников:

а) надменный, тщеславный романтик, гордая личность б) открытый, добродушный, но жестокий в) не знаю

33) Наполеон

а) сильный, волевой б) целеустремленный, амбициозный, решительный, всепоглощающий эгоист в) не знаю

34) Базаров

а) нигилист б) душевный в) не знаю

35) Ляпкин-Тяпкин

а) взяточник б) ответственный в) не знаю

36) Емеля

а) трудолюбивый, умный б) лентяй, делает что-то только за гостинцы в) не знаю

37) Иван-дурак

а) любит лежать на печи, сам себе на уме, глуп б) умен, много работает в) не знаю

38) Аленушка

а) добрая, умная, отзывчивая б) глупая, злая, ленивая в) не знаю

Выберите правильный вариант

39) Кто написал оперу по роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин»

а) Чайковский б) Глинка в) Римский-Корсаков г) не знаю

40) Кто написал симфоническую поэму по произведению «Дон Кихот»

а) Штраус б) Моцарт в) Лысенко г) не знаю

41) Где находится известная статуя Джульетты, автор которой
Константини:

а) в Риме б) в Вероне г) не знаю

42) Кто автор памятника «Сидячий Дон Кихот» в Марбелье:

а) С. Дали б) Л. Кулло-Валеро г) не знаю

Переведите фразеологизм на русский язык

33) Заблукати межі хатою і коморю	
34) Хліб – усьому голова	
35) По цимбалах	
36) Бити байдики	
37) Товкти воду в ступі	

Назовите автора и произведение, откуда взяты цитаты:

48) «Быть или не быть»

49) «Мой дядя самых честных правил, Когда не в шутку занемог, Он уважать себя заставил...»

50) «Счастливые часов не наблюдают»

51) «К нам едет ревизор!»

52) «Я вас люблю (к чему лукавить?), Но я другому отдана, И буду век ему верна»

53) «Служить бы рад – прислуживаться тошно»

54) «А судьи кто?»

55) «Я памятник себе воздвиг нерукотворный, К нему не зарастет народная тропа...»

56) «...Ты лучше голодай, чем что попало есть, И лучше будь один, чем вместе с кем попало»

Творческое задание

57) Составьте диалог по теме: «В магазине», «Я заблудился в лесу» (на выбор), используя известный Вам фразеологизм, крылатое выражение, пословицу, поговорку, цитату.

**Програма формування вторинної мовної особистості засобами роботи з прецедентними феноменами
культури у 6-9 класах (російська мова)**

Тема з російської мови	Тема із зарубіжної літератури	Прецедентні феномени культури	Методи	Форма проведення уроку	Прийоми роботи
6 клас					
Урок розвитку мовлення	Міфи народів світу	Прометей, Геракл, вселенський потоп	Інтегрований, комунікативний, проблемний, аудіовізуальний (допоміжний)	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Семантизація, уведення у власне мовлення
Морфологія. Урок розвитку мовлення	І. А. Крилов. Байки	«Волк и Ягненок»: У сильного всегда бессильный виноват; Но мы Истории не пишем; Ты виноват уж тем, что хочется мне кушать; Досуг мне разбирать вины твои, щенок; За дерзость такую / я голову с тебя сорву. Прецедентні імена: Волк и Ягненок. «Стрекоза и Муравей» Попрыгунья Стрекоза Лето красное пропела; Оглянуться не успела, Как зима катит в глаза. Ты всё пела? это дело: Так поди же, попляши! Прецедентні імена: Стрекоза и	Інтегрований, комунікативний, діяльнісний, проблемний, аудіолінгвальний, аудіовізуальний (допоміжний)	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення

		Муравей. «Квартет»: А вы, друзья, как ни садитесь, Все в музыканты не годитесь.			
Лексикологія. Фразеологія	Творчість М. В. Гоголя «Ніч перед Різдвом»	Тому не нужно далеко ходить у кого черт за плечами. Прецедентные имена: Солоха, Вакула, Оксана	Інтегрований, комунікативний, діяльнісний, проектний, аудіовізуальний (допоміжний)	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення
Словотвір. Орфографія	Творчість А. П. Чехова. «Товстий і тонкий», «Хамелеон».	«Толстый и тонкий» Прецедентные образы: Толстый, Тонкий. Я уже до тайного дослужился... Две звезды имею. Вот моя жена, Луиза, уроженка Ванцебах... лютеранка... А это сын мой, Нафанаил, ученик третьего класса. Очень приятно-с! Сколько зим, сколько лет!	Інтегрований, комунікативний, діяльнісний, проблемний, аудіовізуальний (допоміжний)	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення
7 клас					
Сполучник	Творчість Олександра Гріна	1. Она умела и любила читать, но и в книге читала преимущественно между строк, как жила. 2. Много ведь придется в будущем увидеть тебе не алых, а грязных и хищных парусов; издали нарядных и белых, вблизи – рваных и наглых. 3. В течение дня человек внимает такому	Інтегрований, комунікативний, діяльнісний, проектний, аудіовізуальний (допоміжний)	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення

		<p>множеству мыслей, впечатлений, речей и слов, что все это составило бы не одну толстую книгу. 4. Теперь дети не играют, а учатся. Они все учатся, учатся и никогда не начнут жить. 5. Много на свете слов на разных языках и разных наречиях, но всеми ими, даже и отдаленно, не передашь того, что сказали они в день этот друг другу. 6. Море и любовь не терпят педантов. 7. Чудеса делаются своими руками.</p>			
Дієслово	«Ілля Муромець і Соловей-Розбійник»	<p>То все травушки-муравы уплетаются. Из того ли то из города из Мурома, Из того села да с Карачарова Выезжал удаленький дородный добрый молодец. Засвистал как Соловей тут по-соловьему, Закричал разбойник по-звериному, – Маковки на теремах покривились, А околенки во теремах рассыпались. От него, от посвиста соловьего, Что есть людишек, так все мертвы лежат, А Владимир князь</p>	Інтегрований, комунікативний, діяльнісний, проектний, аудіовізуальний (допоміжний)	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення

		<p>стольнокиевский Куньей шубонькой он укрывается. Ай тут старый казак да Илья Муромец. Он скорешенько садился на добра коня, И он вез-то Соловья да во чисто поле, И он срубил ему да буйну голову. Прецедентні імена: Илья Муромец, Соловей Разбойник.</p>			
Дієслово	<p>Артур Конан Дойл Оповідання про Шерлока Холмса («Пістрява стрічка», «Спілка рудих»)</p>	<p>Узнаёте, Ватсон, этот ботинок? – Вы с оружием, Лестрейд? ... За кого меня принимают в этой го-сти-ни-це?! За дурачка?! За дурачка! – Эта пыль, мистер Холмс, всецело на вашей совести. ... – У меня к вам лишь один вопрос, сэр Томас. ... – Вы мне доверяете? ... Покормите змею. Прецедентні імена: Шерлок Холмс, Доктор Ватсон.</p>	<p>Інтегрований, комунікативний, діяльнісний, проектний, аудіовізуальний (допоміжний)</p>	<p>Інтегрований, комбінований, інтерактивний</p>	<p>Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення</p>

8 клас	<p>Словосполучення та речення</p> <p>Біблія. Старий Заповіт (Створення світу. Каїн і Авель. 10 заповідей). Новий Заповіт (Євангеліє – 2-3 розділи)</p>	<p>1. Аз есмь Господь Бог твой; да не будут тебе бози инии, разве Мене. 2. Не сотвори себе кумира 3. Не приемли имене Господа Бога твоего всуе. 4. Помни день субботный, еже святити его: шесть дней делай, и сотвориши в них вся дела твоя, в день же седьмый, суббота, Господу Богу твоему. 5. Чти отца твоего и мать твою 6. Не убий. 7. Не прелюбы сотвори. 8. Не укради. 9. Не послушествуй на друга твоего свидетельства ложна. 10. Не пожелай жены искренняго твоего, не пожелай дому ближняго твоего, ни села его, ни раба его, ни рабыни его, ни вола его, ни осла его, ни всякого скота его, ни всего, елика суть ближняго твоего. Подставитъ другую щеку? Кто не работает, тот не ест. Зуб за зуб. Прецедентні імена: Каин, Авель; Библія.</p>	<p>Інтегрований, комунікативний, діяльнісний, проєктний, проблемний</p>	<p>Інтегрований, комбінований, інтерактивний</p>	<p>Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення</p>
--------	--	---	---	--	--

Пунктуація	Коран (огляд)	За каждой тягостью наступает облегчение. Ни одна душа не понесет чужого бремени. Возьми [себе на вооружение] умение прощать [будь снисходительным]; побуждай к добру (в словах и делах) и отвернись от невежд [не обращай на них внимания, не раздражайся их поведением или словам не отвечай на их плохое плохим]. Прецедентні імена: Коран.	Інтегрований, комунікативний, діяльнісний, проектний, проблемний	Інтегрований, комбінований, інтерактивний.	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення
Просте речення	Міфи троянського циклу. Троя. Паріс викрадає Єлену. Облога Трої. Смерть Ахілла. Троянський кінь (2-3 за вибором учителя)	Авгиевы конюшни Ариаднина нить Ахиллесова пята Бочка Данаид Дамоклов меч Дары данайцев Золотое руно Кануть в Лету Сизифов труд Колесо фортуны Яблоко раздора Ящик Пандоры Прецедентні імена: Геркулес, Нарцисс, Прометей, Цербер	Інтегрований, інтерактивний, комунікативний, діяльнісний, проектний	Інтегрований, комбінований, інтерактивний.	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення
Односкладне речення	Омар Хайям (бл. 1048–після 1122). Рубаї.	1. Чем ниже человек душой, тем выше задирает нос. Он носом тянется туда, куда душою не дорос. 2. Красивым быть – не значит	Інтегрований, інтерактивний, комунікативний, діяльнісний, проектний,	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення

		<p>им родиться, Ведь красоте мы можем научиться. Когда красив душою Человек – Какая внешность может с ней сравниться? 3. Мы источник веселья – и скорби рудник. Мы вместилище скверны – и чистый родник. Человек, словно в зеркале мир – моноголик. Он ничтожен – и он же безмерно велик!</p>	аудіовізуальний (допоміжний)		
Речення з однорідними членами	Трагедія «Ромео і Джульєтта» В. Шекспіра	<p>Любовь нежна? Она груба и зла. ... Что есть любовь? ... Но повесть о Ромео и Джульетте. Останется печальнейшей на свете... Быть может, твой единственный алмаз Простым стеклом окажется на глаз. ... Прощать убийцу – значит убивать. ... Чем лучше цель, тем целимся мы метче. ... Что значит имя? Прецедентні імена: Ромео, Джульєтта.</p>	Інтегрований, комунікативний, інтерактивний, діяльнісний, проєктний	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення
Речення із	Мігель де	Мой наряд – мои доспехи,	Інтегрований,	Інтегрований,	Аналіз і синтез, абстрагування,

звертаннями та вставними словами.	Сервантес Сааведра (1547–1616). «Дон Кіхот» I частина (огляд, 2-3 розділи за вибором учителя)	А мой отдых – жаркий бой. Бороться с ветряными мельницами. Один из признаков мудрости – не брать силой того, что можно взять добром. Прецедентні імена: Дон Кихот, Санчо Панса	комунікативний, інтерактивний, діяльнісний, проєктний, аудіовізуальний (допоміжний)	комбінований, інтерактивний	узагальнення, диференціація, введення у власне мовлення, класифікація, семантизація
Пунктуація	Мольєр (1622–1673). «Міщанин-шляхтич»	Если б к его богатству да еще хоть немного хорошего вкуса – вот чего бы я желал Музыка и танцы – это все, что нужно человеку. Лучший ответ на издевательства – это сдержанность и терпение. Как легко убеждают нас же, кого мы любим. Честное слово, я и не подозревал, что вот уже более сорока лет говорю прозой. Музыка – чудесная приправа к хорошему обеду. Чем только не поступают ради того, чтобы именоваться знатною дамой!	Інтегрований, комунікативний, інтерактивний, діяльнісний, проєктний, аудіовізуальний (допоміжний)	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, диференціація, введення у власне мовлення, класифікація, семантизація
Синтаксичний розбір речення	Антуан де Сент-Екзюпері (1900–1944). «Маленький принц»	Ты навсегда в ответе за всех, кого приручил. Там хорошо, где нас нет. Взрослые никогда ничего не понимают сами, а для детей очень утомительно без конца	Інтегрований, комунікативний, інтерактивний, діяльнісний, проєктний	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, диференціація, введення у власне мовлення, класифікація, семантизація

		<p>им все объясняют и растолковывают.</p> <p>Если идти все прямо да прямо, далеко не уйдешь...</p> <p>Есть такое твердое правило...</p> <p>Никогда не надо слушать, что говорят цветы.</p>			
Речення з однорідними членами речення.	Річард Бах (нар. 1936). «Чайка Джонатан Лівінгстон»	<p>Чем выше летает чайка, тем дальше она видит.</p> <p>Небеса – это не место и не время. Небеса – это достижение совершенства.</p> <p>Цена непонимания, – подумал он. – Тебя называют дьяволом или богом.</p> <p>Серая скука, и страх, и злоба – вот причины того, что жизнь столь коротка.</p>	Інтегрований, комунікативний, інтерактивний, діяльнісний, проєктний	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення
9 клас					
Пряма та непряма мова	Джонатан Свіфт (1667–1745). «Мандри Лемюеля Гуллівера» (1 частина).	<p>Неведение всегда порождает предрассудки.</p> <p>Легенды о моих подвигах передавались из уст в уста, а здесь я ничтожнее самой ничтожной букашки.</p> <p>Развращенное сознание во сто крат хуже звериной тупости.</p> <p>Один из признаков – не брать силой, что можно взять добром.</p> <p>Неблагодарность – дочь гордости и один из величайших грехов, какие</p>	Інтегрований, комунікативний, інтерактивний, діяльнісний, проєктний	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення

		только существуют. Прецедентне ім'я: Гулівер			
Просте речення	Йоганн Вольфганг Гете (1749–1832). Поезія. «Прометей»	Прецедентне ім'я: Прометей	Інтегрований, комунікативний, проблемний, аудіовізуальний	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Семантизація, уведення у власне мовлення
Складне речення	Джордж Ноел Гордон Байрон (1788–1824). «Хотів би жити знов у горах...», «Мій дух як ніч...». Поема «Мазепа»	Прецедентні імена: Байрон, Мазепа	Інтегрований, комунікативний, проблемний, аудіовізуальний	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Семантизація, уведення у власне мовлення
Складно-підрядне речення	О.С. Пушкін (1799–1837). Лірика («До А. П. Керн» («Я пам'ятаю мить чудову...»), «Я вас кохав...»), «Я пам'ятник собі поставив...»). «Євгеній Онегін»	Я помню чудное мгновенье. Я Вас любил... Я Вас любил так искренне, так нежно / Как дай Вам Бог любимой быть другим. Я памятник себе воздвиг нерукотворный / К нему не зарастет народная тропа... Мой дядя самых честных правил / Когда не в шутку занемог, / Он уважать себя заставил... Чем меньше женщину мы любим, / Тем легче нравимся мы ей / И тем ее вернее губим / Средь обольстительных сетей.	Інтегрований, комунікативний, інтерактивний, діяльнісний, проєктний, аудіолінгвальний (допоміжний)	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення

		<p>И жить торопится, и чувствовать спешит. Мы почитаем все нулями, / А единицами себя. Я вас люблю (к чему лукавить?), / Но я другому отдана; Я буду век ему верна». Привычка свыше нам дана: / Замена счастию она. Онегин, добрый мой приятель, / Родился на берегах Невы и др. Прецедентні імена: Пушкин, Онегин, Татьяна.</p>			
<p>Види складно-підрядних речень</p>	<p>М. Ю. Лермонтов (1814–1841). Лірика («Сосна», «І нудно і сумно...», «На дорогу йду я в самотині...»). «Герой нашого часу» (огляд, 3-4 уривки за вибором учителя)</p>	<p>И скучно и грустно, и некому руку подать. Выхожу один я на дорогу. Я люблю сомневаться во всем: это расположение ума не мешает решительности характера – напротив, что до меня касается, то я всегда смелее иду вперед, когда не знаю, что меня ожидает. ... О самолюбие! ... Натура – дура, судьба – индейка, а жизнь – копейка! Я был готов любить весь мир, - меня никто не понял: и я выучился ненавидеть. Из двух друзей всегда один раб другого, хотя часто ни один из них в этом не признается. Когда хвалят глаза, то это значит, что остальное никуда</p>	<p>Інтегрований, комунікативний, інтерактивний, діяльнісний, проєктний, аудіолінгвальний (допоміжний)</p>	<p>Інтегрований, комбінований, інтерактивний</p>	<p>Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення</p>

		не годится. Заметьте, что без дураков было бы очень скучно. Прецедентні імена: Лермонтов, Печорин.			
Розвиток зв'язного речення.	Оноре де Бальзак (1799–1850). «Гобсек».	Что касается нравов – человек везде одинаков: везде идет борьба между бедными и богатыми, везде. Лучше уж самому давить, чем позволять, чтоб другие тебя давили. Несчастье – лучший учитель. В несчастье можно многому научиться, узнать цену деньгам, цену людям. Я оказался случайным хранителем ее тайны, а женщина всегда ненавидит тех, перед кем ей приходится краснеть. Жизнь – это сложное, кропотливое ремесло, и нужно приложить усилия, чтобы ему научиться.	Інтегрований, комунікативний, інтерактивний, діяльнісний, проєктний	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення
Складні речення з декількома видами зв'язку	М. В. Гоголь (1809–1852). «Ревізор», «Шинель»	К нам едет ревизор Легкость в мыслях необыкновенная" ... Не по чину берешь! ... Ах, какой пассаж! ... Над кем смеетесь? ... Большому кораблю – большое плавание ...	Інтегрований, комунікативний, інтерактивний, діяльнісний, проєктний, аудіовізуальний (допоміжний)	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення

		<p>Борзыми щенками брать ... В детстве мамка ушибла. Отсюда хоть три года скачи, ни до какого государства не доскачешь. Именины на Антона и Онуфрия. Поехал для порядка, а возвратился пьян. Уважение и преданность – преданность и уважение. Прецедентні феномени: Хлестаков, Держиморда, Ляпкин-Тяпкин</p>			
Безсполучникове речення	Бернард Шоу. «Пігмаліон»	<p>Я хочу быть безразличной к тому, для кого безразлична я. Леди отличается от цветочницы не тем, как она себя держит, а тем, как с ней себя держат. А что такое жизнь, как не цепь вдохновенных безрассудств? Поистине счастлив тот, кому любимое занятие дает средства к жизни. Женщина, подающая мужчине туфли, - отвратительное зрелище.</p>	Інтегрований, комунікативний, інтерактивний, діяльнісний, проєктний	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення
Речення з різними видами зв'язку	М.О.Булгаков. (1891–1940). «Собаче серце»	<p>На преступление не идите никогда, против кого бы оно ни было направлено. Успеваает всюду тот, кто никуда не торопится.</p>	Інтегрований, комунікативний, інтерактивний, діяльнісний, проєктний,	Інтегрований, комбінований, інтерактивний	Аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, диференціація, семантизація, введення у власне мовлення

	<p>Сообразите, что весь ужас в том, что у него уже не собачье, а именно человеческое сердце. Следовательно, разруха сидит не в клозетах, а в головах!</p>	<p>аудіовізуальний (допоміжний)</p>		
--	---	---	--	--

Дидактичний матеріал: вправи та завдання з прецедентними феноменами культури для уроків російської мови

5 клас

Вправа 1. Об'єднуємо дітей у пари, кожна пара складає діалог, використовуючи 1–2 прислів'я, що пояснювали.

Завдання: Разом із товаришем складіть із будь-яким прислів'ям діалог. Коли краще його вживати в мовленні?

Тема уроку: Звуки та букви. Дидактичний матеріал розроблено на основі текстів казок О. С. Пушкіна («Руслан и Людмила», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях», «Сказка о царе Салтане», «Сказка о золотом петушке», «Сказка о попе да работнике его Балде»).

Вправа 2.

Завдання: I. Прочитайте уривки із казки О. С. Пушкіна («Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях»).

Царь с царицею простился.
В путь-дорогу снарядился,
И царица у окна
Села ждать его одна.
Ждёт-пождёт с утра до ночи,
Смотрит в поле, инда очи
Разболелись, гляючи
С белой зори до ночи;
Не видать милого друга!
Только видит: вьётся вьюга,
Снег валится на поля,
Вся белёшенька земля...

И молва трезвонить стала:
Дочка царская пропала!
Тужит бедный царь по ней.
Королевич Елисей,

... Злая мачеха, вскочив,
Об пол зеркальце разбив,
В двери прямо побежала
И царевну повстречала.
Тут её тоска взяла,
И царица умерла.
Лишь её похоронили,
Свадьбу тотчас учинили,
И с невестою своей
Обвенчался Елисей;
И никто с начала мира
Не видал такого пира:
Я там был, мёд, пиво пил,
Да усы лишь обмочил...
Помолясь усердно Богу,
Отправляется в дорогу
За красавицей-душой,
За невестой молодой...

II. Дайте відповіді на питання:

1. Какие слова, строки авторского текста подчёркивают чувство тревоги, грусти и чувство радости?

2. Какие слова пушкинского текста можно встретить в сказках, былинах?

3. Какие пушкинские строки стали крылатыми? Вспомните, какие еще крылатые слова есть в этой сказке.

4. Придумайте ситуацию, в которой уместно использовать пушкинские строки.

Вправа 3. Прочитайте виразно уривок із «Руслана та Людмили» О. С. Пушкіна («У лукоморья дуб зелёный...»). Спробуйте записати його по пам'яті. Розкажіть, що значить слово «лукоморье». Як ви його уявляєте? Намалюйте за допомогою слів.

Вправа 4. Запишіть речення. Знайдіть головні та другорядні члени речення, підкресліть. Подумайте, а хто автор цих висловлювань? Із яких казок вони прийшли? (тема уроку «Головні та другорядні члени речення»).

1. Сказка – ложь, да в ней намёк! Добрым молодцам урок. 2. И я там был, и мёд я пил, у моря видел дуб зелёный; под ним сидел, и кот учёный свои мне сказки говорил. 3. Но жена не рукавица: с белой ручки не стряхнёшь да за пояс не заткнёшь. 4. А Балда приговаривал с укоризной: «Не гонялся бы ты, поп, за дешевизной!» 5. Ты, конечно, спору нет; ты, царица, всех милее, всех румяней и белее.

Вправа 5. «Поясни різницю» (тема уроку «Однозначні та багатозначні слова»).

Завдання: Все помнят выражение «разбитое корыто» («Сказка о рыбаке и рыбке»)? Из какой сказки оно пришло в русский язык? Объясните, пожалуйста, разницу в словосочетании *разбитое корыто* в прямом и переносном смысле. Составьте по два предложения (1 – с прямым значением, 1 – с переносным значением).

Вправа 6. Хто більше? (командна гра) (тема уроку «Прикметник»).

Завдання: 1. Подберите как можно больше прилагательных (не меньше 10), чтобы описать Русалку и царя Салтана из сказок А. С. Пушкина.

Одна группа работает с образом Русалки, а вторая – царя Салтана. Имена прилагательные выписываем на доске.

2. Используя выписанные имена прилагательные, опишите каждого героя (Русалка, царь Салтан).

Вправа 7. Гра «Крокодил».

Поділяємо клас на три групи, кожна із яких отримує картку із зображенням персонажу (Емеля, Кощей, Баба Яга) та завдання.

Завдання: Придумайте прилагательные (минимум 20), которые описывали бы героя.

Група знає лише свого героя. Представники груп називають дібрані прикметники, жестами показують персонажа. Інші повинні вгадати, про кого йдеться, та назвати його ім'я.

На уроці розвитку зв'язного мовлення використовуємо прецедентне ім'я Снігова Королева.

Вправа 1. Объясните, почему Снежную Королеву называют именно так. Как вы её опишете?

Вправа 2. Представьте, что вы и есть Снежная Королева, к вам пришла Герда, составьте диалог.

На уроці за темою «Речення з однорідними членами» можна використати такі вправи:

1. Создайте описание Алисы (из книги Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес»), используя предложения с однородными членами предложения, соединенными союзами.

2. Создайте описание Тома Сойера (из книги М. Твена «Приключения Тома Сойера»), используя предложения с однородными членами предложения, соединенные бессоюзной связью.

6 клас

Вправа 1. Опишіть Прометея або Геракла, обов'язково виділіть те, що характеризує їх, які зробили їх відомими (урок розвитку зв'язного мовлення).

Вправа 2. Прочитайте виразно байку І. А. Крилова («Пряма та непряма мова»), урок розвитку зв'язного мовлення).

Завдання: Складіть діалог між Мурав'єм і Стрекозою. Запишіть його в тетрадь, дотримуючись пунктуаційних правил. Розіграйте сценку розмови Мурав'я з Стрекозою.

Вправа 3. Робота з художнім текстом (поема М. Ю. Лермонтова «Мцирі»). Формування навичок виразно читати поетичний текст. Робота з прецедентними феноменами культури – лінгвокраїнознавчими об'єктами.

Завдання. Випишіть з поеми М. Ю. Лермонтова «Мцирі» (строфи 8–10) 5 речень з порівняльними оборотами. Знайдіть слова, що мають екзотичне значення (слова-екзотизми), визначте їх значення за тлумачним словником.

Вправа 4. Робота з художнім текстом («Пісня про купця Калашнікова» М. Ю. Лермонтова). Розвиток вміння аналізувати лексику з національно-культурною семантикою.

Завдання. Прочитайте 3 главу «Пісня про купця Калашнікова» М. Ю. Лермонтова. Знайдіть звертання. Які звертання використовує кожен з героїв «Пісні...»? Чому вони різні? Чому? Знайдіть застарілі слова і визначте їх значення за словником. У який час російської історії відбуваються події в тексті? З допомогою яких слів це визначили?

Вправа 5. Робота з художнім текстом («Стрімчак» М. Ю. Лермонтова). Формування вміння аналізувати поетичний текст. Формування навичок російсько-українського перекладу.

Завдання. Прочитайте вірш М. Ю. Лермонтова «Утес». Робота над віршем:

1 этап. Чтение стихотворения и отработка фонетических навыков. Образцовое чтение стихотворения учителем. Расстановка ударений учениками. Прозаический перевод стихотворения на украинский язык с помощью словаря. Выполняется учениками самостоятельно в письменном виде без предварительного объяснения. Анализ этого перевода делается позже и выполняется в форме сравнения со следующим переводом (см. 5, 6 этапы). Эта работа может предлагаться в качестве домашнего задания.

2 этап. Подготовка ко второму прозаическому переводу стихотворения на украинский язык. Вспомнить виды глаголов, выяснить где встречается инверсия, чем это объясняется.

3 этап. Определить главных действующих лиц в плане содержания и в плане грамматики, чтобы безошибочно заменять их наименования соответствующими местоимениями.

4 этап. Полный анализ текста, начиная с толкования лексики и кончая определением содержательной стороны стихотворения и замысла поэта. Эта работа ведется устно под руководством учителя в классе, т.к. включает анализ таких сложных поэтических приемов, как олицетворение, метафора, ассоциации и других языковых средств, которые использует поэт для воплощения художественного образа. В результате такого анализа стихотворение читается учениками уже по-другому, более осознанно, и содержательная сторона высвечивается ярче.

5 этап. Второй перевод стихотворения на украинский язык (выполняется письменно). Обычно он бывает почти без ошибок, хотя иногда возможны стилистические неточности.

6 этап. Сравнение первого и второго прозаического перевода (переводится в классе).

7 этап. Сравнение и обсуждение переводов стихотворений Лермонтова, которые опубликованы на украинском языке. В процессе этого обсуждения ученики выделяют наиболее точные, с их точки зрения, переводы, объясняют, почему они так считают.

8 этап. Сравнение и обсуждение переводов учеников и опубликованных вариантов перевода.

9 этап. Обсуждение работы над текстом в виде небольшой беседы. В процессе этой работы ученики постигают красоту поэтических строф, красоту русского языка, что в дальнейшем очень пригодится им в изучении русского языка.

7 клас

Вправа 1. Аналізуємо афоризми (тема уроку «Сполучник»; О. Грін «Пурпурові вітрила»).

Завдання: 1. Прочитайте предложения. Подумайте, являются ли они афоризмами? Вспомните, что такое афоризм? Определите тему каждого высказывания.

2. Перепишите предложения в тетрадь. Какие союзы встречаются в предложениях? Определите их роль в тексте. Выпишите слово «педант», объясните его значение.

1. Она умела и любила читать, но и в книге читала преимущественно между строк, как жила. 2. Много ведь придётся в будущем увидеть тебе не алых, а грязных и хищных парусов; издали нарядных и белых, вблизи – рваных и наглых. 3. В течение дня человек внимает такому множеству мыслей, впечатлений, речей и слов, что всё это составило бы не одну толстую книгу. 4. Теперь дети не играют, а учатся. Они все учатся, учатся и никогда не начнут жить. 5. Много на свете слов на разных языках и разных наречиях, но всеми ими, даже и отдаленно, не передашь того, что сказали они в день этот друг другу. 6. Море и любовь не терпят педантов. 7. Чудеса делаются своими руками.

Вправа 2. Напишіть за одним із наведених афоризмів твір-роздум (урок розвитку зв'язного мовлення).

Вправа 3. Робота з художнім текстом. Тренування навичок виразного читання. Питання: чому ім'я героїні «Пурпурових вітрил» О. Гріна стало прецедентним? Які риси характеру людини воно уособлює? Які ще

прецедентні феномени культури містяться в цьому тексті? Знайдіть і поясніть їх значення.

Завдання 1. Прочитайте текст. Озаглавьте его. Обратите внимание, как автор характеризует персонажей.

– Клянусь Гримами, Эзопом и Андерсенем, – сказал Эгль, поглядывая то на девочку, то на яхту, – это что-то особенное! Слушай-ка, ты, растение! Это твоя штука... – Как тебя зовут, крошка?

– Ассоль, – сказала девочка, пряча в корзину поданную Эглем игрушку.

– Хорошо, – продолжал непонятную речь старик, не сводя глаз, в глубине которых поблескивала усмешка дружелюбного расположения духа. – Мне, собственно, не надо спрашивать твое имя. Хорошо, что оно так странно, так однотонно, музыкально, как свист стрелы или шум морской раковины; что бы я стал делать, называйся ты одним из тех благозвучных, но нестерпимо привычных имен, которые чужды Прекрасной Неизвестности? Тем более я не желаю знать, кто ты, кто твои родители и как ты живешь. К чему нарушать очарование? Я занимался, сидя на этом камне, сравнительным изучением финских и японских сюжетов... как вдруг ручей выплеснул эту яхту, а затем появилась ты... Такая, как есть. Я, милая, поэт в душе – хоть никогда не сочинял сам. Что у тебя в корзинке?

– Лодочки, – сказала Ассоль, встряхивая корзинкой, – потом пароход да еще три таких ломика с флагами. Там солдаты живут.

– Отлично. Тебя послали продать. По дороге ты занялась игрой. Ты пустила яхту поплавать, а она сбежала. Ведь так?

– Ты разве видел? – с сомнением спросила Ассоль, стараясь вспомнить, не рассказала ли она это сама. – Тебе кто-то сказал? Или ты угадал?

– Я это знал.

– А как же?

– Потому что я – самый главный волшебник.

Ассоль смутилась; ее напряжение при этих словах Эгля переступило границу испуга. Пустынный морской берег, тишина, томительное приключение

с яхтой, непонятная речь старика со сверкающими глазами, величественность его бороды и волос стали казаться девочке смешением сверхъестественного с действительностью. Сострой теперь Эгль гримасу или закричи что-нибудь, девочка помчалась бы прочь, заплакав и изнемогая от страха. Но Эгль, заметив, как широко раскрылись ее глаза, сделал крутой вольт.

– Тебе нечего бояться меня, – серьезно сказал он. – Напротив, мне хочется говорить с тобой по душам.

Тут только он уяснил себе, что в лице девочки было так пристально отмечено его впечатлением. «Невольное ожидание прекрасного, блаженной судьбы, – решил он. – Ах, почему я не родился писателем? Какой славный сюжет».

– Ну-ка, – продолжал Эгль, стараясь закруглить оригинальное положение (склонность к мифотворчеству – следствие всегдашней работы – была сильнее, чем опасение бросить на неизвестную почву семена крупной мечты), – ну-ка Ассоль, слушай меня внимательно Я был в той деревне, откуда ты, должно быть, идешь; словом, в Каперне. Я люблю сказки и песни, и просидел я в деревне той целый день, стараясь услышать что-нибудь никем не слышанное. Но у вас не рассказывают сказок. У вас не поют песен. А если рассказывают и поют, то, знаешь, эти истории о хитрых мужиках и солдатах, с вечным восхвалением жульничества, эти грязные, как невымытые ноги, грубые, как урчание в животе, коротенькие четверостишия с ужасным мотивом... Стой, я сбился. Я заговорю снова.

Подумав, он продолжал так:

– Не знаю, сколько пройдет лет, только в Каперне расцветет одна сказка, памятная надолго. Ты будешь большой, Ассоль. Однажды утром в морской дали под солнцем сверкнет алый парус. Сияющая громада алых парусов белого корабля двинется, рассекая волны, прямо к тебе. Тихо будет плыть этот чудесный корабль, без криков и выстрелов; на берегу много соберется народу, удивляясь и ахая; и ты будешь стоять там. Корабль подойдет величественно к самому берегу под звуки прекрасной музыки; нарядная, в коврах, в золоте и

цветах, поплывет от него быстрая лодка. «Зачем вы приехали? Кого вы ищете?» – спросят люди на берегу. Тогда ты увидишь храброго красивого принца; он будет стоять и протягивать к тебе руки. «Здравствуй, Ассоль! – скажет он. – Далеко-далеко отсюда я увидел тебя во сне и приехал, чтобы увезти тебя навсегда в свое царство. Ты будешь там жить со мной в розовой глубокой долине. У тебя будет все, что только ты пожелаешь; жить с тобой мы станем так дружно и весело, что никогда твоя душа не узнает слез и печали». Он посадит тебя в лодку, привезет на корабль, и ты уедешь навсегда в блистательную страну, где всходит солнце и где звезды спустятся с неба, чтобы поздравить тебя с приездом.

– Это все мне? – тихо спросила девочка.

Ее серьезные глаза, повеселев, просияли доверием. Опасный волшебник, разумеется, не стал бы говорить так; она подошла ближе.

– Может быть, он уже пришел... тот корабль?

– Не так скоро, – возразил Эгль, – сначала, как я сказал, ты вырастешь. Потом... что говорить? Это *будет*, и кончено. Что бы ты тогда сделала?

– Я? – Она посмотрела в корзину, но, видимо, не нашла там ничего достойного служить веским вознаграждением. – Я бы его любила, – поспешно сказала она и не совсем твердо прибавила: – Если он не дерется.

– Нет, не будет драться, – сказал волшебник, таинственно подмигнув, – не будет, я ручаюсь за это. Иди, девочка, и не забудь того, что сказал тебе я меж двумя глотками ароматической водки и размышлением о песнях каторжников. Иди. Да будет мир пушистой твоей голове!

Завдання 2. Найдите в тексте эпитеты. Какой частью речи они выражены? Какую роль выполняют в тексте?

Завдання 3. Есть ли в тексте метафоры? Найдите и объясните их значение.

Завдання 4. Найдите в тексте оценочную и эмоционально окрашенную лексику. С какой целью ее использует автор?

Завдання 5. Выпишите глаголы, вводящие прямую речь, определите у них наклонение, время, лицо, число.

Вправа 4. Робота з художнім текстом. Тренування навичок читання вголос і мовчки.

I. Передтекстові завдання

1. Определите значение следующих слов и словосочетаний с помощью толкового словаря. Составьте с ними предложения.

Русло, шквал, салон, трюм, тронуть, попридержать, суконная пара, смиренно надутый, образцовый моряк, «лечь в дрейф».

2. К данным существительным подберите в тексте определения. Подумайте, являются ли они эпитетами. Приведите свои примеры.

Фуражка, булочка, моряк, истины, прогулка, дым, остолбенение, вода, крейсер, цель, душа, растение.

3. Найдите в данных словосочетаниях слова, обозначающие оттенки цвета. Составьте синонимический ряд. Определите опорное слово (доминанту) этого ряда. Подумайте, чем отличаются эти цвета. Сравните со словарной статьей.

алым убранством, белый корабль с алыми парусами, пурпурным дымом, рдеют паруса.

II. Текстові завдання

Прочитайте текст. Определите, почему автор так озаглавил его.

АЛЫЙ «СЕКРЕТ»

Пока «Секрет» шел руслом реки, Грэй стоял у штурвала, не доверяя руля матросу, – он боялся мели. Пантен сидел рядом, в новой суконной паре, в новой блестящей фуражке, бритый и смиренно надутый. Он по-прежнему не чувствовал никакой связи между алым убранством и прямой целью Грэя.

– Теперь, – сказал Грэй, – когда мои паруса рдеют, ветер хорош, а в сердце моем больше счастья, чем у слона при виде небольшой булочки, я попытаюсь настраивать вас своими мыслями, как обещал в Лиссе. Заметьте – я не считаю вас глупым или упрямым, нет; вы – образцовый моряк, а это много стоит. Но вы, как и большинство, слушаете голоса всех нехитрых истин сквозь толстое стекло жизни; они кричат, но вы не услышите. Я делаю то, что

существует как старинное представление о прекрасном – несбыточном и что, по существу, так же сбыточно и возможно, как загородная прогулка. Скоро вы увидите девушку, которая не может, *не должна иначе* выйти замуж, как только таким способом, какой развиваю я на ваших глазах.

Он сжато передал моряку то, о чем мы хорошо знаем, закончив объяснение так:

– Вы видите, как тесно сплетены здесь судьба, воля и свойство характеров; я прихожу к той, которая ждет и может ждать только меня, я же не хочу никого другого, кроме нее, может быть, именно потому, что благодаря ей я понял одну нехитрую истину. Она в том, чтобы делать так называемые чудеса своими руками. Когда для человека главное – получать дражайший пятак, легко дать этот пятак, но когда душа таит зерно пламенного растения – чуда, сделай ему это чудо, если ты в состоянии.

Новая душа будет у него и новая у тебя. Когда начальник тюрьмы *сам* выпустит заключенного, когда миллиардер подарит писцу виллу, опереточную певицу и сейф, а жокей хоть раз попридержит лошадь ряди другого коня, которому не везет, – тогда все поймут, как это приятно, как невыразимо чудесно. Но есть не меньшие чудеса: улыбка, веселье, прощение и... вовремя сказанное, нужное слово. Владеть этим – значит владеть всем. Что до меня, то наше начало – мое и Ассоль – останется нам навсегда в алом отблеске парусов, созданных глубиной сердца, знающего, что такое любовь. Поняли вы меня?

– Да, капитан. – Пантен крикнул, вытерев усы аккуратно сложенным чистым платочком. – Я все понял. Вы меня тронули. Пойду я вниз и попрошу прощения у Никса, которого вчера ругал за потопленное ведро. И дам ему табаку – свой он проиграл в карты.

Прежде чем Грэй, несколько удивленный таким быстрым практическим результатом своих слов, успел что-либо сказать, Пантен уже загремел вниз по трапу и где-то отдаленно вздохнул. Грэй оглянулся, посмотрев вверх; над ним молча рвались алые паруса; солнце в их швах сияло пурпурным дымом. «Секрет» шел в море, удаляясь от берега. Не было никаких сомнений в звонкой

душе Грэй – ни глухих ударов тревоги, ни шума мелких забот; спокойно, как парус, рвался он к восхитительной цели, полный тех мыслей, которые опережают слова.

К полудню на горизонте показался дымок военного крейсера. Крейсер изменил курс и с расстояния полумили поднял сигнал «лечь в дрейф». – Братцы, – сказал Грэй матросам, – нас не обстреляют, не бойтесь! Они просто не верят своим глазам.

Он приказал дрейфовать. Пантен, крича, как на пожаре, вывел «Секрет» из ветра; судно остановилось, между тем как от крейсера помчался паровой катер с командой и лейтенантом в белых перчатках; лейтенант, ступив на палубу корабля, изумленно оглянулся и прошел с Грэем в каюту, откуда через час отправился, странно махнув рукой и улыбаясь, словно получил чин, обратно к синему крейсеру. По-видимому, этот раз Грэй имел больше успеха, чем с простодушным Пантеном, так как крейсер, помедлив, ударил по горизонту могучим залпом салюта, стремительный дым которого, пробив воздух огромными сверкающими мячами, развеялся клочьями над тихой водой. Весь день на крейсере царил некое полупраздничное остоленение; настроение было неслужебное, сбитое – под знаком любви, о котором говорили везде, – от салона до машинного трюма; а часовой минного отделения спросил проходящего матроса:

– Том, как ты женился?

– Я поймал ее за юбку, когда она хотела выскочить от меня в окно, – сказал Том и гордо закрутил ус.

Некоторое время «Секрет» шел пустым морем, без берегов; к полудню открылся далекий берег. Взяв подзорную трубу, Грэй уставился на Каперну. Если бы не ряд крыш, он различил бы в окне одного дома Ассоль, сидящую за какой-то книгой. Она читала; по странице полз зеленоватый жучок, останавливаясь и приподнимаясь на передних лапах с видом независимым и домашним. Уже два раза был он не без досады сдунут на подоконник, откуда появлялся вновь доверчиво и свободно, словно хотел что-то сказать. На этот раз

ему удалось добраться почти к руке девушки, державшей угол страницы; здесь он застрял на слове «смотри», с сомнением остановился, ожидая нового шквала, и действительно едва избег неприятности, так как Ассоль уже воскликнула: «Опять жучишка... дурак!» – и хотела решительно сдуть гостя в траву, но вдруг случайный переход взгляда от одной крыши к другой открыл ей на синей морской щели уличного пространства белый корабль с алыми парусами.

Она вздрогнула, откинулась, замерла; потом резко вскочила, с головокружительно падающим сердцем, вспыхнув неудержимыми слезами вдохновенного потрясения. «Секрет» в это время огибал небольшой мыс, держась к берегу углом левого борта; негромкая музыка лилась в голубом дне с белой палубы под огнем алого шелка; музыка ритмических переливов, переданных не совсем удачно известными всем словами: «Налейте, налейте бокалы – и выпьем, друзья, за любовь...» В ее простоте, ликуя, развертывалось и рокотало волнение...

III. Післятекстові завдання

1. Опишите своими словами («нарисуйте»), каким вы представляете «Секрет».
2. Найдите в тексте предложения, передающие главную мысль автора. Укажите средства связи в этом абзаце.
3. Составьте план текста в виде назывных предложений.
4. Перескажите содержание текста от третьего лица по составленному вами плану, не опуская подробности.

Вправа 5. Складіть і разом із товаришем розіграйте діалог (урок розвитку зв'язного мовлення).

Завдання: Вы хотите стать детективом и встретили Шерлока Холмса, попросите совета у великого сыщика.

8 клас

Рубаї Омара Хайяма ми використовували під час організаційного моменту, коли просили дітей висловити думку щодо вислову, теми уроку, його цілей тощо. На уроках розвитку зв'язного мовлення доречно звертатися до рубаї поета як до теми твору-роздуму. Також текст рубаї можна запропонувати для відпрацювання мовних умінь і навичок.

Вправа 1. Проаналізуйте художній текст.

Завдання: 1. Прочитайте стихотворения, определите их жанр. Как вы думаете, кто их автор? Определите главную мысль каждого текста.

2. Перепишите тексты в тетрадь (по вариантам) Сделайте синтаксический разбор предложений. Найдите слова, имеющие стилистическую окраску, оценочность, определите их роль в тексте. Можно ли к этим словам подобрать синонимы, антонимы? Подберите, если это возможно, и запишите в тетрадь. Попробуйте поставить их в текст стихотворения, изменится ли его смысл от этой перестановки?

1. Чем ниже человек душой,
тем выше задирает нос.
Он носом тянется туда,
куда душою не дорос.

2. Красивым быть – не значит им
родиться,
Ведь красоте мы можем научиться.
Когда красив душою Человек –
Какая внешность может с ней
сравниться?

3. Мы источник веселья – и скорби
рудник.
Мы вместилище скверны – и чистый
родник.
Человек, словно в зеркале мир –
моноголик.
Он ничтожен – и он же безмерно
велик!

4. Кто жизнью бит, тот большего
добьется.

Пуд соли съевший выше ценит мед.
Кто слезы лил, тот искренней
смеется.

Кто умирал, тот знает, что живет!

5. В одно окно смотрели двое.

Один увидел дождь и грязь.

Другой – листвы зеленой вязь,
весну и небо голубое.

В одно окно смотрели двое.

9 клас

Крилаті вислови із віршів і роману у віршах «Євгеній Онегін» О. С. Пушкіна, а також із творів М. В. Гоголя – благодатний дидактичний матеріал для уроків російської мови.

Вправа 1. Із якого твору? (тема уроку «Складне речення»).

Завдання: 1. Прочитайте стихотворные строчки. Установите, откуда они взяты, кто их автор. Коротко расскажите об авторе этих строк.

2. Перепишите, расставляя, где нужно пропущенные знаки препинания.

Сделайте синтаксический разбор предложений.

- | | |
|--|---|
| 1. Чем меньше женщину мы любим,
Тем легче нравимся мы ей
И тем её вернее губим
Средь обольстительных сетей... | 5. Кто жил и мыслил, тот не может
В душе не презирать людей... |
| 2. И жить торопится, и чувствовать
спешит... | 6. Мы почитаем всех нулями,
А единицами – себя. |
| 3. Привычка свыше нам дана:
Замена счастию она. | 7. Я вас люблю (к чему лукавить?),
Но я другому отдана;
Я буду век ему верна. |
| 4. Мы все учились понемногу
Чему-нибудь и как-нибудь,
Так воспитаньем слава богу,
У нас не мудрено блеснуть. | |

Вправа 2. Згадаємо класиків (тема «Пряма та непряма мова»).

Завдання: 1. Перепишите. Расставьте правильно знаки препинания.

2. Вспомните ли вы, откуда, из каких произведений взяты эти крылатые выражения? В каких ситуациях их можно употреблять?

1. Как говорил Александр Сергеевич Пушкин Мы почитаем всех нулями,
А единицами – себя.

2. Слыхал я истину бывало: Хоть лоб широк да мозгу мало! говорил
Александр Сергеевич Пушкин

3. На чужой рот как говорил А. С. Пушкин пуговицы не нашъёшь.

4. Без хороших отцов нет хорошего воспитания, несмотря на все школы
говорил Николай Васильевич Гоголь.

5. Он сказал Есть ещё порох в пороховницах? цитируя известного писателя.

6. На зеркало неча пенять, коли рожа крива подумал он но при этом промолчал.

7. Я говорю всем открыто, что беру взятки, но чем взятки? Борзыми щенками. Это совсем иное дело.

Вправа 2. Ставимо п'єсу (тема «Діалог»; М. В. Гоголь «Ревізор»).

Завдання: 1. Прочитайте выразительно отрывки из комедии Н. В. Гоголя по ролям. Какие характерные черты персонажей вы должны передать с помощью интонации?

2. Расставьте правильно знаки препинания, оформив правильно диалоги.

1. Городничий. А Прохоров пьян?

Частный пристав. Пьян.

Городничий. Как же вы это допустили?

Частный пристав. Да бог его знает. Вчерашнего дня случилась за городом драка, – поехал туда для порядка, а возвратился пьян.

2. Анна Андреевна. Так, верно, и «Юрий Милославский» ваше сочинение?

Хлестаков. Да, это мое сочинение.

Марья Антоновна. Ах, маменька, там написано, что это господина Загоскина сочинение.

Анна Андреевна. Ну вот: я и знала, что даже здесь будешь спорить.

Хлестаков. Ах да, это правда, это точно Загоскина; а вот есть другой «Юрий Милославский», так тот уж мой.

Анна Андреевна. Ну, это, верно, я ваш читала. Как хорошо написано!

Вправа 3. Конструємо (тема «Пряма та непряма мова»).

Завдання: 1. Прочитайте выразительно тексты. Какими средствами создается в них комический эффект? Как вы понимаете слова Н. В. Гоголя «Смех сквозь невидимые миру слёзы»?

2. Перестройте предложения, сделав прямую речь косвенной. Запишите их в тетрадь. Найдите устаревшие слова, объясните их значение.

1. Анна Андреевна. Ну, этого не может быть, Антоша. Он же обручился с Машенькой.

Городничий (в сердцах.) Обручился? Кукиш с маслом – вот тебе обручился! Лезет мне в глаза с обручением!..

2. Хлестаков. Отчего ж далеко? Всё равно и близко.

Марья Антоновна. Отчего ж близко? Всё равно и далеко.

3. Хлестаков. Что там такое?

Слуга. Суп и жаркое.

4. Городничий. Кажется, эта комната несколько сыра?

Хлестаков. Скверная комната, и клопы такие, каких я нигде не видывал: как собаки кусают.

Городничий. Скажите! Такой просвещенный гость, и терпит – от кого же? – От каких-нибудь негодных клопов, которым бы и на свет не следовало родиться.

5. Городничий. Знаете ли вы, семь чертей и одна ведьма вам в зубы...

Анна Андреевна. Ах, Боже мой, какие ты, Антоша, слова отпускаешь!

Городничий (с неудовольствием). А, не до слов теперь! Знаете ли, что тот самый чиновник, которому вы жаловались, теперь женится на моей дочери?

Вправа 4. Кто сказав?

Завдання: Введите цитаты из известных произведений в собственные высказывания:

1. А деньги в кулаке, да кулак-то весь в огне (Ляпкин-Тяпкин, «Ревизор» Н. В. Гоголь). 2. Крылья у меня выросли – да лететь некуда (Ася, И. С. Тургенев «Ася»). 3. Будет дождик, будут и грибки... (Пугачев, «Капитанская дочка», А. С. Пушкин).

Вправа 5. Читаємо художній твір (тема «Діалог»).

Завдання: 1. Прочитайте комедію М. В. Гоголя «Ревізор».

2. Передтекстовий етап роботи з текстом. Дайте відповіді на такі питання:

I. Чи знайомі вам ці тексти? Звідки вони?

II. Охарактеризуйте героїв. Які риси характеру вони мають? Уособленням яких рис характеру людини вони стали? Чому навчили вас гоголівські персонажі?

3. Прочитайте про себе уривок із комедії «Ревізор». Перепишіть у зошит, розставляючи розділові знаки. А тепер разом з товаришем прочитайте уривок виразно (по ролях). Знайдіть у ньому висловлювання, що стало крилатим. У яких ситуаціях можна його вживати? Складіть із цим афоризмом речення та запишіть у зошит, правильно розставляючи розділові знаки.

4. Імена яких героїв Гоголя стали широко відомими (прецедентні імена)? Що вони уособлюють?

Додатковий дидактичний матеріал, спрямований на розширення світогляду учнів лінгвокультурологічною інформацією

1. Прочитайте и определите, откуда взяты строки:

- 1) *А впрочем, он дойдет до степеней известных, ведь нынче любят бессловесных.* 2) *И дым отечества нам сладок и приятен.* 3) *Ну как не порадеть родному человечку!* 4) *С чувством, с толком, с расстановкой.* 5) *Служить бы рад, прислуживаться тошно.* 6) *Смесь французского с нижегородским.* 7) *Счастливые часов не наблюдают.* 8) *Карету мне, карету!* 9) *Минуй нас пуще всех печалей и барский гнев, и барская любовь.* 10) *Ум с сердцем не в ладу.* 11) *Дома новы, да предрассудки стары.* 12) *Кто беден – тот тебе не пара.* 13) *... говорит, как пишет...*

Поповненню фонових знань сприяють такі завдання:

1. Подготовьте выразительное чтение стихотворений А. С. Пушкина (М. Ю. Лермонтова, С. А. Есенина и др.); выпишите строки, которые стали прецедентными текстами.

2. Свяжите попарно толкование значения и прецедентный текст, назовите цитируемое произведение и автора.

1) Восклицание при неожиданной встрече знакомых в каком-либо месте.	1) Дверь отперта для званых и незваных.
2) Употребляется по отношению к слишком широкому гостеприимству тех, кто готов принимать у себя кого угодно.	2) Пospорят, пошумят и разойдутся.
3) Употребляется по отношению к людям, поверхностно, формально относящихся к делу.	3) Свежо предание, а верится с трудом.
4) Заносчивый, хвастливый иностранец.	4) Ба! Знакомые все лица.
5) Употребляется по отношению к бесплодным спорам.	5) Подписано, так с плеч долой.
6) Употребляется для обозначения недоверия к какому-либо сообщению.	6) И вот общественное мненье!
7) Употребляется по отношению к сплетням, неверным слухам.	7) Французик из Бордо.

3. Завдання, що сприяє формуванню розуміння щодо вживання прецедентного феномену в художньому тексті як особливого прийому створення художнього образу:

Назовите автора произведения, из которого взят следующий фрагмент, и цитируемого писателя. Для чего приведена цитата? Назовите оба произведения.

Затем рыжий разбойник ухватил за ногу курицу и всей этой курицей плашмя, крепко и страшно так ударил по шее Поплавского, что туловище курицы отскочило, а нога осталась в руках Аззелло. Все смешалось в доме Облонских, как справедливо выразился писатель...

Для довідок: роман М. О. Булгакова «Майстер і Маргарита»; Л. М. Толстой «Анна Кареніна».

Мета введення цитати – схарактеризувати переполюх більш яскраво, нестандартно.

4. Створення власного висловлювання.

Напишите сочинение-миниатюру на одну из предложенных тем:

1) «Верное решение», 2) «Незабываемый день», 3) «Когда мы вместе».

Попробуйте усилить основную мысль сочинения, включив в него прецедентный текст: «Счастливые часов не наблюдают», «И дым отечества нам сладок и приятен».

5. Завдання на конструювання.

Восстановите цитату, назовите автора (в скобках слова для справок):

1) *Может быть, ... (деньги) мешают быть симпатичными.* 2) *... (наука) еще не знает способов обращать зверей в людей.* 3) *... (рукописи) не горят.* 4) *Что делало бы ... (добро), если бы не существовало ... (зла)?* 5) *... (святая Русь) – страна деревянная, нищая и опасная, а ... (русскому) человеку честь – только лишнее бремя.*

Для довідок: М. О. Булгаков.

1) *«Чужая ... (душа) – потемки». – Нет, своя собственная гораздо темней.* 2) *Больше всех ... (рискует) тот, кто не рискует.* 3) *В ... (радости) всякое живое существо уверенно, что оно все знает, все понимает...* 4) *... (грусть) – ведь это потребность радости, а не пессимизм...* 5) *Если ... (сердце) хочет, если верит, значит – да.*

Для довідок: І. О. Бунін.

- 1) ... (брак) холодит душу.
- 2) Ах, ... (обмануть) меня не трудно!..
Я сам ... (обманываться) рад!
- 3) Была бы верная (супруга)
И добродетельная ... (мать).
- 4) В вас искру ... (нежности) заметя,
Я ей поверить не посмел...
- 5) ... (запретный плод) вам подавай,
А без него вам рай не рай.

Для довідок: О. С. Пушкін.

- 1) Блажен, кто верит счастьем и ... (любви),
Блажен, кто верит небу и пророкам, –
Он долголетен будет на земли
И для сынов останется пророком.
- 2) В толпе друг друга мы узнали,
Сошлись и разойдемся вновь,
Была без радостей ... (любовь),
... (разлука) будет без печали.
- 3) Делит ... (веселье) – все готовы:
Никто не хочет ... (грусть) делить.
- 4) Есть ... (мгновенья), краткие ... (мгновенья),
Когда, столпясь, все адские мученья
Слетаются на сердце и грызут!
... (века) печали стоят тех минут...
- 5) Не верят многие ... (любви)
И тем счастливы; для иных она
Желанье, порожденное в ... (крови),
Расстройство мозга иль виденье сна.
- 6) Никто не получал, чего хотел

*И что любил, и если даже тот,
Кому счастливый небом дан удел,
В уме своем минувшее ... (пройдет),
Увидит он, что мог счастливей быть,
Когда бы не умела отравить
... (судьба) его надежды.*

*7) Печально я гляжу на наше ... (поколение)!
Его грядущее – иль пусто, иль ... (темно),
Меж тем под ... (бременем) познания и сомненья,
В бездействии состарится оно.*

*8) ... (сердце), чем моложе,
Тем боязливее, тем строже
Хранит причину от людей
Своих ... (надежд), своих ... (страстей).*

*9) Что без страданий жизнь ... (поэта)?
И что без ... (бури) океан?
Он хочет жить ценою муки,
Ценой томительных забот,
Он покупает неба звуки,
Он даром ... (славы) не берет.
Для довідок: М. Ю. Лермонтов.*

1) В ... (человеке) должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и ... (душа), и мысли. 2) Во что человек верит, то и ... (есть). 3) Все бледнеет перед ... (книгами). 4) Дела определяются их ... (целями); то дело называется великим, у которого велика ... (цель). 5) ... (женщины) без мужского общества блекнут, а мужчины без ... (женского) глупеют.

Для довідок: А. П. Чехов.

*1) Бессильному не ... (смейся)
И слабого обидеть не моги!
Мстят сильно иногда бессильные враги,*

Так слишком на свою ты ... (силу) не надейся.

2) Бывает столько же ... (вреда),

Когда невежда не в свои дела вплетется

И поправлять труды ... (ученого) возьмется.

3) Быть ... (сильным) хорошо, быть ... (умным) лучше вдвое,

Кто веры этому неймет,

Тот ясный здесь пример найдет,

Что сила без ума сокровище плохое.

4) В ком есть и ... (совесть) и закон,

Тот не украдет, не обманет,

В какой бы нужде ни был он;

А вору дай хоть миллион –

Он воровать не перестанет.

Свет полон ... (дружбою) такую.

5) Про нынешних друзей лъзя молвить, не греша,

Что в дружбе все они едва ль не одинаки:

Послушать, кажется, одна у них душа, –

А только кинь им кость, так что твои собаки!

Для довідок: І. А. Крилов.

6. Завдання на реконструювання прецедентного феномену. Перший рядок правильний, а далі потрібно розподілити.

Складіть рядки вірша правильно, назвіть його автора. (У дужках правильний номер рядка.)

1) Ах, если мученик любви

Однако жить еще возможно (4)

Хоть грустно жить, друзья мои, (3)

Страдает страсть безнадёжно, (2)

2) Ах, младость не приходит вновь!

И легкокрылую любовь, (3)

И легкокрылое похмелье! (4)

Зови же сладкое безделье, (2)

3) Беда стране, где раб и льстец

А небом избранный певец (3)

Одни приближены к престолу, (2)

Молчит, потупя очи долу (4)

Для довідок: О. С. Пушкін.

7. Про якого літературного героя йдеться, хто є автором цього твору:

1) Страшная прореха на человечестве.

Для довідок: М. В. Гоголь про Плюшкіна.

2) Весьма обходительный и учтивый помещик... Помещик, еще вовсе человек не пожилой, имевший глаза сладкие, как сахар, и шутивший их всякий раз...

Для довідок: М. В. Гоголь про Манілова.

3) Он был похож на средней величины медведя.

Для довідок: М. В. Гоголь про Собакевича.

8. *Співвіднесіть прецедентне літературне ім'я та якість характеру:*

тургеневская девушка	беззастенчивое вранье, фантазерство, самолюбование
Обломов	лень, невежество
Манилов	алчность, ханжество, лицемерие, прикрытое маской морализаторство
Чичиков	простодушие, сострадание
Плюшкин	жертвенность
Митрофанушка	карьеризм, угодничество, конформизм
Иудушка Головлев	духовность, утонченность, готовность к самопожертвованию, способность к глубокой любви, иногда в сочетании с удаленностью от практической жизни
князь Мышкин	предприимчивость, изворотливость, карьеризм при внешней респектабельности
Сонечка Мармеладова	пустое прожектерство, мечтательность
Хлестаков	лень, праздность, апатичность
Молчалин	скупость, страсть к собирательству бесполезных вещей
Коробочка	оскотинившийся кулак
Ноздрев	дубинноголовая скопидомка
Собакевич	бесшабашный мот

9. *Назовите вторую часть имени героя, опишите героя, ситуацию, в*

которую он попал:

Иван-..., Тугарин- ..., Змей..., Елена..., Добрыня..., Баба-..., Илья..., ... лягушка, Царевна..., ...Бессмертный.

Форми роботи з прецедентними феноменами можна розподілити на індивідуальні і колективні. Ці форми можна втілити за допомогою таких вправ ігор [197, с. 79]:

– **«аукцион»**: в этой игре побеждает тот, кто последним назовёт фразеологический оборот, в котором встречаются названия животных, птиц, насекомых (*покупать кота в мешке; волка ноги кормят; всяк кулик своё болото хвалит; куры не клюют; комар носа не подточит; когда рак свиснет; мартышкин труд; подложить свинью; кот заплакал; первая ласточка; умирающий лебедь; брать быка за рога; блоху подковать; надуться как мышь на крупу; хорош гусь; упрямый осёл; носиться как курица с яйцом* и т.д.);

– **«замени фразеологизм»**: учитель называет слова, нужно заменить их фразеологическими оборотами (*метко – не в бровь, а в глаз; неожиданно – как снег на голову; тесно – яблоко негде упасть; темно – хоть глаз выколи; опытный – стреляный воробей; мокрый – ни одной сухой нитки; молчать – держать язык за зубами; хвалить – возносить до небес; обманывать – водить вокруг пальца; бить – намять бока; исчезать – рассеиваться как дым*);

– **«географические названия»**: учитель засекает время (2-3мин.). Нужно подобрать как можно больше фразеологических оборотов, в которых встречаются топонимы (*Москва не сразу строилась; Москва слезам не верит; как швед под Полтавой; коломенская верста; в огороде бузина, а в Киеве дядька; конотопская ведьма; во всю Ивановскую; открывать Америку; галопом по Европам; китайская стена; язык до Киева доведёт...*);

– **«имена собственные»**: учитель засекает время (2-3мин.). За это время нужно подобрать как можно больше фразеологических оборотов, в которых встречаются имена собственные (*Авгиевы конюшни; ахиллесова пята; нить Ариадны; дамоклов меч; танталовы муки; сизифов труд; а Васька слушает да ест; я ему про Фому, а он мне про Ерёму; мели, Емеля, - твоя неделя; на*

Маланьину свадьбу; Фома неверующий; куда Макар телят не гонял; драть как сидорову козу; Федот, да не тот; двуликий Янус; мамаево нашествие; иудин поцелуй; лавры Герострата);

– **«кто больше»**: в этой игре побеждает тот, кто назовёт больше фразеологизмов, в которых встречаются имена числительные (*один на один; в один голос; от горшка два вершка; в двух словах; на все четыре стороны; ноль без палочки; знать как свои пять пальцев; семеро одного не ждут; лить слёзы в три ручья; как телеге пятое колесо; сидеть в четырёх стенах; меж двух огней; опять двадцать пять; один за всех и все за одного; один в поле не воин; давать сто очков вперёд; семя пятниц на неделе; согнуться в три погибели; ни два ни полтора; заблудиться в трёх соснах и др.*);

– **«закончи фразеологизм»**: учитель начинает фразеологический оборот. Ученики должны его закончить: *дрожит... (как осиновый лист); катается... (как сыр в масле); выводить... (на чистую воду); держать... (в ежовых рукавицах); поразить... (как гром среди ясного неба); вариться... (в собственном соку); сидеть... (сложив руки); знать... (как свои пять пальцев);*

– **«угадай профессию»**: учитель называет фразеологические обороты. Нужно определить, среди представителей каких профессий они появились (*стричь под одну гребёнку; на живую нитку; сложить оружие; брать на прицел; закидывать удочку; через час по чайной ложке; играть первую скрипку; петь с чужого голоса; открывать Америку; ждать у моря погоды; попасть в ловушку; закусить удила; сгущать краски; ход конём);*

– **«объясни значение»**: учитель называет фразеологические обороты. Нужно объяснить их значение (*кожа да кости – худой; дырявая память – забывчивый; на всех парусах – быстро; перемывать косточки – обсуждать; хоть кров из носу – обязательно; рукой подать – близко; сбить с толку – запутать; как рыба в воде – уверенно; лететь сломя голову – спешить; попасть пальцем в небо – невпопад; из рук валится – не ладится; много воды утекло – давно);*

– **«кто быстрее»**: в этой игре выигрывает тот, кто быстрее вспомнит

фразеологические обороты, в которых встречаются следующие слова:

а) голова – *морочить голову; вскружить голову; потерять голову; не сносить головы; с больной головы на здоровую;*

б) ноги – *уносить ноги; встать с левой ноги; падать с ног; путаться под ногами; одна нога здесь – другая там; ног под собой не чуют;*

в) глаза – *мозолить глаза; хлопать глазами; пускать пыль в глаза; глазом не моргнуть; хоть глаз выколи; смотреть чужими глазами; как бельмо в глазу;*

г) нос – *задирать нос; вешать нос; водить за нос; зарубить на носу; клевать носом; держать нос по ветру; не показывать носа.*

Важливою є робота з біблійними прецедентними феноменами культури. Часто мовці використовують прецедентні феномени, але не здогадуються, що вони із Біблії, тому ми використовували таке завдання:

Завдання. Выяснить значение и происхождение следующих фразеологизмов [166, с. 62–64]:

манна небесная, козел отпущения, валаамова ослица, иерихонская труба, хранить как зеницу ока, глас вопиющего в пустыне, ни один волос не упадет, перековать мечи на орала, святое святых (святая святых), соль земли, кесарево кесарю, имя им легион, бросить камень, да минет меня чаша сия, испить чашу (испить горькую чашу), умывать руки, терновый венец, нести свой крест, иудин поцелуй, Фома неверующий, суета сует, не одним хлебом человек живет, нет ничего нового под солнцем; всему свое время; время насаждать, и время вырывать посаженное; время разрушать, и время строить; время разбрасывать камни, и время собирать камни; во многой мудрости много печали; кто умножает познания, умножает скорбь.

Доцільно застосовувати вправи, спрямовані на формування навичок знаходження у тексті, розуміння та уживання у власному мовленні слів, висловів, що мають національно-культурне забарвлення, є народними / народно-поетичними символами або пов'язані із побутом і традиціями народу виучуваної мови. Наприклад [155, с. 130–133]:

1. В сказках вы не раз встречали слова, которые теперь или не употребляются, или употребляются редко. Объясните, как вы понимаете такие слова и выражения: *ведать, посулить, дол, грош, промеж, судить да рядить, суженый, радеть, негога, вечерины, заспиха.*

2. В русских народных сказках некоторые прилагательные как бы навсегда прикрепляются к существительным, становятся постоянными эпитетами, символами. Какие определения употребляются при словах: *молодец, девица, поле, трава, леса, горы, тучи, столы, скатерти, степи, крыльцо, руки, терема, уста, змея, очи, болота?*

3. Слово *красный* в древнерусском языке имело значения «красивый», «нарядный», «парадный», «ласковый, добрый». Какое из этих значений оно имеет в следующих предложениях?

1. *Пустил стрелу средний брат – полетела стрела к богатому купцу во двор и упала у **красного крыльца**.* 2. *Стали жёны кликать мамушек, нянюшек и **красных девушек** – чтобы пособили им ткать ковры.* 3. *Стоит тот дуб, вершиной в облака упирается, корни на сто вёрст в земле раскинул, ветками **красное солнце** закрыл.*

4. Ученикам предлагаются три рисунка. На первом изображен веселый чёртик и подпись: *у чёрта на куличках*; на втором – буква «ять» и подпись: *знать на ять*; на третьем – несколько насекомых и подпись: *показать кузькину мать*. Постарайтесь объяснить значение и происхождение этих выражений.

5. Вспомните, где хранится смерть Кощея? Откуда появляются медное, серебряное и золотое царства? (Яйцо). Определите, какие древние традиционные представления наших предков о яйце отразились в сказках? Вспомните, без чего немислима русская Пасха? Какие языческие и христианские верования лежат в основе этого праздника?

Чільне місце в системі нашої роботи займали завдання, в основу яких була покладена робота з текстом. Такі завдання не лише сприяють збагаченню словникового запасу, фонових знань учнів, але також формують уміння використовувати прецедентні феномени у власному мовленні. Наприклад:

1. Задание: прочитайте текст. Почему мальчик попал впросак? Что обозначают использованные в тексте фразеологизмы. Проверь себя по фразеологическому словарю.

Где раки зимуют

Митькин сосед – дядя Коля – работал водолазом. Однажды Митька встретил дядю Колю во дворе.

- *В школу? – спросил дядя Коля.*
- *Ага! – ответил Митька. – А вы?*
- *А я на работу.*
- *А вы и зимой работаете? – удивился Митька.*
- *А как же! – сказал дядя Коля. – Приходи, покажу, где раки зимуют.*

В школе учительница Татьяна Андреевна как раз рассказывала о том, где зимуют разные птицы и звери. Митька поднял руку и гордо сказал:

– *А мне дядя Коля покажет, где раки зимуют. Если хотите, он и вам Татьяна Андреевна, покажет.*

Татьяна Андреевна рассмеялась:

- *Спасибо, Митя, за предложение, но нет у меня такого желания.*

Когда дома Митька рассказал все маме, она даже руками всплеснула:

- *Нашел что учительнице предлагать!*
- *А почему? – поинтересовался Митька.*
- *А потому, что давным-давно произошла такая история.*

Любил один помещик гостей принимать. И каждый раз их чем-нибудь удивлял. То приказал пруд перед домом вырыть, молоком его наполнить и посередине беседку из пряников выстроить. То слона из Африки выписал и в телегу запряг. То своих крестьян турками нарядил и велел им друг с другом на кривых саблях драться. Ко всему гости привыкли. А помещик голову сломал, все думал, чем бы еще их потешить. И придумал! Решил он зимой к обеду раков сварить. Созвал он своих крестьян, велел им вырубить во льду прорубь, а потом и спрашивает:

- *Ну, кто хочет за раками нырнуть?*

Крестьяне, конечно, молчат, с ноги на ногу переминаются. Кому же охота в лютый мороз в прорубь нырять?

Тогда помещик показал пальцем на одного крестьянина и приказывает:

– *Раздевайся!*

– *А почему я? – спрашивает крестьянин.*

А потому, что ты вчера проитрафился. А выпороть я тебя не успел.

Так вот вместо порки полезай под лед. Посмотришь, где раки зимуют.

С тех пор много воды утекло, но и сейчас, если кто-нибудь кого-нибудь припугнуть хочет, то говорит: «Я тебе покажу, где раки зимуют» [175, с. 31–35].

2. Прочитайте шуточные правила из журнала «Трамвай» и определите, сколько в них фразеологизмов использовано. Значение каких фразеологизмов вам неизвестно? Выясните эти значения по фразеологическому словарю.

Носария, или Правила пользования выражениями о носе

У каждого из нас есть начальная часть дыхательных путей, именуемая в просторечии носом. Это очень важная часть, недаром мы так часто вспоминаем о ней. И даже во фразеологическом словаре русского языка можно найти более тридцати выражений со словом нос. Но чтобы умело пользоваться этими выражениями, следует соблюдать следующие правила:

1. *Если вы повесили нос (то есть огорчились), то зарубите себе на носу, и хоть кровь из носу выполняйте правило первое: выше нос!*

2. *Если кто-то сует свой нос в ваши дела и пытаетесь водить вас за нос и даже оставить с носом, то встретившись с ним нос к носу, скажите ему – «мне это не по ноздре!». И он поймет, что вам это не нравится, и сразу перестанет крутить носом и задирать нос. Если же он и носом не поведет, суньте под нос настоящие правила.*

3. *Только тот, кто не видит дальше своего носа, может держать нос по ветру (то есть изменить своим принципам). Пользы ему от этого будет с гулькин нос, а все порядочные люди будут воротить нос от этого человека. ваш нос – это ваша гордость. Не позволяйте ему полоскаться на*

ветру.

4. *Не стоит клевать носом, лежать, уткнувши нос в подушку, и не казать носа на улицу. Действуйте! А если кто-то скажет, что у вас нос не дорос, то постарайтесь доказать: вы можете утереть нос любому. Но только так, чтобы комар носа не подточил.*

Итак, у вас на носу новый день. Проживите его по этим правилам, и тогда у вас всегда будет нос в табаке. Другими словами, наступит полная НОСАРИЯ [176, с. 19–22].

Используя фразеологический словарь, попробуйте составить подобные «правила» пользования выражениями о голове, языке, рте, глазах, ногах, руках и др.

**Криворізька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №88
Криворізької міської ради Дніпропетровської області**

вул.Колійна, 26, м.Кривий Ріг, 50023, тел. (0564)70-10-23,
e-mail: school-88@ukr.net, код ЄДРПОУ 20223593

14.12.2020 № 450

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Гострої Катерини Вікторівни

на тему: «**Наукові лінгводидактичні засади роботи з прецедентними феноменами**

культури на уроках російської мови як іноземної»

на здобуття наукового ступеня доктора філософії

за спеціальністю 014 Середня освіта (Іноземні мови)

Цією довідкою ми засвідчуємо, що упродовж 2017-2018 н.р. проводився педагогічний експеримент за результатами дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії (014 Середня освіта (Іноземні мови)) Гострої К.В. на тему «Наукові лінгводидактичні засади роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови як іноземної».

Під час експерименту було апробовано методику формування вторинної мовної особистості засобами прецедентних феноменів культури на уроках російської мови як іноземної.

Результати експерименту довели ефективність запропонованої методики та підтвердили гіпотезу дослідження. Проведена апробація довела актуальність дисертаційного дослідження Гострої К.В. та доцільність застосування його результатів на практиці в умовах середньої загальноосвітньої школи.

Висновки про впровадження експериментальної перевірки теоретичних узагальнень та запропонованої методики формування вторинної мовної особистості засобами прецедентних феноменів культури на уроках російської мови як іноземної були обговорені на засіданні педагогічної ради школи (протокол №4 від 22 червня 2018).

Директор ВШ №88




Ірина Ярмач

УКРАЇНА Дніпропетровська область 50071, м.Кривий Ріг вул.Володимира Великого, 51-д КРИВОРІЗЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ №122 КРИВОРІЗЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСТІ Ідентифікаційний код установи Р/О _____ У _____ № <u>601</u> від <u>11.12.2010</u> на № _____ від _____ тел. _____	КРИВОРІЗЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ № 122 КРИВОРІЗЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСТІ вул.Володимира Великого 51-д, м.Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50071 097-555-34-80 e-mail bonus_122@ukr.net
---	--

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Гострої Катерини Вікторівни

на тему: «Наукові лінгводидактичні засади роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови як іноземної»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 014 Середня освіта (Іноземні мови)

Цією довідкою ми засвідчуємо, що упродовж 2017-2018 н.р. проводився педагогічний експеримент за результатами дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії (014 Середня освіта (Іноземні мови)) Гострої К.В. на тему «Наукові лінгводидактичні засади роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови як іноземної».

Під час експерименту було апробовано методику формування вторинної мовної особистості засобами прецедентних феноменів культури на уроках російської мови як іноземної.

Результати експерименту довели ефективність запропонованої методики та підтвердили гіпотезу дослідження. Проведена апробація довела актуальність дисертаційного дослідження Гострої К.В. та доцільність застосування його результатів на практиці в умовах середньої загальноосвітньої школи.

Висновки про впровадження експериментальної перевірки теоретичних узагальнень та запропонованої методики формування вторинної мовної особистості засобами прецедентних феноменів культури на уроках російської мови як іноземної були обговорені на засіданні педагогічної ради школи (протокол №4 від 26 червня 2018).

Директор школи



Н.Федорінова

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ «ВАРВАРІВСЬКА ОПОРНА
ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ – ЦЕНТР ПОЗАШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ» ВАРВАРІВСЬКОЇ СІЛЬСЬКОЇ РАДИ ЮР'ІВСЬКОГО РАЙОНУ
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

51325 Дніпропетровська обл. Юр'ївський р-н с. Варварівка вул. Артамонова, 16
тел. 5-02-21с-mail: varvarovka_ssh@gmail.com код СДРПОУ 34196169

надав 6.9.2020

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Гострої Катерини Вікторівни

на тему: **«Методика роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання**

російської мови в основній школі»

на здобуття наукового ступеня доктора філософії

за спеціальністю 014 Середня освіта (Іноземні мови)

Цією довідкою ми засвідчуємо, що у комунальному закладі освіти «Варварівська опорна загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – центр позашкільної освіти» Варварівської сільської ради Юр'ївського району Дніпропетровської області упродовж 2017-2018 н. р. проводився педагогічний експеримент за програмою дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії (014 Середня освіта (Іноземні мови)) Гострої К.В. на тему «Методика роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі».

Під час експерименту було апробовано методику формування вторинної мовної особистості засобами прецедентних феноменів культури на уроках російської мови як іноземної.

Результати експерименту довели ефективність запропонованої методики та підтвердили гіпотезу дослідження. Проведена апробація довела актуальність дисертаційного дослідження Гострої К.В. та доцільність застосування його результатів на практиці в умовах середньої загальноосвітньої школи.

Висновки щодо впровадження результатів експериментальної перевірки теоретичних узагальнень та запропонованої методики формування вторинної мовної особистості засобами прецедентних феноменів культури на уроках російської мови як іноземної були обговорені на засіданні педагогічної ради школи (протокол №5 від 23.01. 2021 р.).

Директор школи



Я.Ю.Жидкова

09.12.2020 № 490

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Гострої Катерини Вікторівни

на тему: **«Методика роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі»**
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 за спеціальністю 014 Середня освіта (Іноземні мови)

Цією довідкою ми засвідчуємо, що упродовж 2018-2019 н.р. проводився педагогічний експеримент за результатами дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії (014 Середня освіта (Іноземні мови)) Гострої К.В. на тему «Методика роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі».

В експерименті було апробовано методику формування вторинної мовної особистості засобами прецедентних феноменів культури на уроках російської мови.

Результати експерименту довели ефективність запропонованої методики та підтвердили гіпотезу дослідження. Проведена апробація довела актуальність дисертаційного дослідження Гострої К.В. та доцільність застосування його результатів на практиці в умовах середньої загальноосвітньої школи.

Висновки про впровадження експериментальної перевірки теоретичних узагальнень та запропонованої методики формування вторинної мовної особистості засобами прецедентних феноменів культури під час навчання російської мови в основній школі були обговорені на засіданні педагогічної ради школи (протокол №5 від 8 січня 2020).

Директор школи



Н. М. Юркевська