ISSN 2073-4379

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені В.Н. КАРАЗІНА

ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Збірник наукових праць

Випуск 45

Започаткований 1996 року

Харків
2024

УДК 811: 37.02

Розглядаються теоретичні та методичні питання викладання мов у закладах вищої освіти, принципи створення підручників і навчальних посібників, викладання аспектів мови та місце культурології у процесі навчання іноземних мов, міжпредметні зв'язки.

Для науково-методичних працівників, методистів, викладачів, магістрантів та докторантів.

Збірник є фаховим виданням у галузі педагогічних наук
(спеціальності – 011, 014, 015)
(Наказ МОН України № 409 від 17.03.2020)
Категорія «Б»

Засновник: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(протокол № 24 від 25 листопада 2024 р.)

Редакційна колегія:

Лупаренко С.Є. (головний редактор), докт. пед. наук, проф., Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (61002, Україна, Харків, вул. Алчевських, 29), каф. загальної педагогіки і педагогіки вищої школи.
Ушакова Н.І. (заст. головного редактора), докт. пед. наук, проф., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут міжнародної освіти, каф. мовної та профільної підготовки.
Тітаренко О.О. (відповідальний секретар), канд. філол. наук, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут міжнародної освіти, каф. мовної та профільної підготовки.
Ткачова Н.О., докт. пед. наук, проф., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут міжнародної освіти, каф. освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва.
Тростинська О.М., канд. філол. наук, доц., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут міжнародної освіти, каф. мовної та профільної підготовки.
Черноватий Л.М., докт. пед. наук, проф., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), факультет іноземних мов, каф. перекладознавства імені Миколи Лукаша; науковий співробітник кафедри англістики та американістики університету імені Матея Бела (Словаччина, 97401, Банська Бистриця, вул. Народна, 12).
Бакум З.П., докт. пед. наук, проф., Криворізький державний педагогічний університет (50086, Україна, Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54), каф. української мови.

Білик О.М., докт. пед. наук, доц., Харківська державна академія культури (61057, Україна, Харків, Бурсацький узвіз, 4), факультет кіно-, телемистецтва, каф. мистецтвознавства, літературознавства та мовознавства.
Голубнича Л.О., докт. пед. наук, проф., Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого (61024, Україна, Харків, вул. Пушкінська, 77), каф. іноземних мов № 3.
Довженко Т.О., докт. пед. наук, проф., Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (61002, Україна, Харків, вул. Алчевських, 29), каф. загальної педагогіки і педагогіки вищої школи.
Дубічинський В.В., докт. філол. наук (докт. габілітований), Варшавський університет (00-927, Польща, Варшава, Краковске Пшедместе, 26/28), факультет прикладної лінгвістики, лабораторія лексикографічних досліджень.
Кушнір І.М., канд. пед. наук, доц., лект.-докт., Стамбульський університет (34400, Туреччина, Стамбул, вул. Емерджи Кемаля, 4), відділення української мови та літератури, факультет письменства, каф. слов'янських мов.
Мінасян С.М., канд. пед. наук, доц., Єреванський державний університет, Іджеванський філіал (4001, Республіка Вірменія, Іджеван, вул. Усанохакан, 3), факультет філології, каф. російської та іноземних мов.
Плачинда Т.С., докт. пед. наук, проф., Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» (36011, Україна, Полтава, пр. Першотравневий, 24), каф. фізичної культури та спорту.
Семеног О.М., докт. пед. наук, проф., Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (40002, Україна, Суми, вул. Роменська, 87), каф. української мови.
Статівка В.І., докт. пед. наук, проф., Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (40002, Україна, Суми, вул. Роменська, 87), факультет іноземної та слов'янської філології.
Швець Г.Д., докт. пед. наук, доц., Київський національний університет імені Тараса Шевченка (01601, Україна, Київ, вул. Володимирська, 64/13), Навчально-науковий інститут філології, каф. української філології для іноземних громадян.
Шипелевич Л., докт. гуманітарних наук, проф., Варшавський університет (00-927, Польща, Варшава, Краковске Пшедместе, 26/28), факультет прикладної лінгвістики.

Адреса редакційної колегії:
61022, Харків, майдан Свободи, 4
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,
кафедра мовної та профільної підготовки, к. ІІІ-80,
e-mail: vyklad.mov@karazin.ua
https://periodicals.karazin.ua/language_teaching
Статті пройшли внутрішнє рецензування.
Ідентифікатор медіа у Реєстрі суб'єктів у сфері медіа: R30-04468 (Рішення № 1538 від 09.05.2024 р. Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення. Протокол № 15)

© Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2024

ISSN 2073-4379

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

V.N. KARAZIN KHARKIV NATIONAL UNIVERSITY

TEACHING LANGUAGES AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS AT THE PRESENT STAGE

INTERSUBJECT RELATIONS

Collection of scientific papers

Issue 45

Published since 1996

Kharkiv
2024

УДК 811: 37.02

Theoretical and methodical issues of teaching languages at higher educational institutions, the main principles of creating textbooks and manuals, teaching the main aspects of language and the place of culturology in the process of training foreign languages, intersubject relations are considered.

For scientific and methodical personnel, methodologists, lecturers, applicants of a master's degree and doctoral candidates.

The collection is a professional edition in the field of Pedagogical Sciences (specialities – 011, 014, 015)
(By order of the Ministry of Education and Science of Ukraine # 409 dated March 17, 2020)
Category "Б"

Founder: V.N. Karazin Kharkiv National University.

It has been approved for printing by the decision of the Academic Council of V.N. Karazin Kharkiv National University (#24 dated November, 2024)

Editorial Board:

Svitlana Luparenko (editor-in-chief), Doctor of Pedagogics, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (61002**,** Ukraine, Kharkiv, 29 Alchevskyh St.), The Department of General Pedagogy and the Pedagogy of Higher School.

Natalia Ushakova (managing editor), Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Department of Language and Professional Training.

Olena Titarenko (executive secretary), PhD in Philology, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Department of Language and Professional Training.

Nataliia Tkachova, Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Department of Educational Sciences, Digital Learning and Academic Entrepreneurship.

Oksana Trostynska, PhD in Philology, Associate Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Department of Language and Professional Training.

Leonid Chernovaty, Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), The School of Foreign Languages, Mykola Lukash Translation Studies Department; Researcher, Department of British and American Studies, Matej Bel University (Slovakia, 97401, Banská Bystrica, 40 Tajovského street).

Zinaida Bakum, Doctor of Pedagogics, Professor, Kryvy Rih State Pedagogical University (50086, Ukraine, Kryvy Rih, 54 Gagarin Avenue), The Department of Ukrainian Language.

Olena Bilyk, Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Kharkiv State Academy of Culture (61057, Ukraine, Kharkiv, 4 Bursatskyi Uzviz), The School of Cinema and Television Art, Department of Art Studies, Literary Studies and Linguistics.
Liudmyla Holubnycha, Doctor of Pedagogics, Professor, Yaroslav Mudryi National Law University (61024, Ukraine, Kharkiv, 77 Pushinska St.), The Department of Foreign Languages # 3.
Tetiana Dovzhenko, Doctor of Pedagogics, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (61002, Ukraine, Kharkiv, 29 Alchevskyh St.), The Department of General Pedagogy and the Pedagogy of Higher School.
Volodymyr Dubichinskiy, Doctor of Philology (dr. hab.), University of Warsaw (00-927, Poland, Warsaw, Krakowskie Przedmiescie, 26/28), The School of Applied linguistics, laboratory of lexicographic research.
Iryna Kushnir, PhD in Pedagogics, Associate Professor; Lecturer-Doctor, Istanbul University (34400, Turkey, Istanbul, Mimar Hayrettin Mahallesi Tiyatro Caddesi Esirci Kemalettin Sokak No:4 Beyazit), Faculty of letters, Department of Slavic languages, the Ukrainian language and literature department.
Svetlana Minasyan, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Yerevan State University, Ijevan Branch (4001, Republic of Armenia, Ijevan, 3 Usanoghakan St.), The School of Philology, The Department of Russian and Foreign Languages.
Tetiana Plachynda, Doctor of Pedagogics, Professor, National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic" (36011, Ukraine, Poltava, Pershotravneva Avenue, 24), The Department of Physical Culture and Sports.
Olena Semenog, Doctor of Pedagogics, Professor, A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University (40002, Ukraine, Sumy, 87 Romenska St.), The Department of Ukrainian Language.
Valentyna Stativka, Doctor of Pedagogics, Professor, A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University (40002, Ukraine, Sumy, 87 Romenska St.), faculty of Foreign and Slavic Phiology.
Hanna Shvets, Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (01601, Ukraine, Kyiv, 64/13 Volodymyrska St.), Educational and Scientific Institute of Philology, Department of Ukrainian Philology for Foreigners.
Ludmila Szypielewicz, Doctor of Humanitarian Science, Professor, (00-927, Poland, Warsaw, 26/28 Krakowskie Przedmiescie), The School of Applied linguistics.

Address of Editorial Board:
61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square
V.N. Karazin Kharkiv National University,
Department of Language and Professiona Training, room III-80,
e-mail: vyklad.mov@karazin.ua
https://periodicals.karazin.ua/language_teaching
Articles have been reviewed internally
Media identifier in the Register of the field of Media Entities: R30-04468 (Decision № 1538 dated May 9, 2024 of the National Council of Television and Radio Broadcasting of Ukraine, Protocol № 15)

© V.N. Karazin Kharkiv National University, 2024

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 9

Сергій Волков
МЕТАКОГНІТИВНІ ПРАКТИКИ У НАВЧАННІ НАПИСАННЯ ЕСЕ ЦІЛЬОВОЮ МОВОЮ.....10

Катерина Гейченко, Юлія Чорна
СУЧАСНИЙ СТАН І ПРОБЛЕМИ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ ЗДОБУВАЧІВ-НЕФІЛОЛОГІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ...24

Наталя Ковальчук
ПРОБЛЕМИ ТИПОЛОГІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ АНГЛОМОВНИХ АБРЕВІАТУР У СФЕРІ НАВЧАННЯ МОВ 37

Людмила Радомська, Марія Мошноріз
ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИЧНИХ І ГРАМАТИЧНИХ НОРМ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ».....53

Світлана Ревуцька
УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА І РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ 73

Оксана Тростинська
УКРАЇНСЬКА МОВА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ МАГІСТРАНТІВ.....90

Леонід Черноватий
ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. ЧАСТИНА 17. ЛІНГВІСТИЧНА ТА ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКИ.....105

Ганна Швець
МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В СИСТЕМІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ 117

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ.....133

CONTENT

PREFACE.....9

Sergey Volkov
METACOGNITIVE PRACTICES IN TRAINING FOR ESSAY WRITING IN A TARGET LANGUAGE 10

Katerina Geichenko, Yulia Chorna
CURRENT STATE AND CHALLENGES IN TEACHING UKRAINIAN ONLINE TO NON-PHILOLOGICAL FOREIGN STUDENTS.....24

Natalia Kovalchuk
ENGLISH ABBREVIATIONS RELATED TO LANGUAGE TEACHING: PROBLEMS OF TYPOLOGY AND TRANSLATION INTO UKRAINIAN 37

Lyudmila Radomska, Mariya Moshnoriz
INFORMATION TECHNOLOGIES FOR THE STUDY OF LEXICAL AND GRAMMATICAL NORMS IN THE COURSE “UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES” 53

Svitlana Revutska
WRITING SKILLS IMPROVEMENT AND DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING.....73

Oksana Trostynska
UKRAINIAN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF TRAINING FOR FOREIGN MASTER’S STUDENTS 90

Leonid Chernovaty
PEDAGOGICAL GRAMMAR AS A FRAME CONCEPT FOR RESEARCH IN THE FIELD OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS. PART 17. LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL GRAMMAR 105

Hanna Shvets
MODELS OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE NATIONAL EDUCATION SYSTEM 117

REGISTRATION REQUIREMENTS FOR MANUSCRIPTS OF ARTICLES 133

ПЕРЕДМОВА

Стрімкі зміни сучасного світу, виклики, що постають перед системою освіти, вимагають постійного розвитку методології та методики навчання мов.

Автори чергового випуску збірника наукових праць розглядають проблеми вдосконалення технологій формування комунікативної компетентності різних категорій учнів, шляхи підвищення професійного рівня педагогів.

Викладачів мов завжди цікавлять питання, чи існує теорія лінгвістичної граматики, яка може самостійно забезпечити основу для побудови адекватної системи навчання цього аспекту мови, якими є оптимальні способи презентації граматичної інформації для ефективного її використання в навчальному процесі. Аналіз потенціалу кількох моделей лінгвістичної граматики: традиційної, структурної, трансформаційної та відмінкової є підґрунтям створення ефективної методичної системи.

Досліджуються особливості навчання української мови та заходи підвищення мотивації іноземних магістрантів, які отримали ступінь бакалавра поза межами України, навчаються англійською мовою і вивчають українську як державну мову країни навчання. Висвітлюються також питання забезпечення якості мовної підготовки іноземних студентів-нефілологів, які навчаються у ЗВО України, здійснюється пошук нових методів, форм, засобів та прийомів навчання в онлайн-режимі. Науковці діляться досвідом використання найбільш ефективних освітніх платформ і застосунків.

Пропонуються цікаві доробки щодо вдосконалення навичок письма одночасно із розвитком критичного мислення, поєднання формування навичок написання есе з практиками, які використовують метакогнітивні стратегії у когнітивних процесах.

В умовах інтеграції української системи мовної освіти до глобального науково-методичного простору актуальним є аналіз тематичних груп та підгруп англомовних абревіатур у сфері навчання мов. Визначення їх структурних характеристик і способів перекладу сприятиме здійсненню наукових розробок українських дослідників у річищі міжнародної термінологічної системи.

Науковці спостерігають стійке зростання серед іноземців інтересу до вивчення української мови, що вимагає уваги до проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Узагальнення вітчизняного досвіду, аналіз існуючих моделей підготовки фахівців із навчання української як іноземної допомагає окреслити перспективи розвитку цього напряму.

Дякуємо авторам за плідну співпрацю у непростих умовах та висловлюємо надію, що пропонований випуск є черговим кроком до створення сучасної ефективної системи навчання мов.

Редакційна колегія

DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-01
УДК 37.025:81.243+004.81

METACOGNITIVE PRACTICES IN TRAINING FOR ESSAY WRITING IN A TARGET LANGUAGE

Sergey Volkov
PhD in Pedagogics, Associate Professor, University of Carthage
(1003, Tunisia, Tunis, 14 Ibn Maja Avenue);
e-mail: serguei.volkov@islt.ucar.tn;
orcid: https://orcid.org/0000-0002-9682-4797

The relevance of the article stems from the problem of common student frustration with their essay writing performance in target language training. The issue is manageable when integrating essay writing skills with practices that use metacognitive strategies in cognitive processes. These strategies focus the thought of learners on personal development and consequently help them become more self-aware and proficient writers. The paper's purpose in this regard is to specify metacognitive practices as patterns of strategic behaviour and outline the rationale for their use in writing performance. In achieving this, the research employs methodological tools corresponding to current and archival materials analysis (student essays and teacher feedback techniques on their quality), behavioural observations, and case studies. Insights into self-assessments, self-efficacy beliefs, and the wide-ranging usefulness of various reflective procedures for advancing metacognitive abilities are among the objectives of this mixed-methods approach. The main results are embodied in certain transformations of theoretical ideas into specific learning tasks with metacognitive content and practices for their fulfilment, as well as in their visual illustrations and examples. The metacognitive model is part of these results, which frame metacognitive practices in the educational process. Despite its generalizing application, the model structure (personality – task – strategies at the level of cognitive and metacognitive thinking – teacher/peer student/group) limits the metacognitive practices functioning to strategic goals or attitudes aimed at cognition regulation. When the model is assumed, its extension through metacognition depicts these moments: (1) Stages of training metacognitive strategies: planning (analyzing essay requirements), monitoring (tracking progress during writing), evaluation (critically assessing written work), regulation (adapting strategies based on feedback), and others. (2) Skills development within these strategies. (3) Emotional factors. (4) Practical toolkits: reflection journals, peer reviews, and feedback integration.

Overall, metacognitive practice implemented within the educational curriculum alters writing from a challenging task into a structured, intentional learning

© Volkov S., 2024; CC BY 4.0 license

experience, suggesting that further research is warranted to refine and expand on these findings.

Keywords: *cognitive processes, essay writing, learning strategies, metacognition, metacognitive practices.*

Problem statement. The target language learning experience in the student's mind is often represented by situations that allow them to reassess their previous outcomes and identify their frustrations with them. In particular, the case results from their performance in writing on literary topics. Thus, at a later stage of the study, when re-reading their essays, the students ask: *How could I have written such a thing? Why is my reasoning so poor? Did I not understand the topic?* Consequently, the following problem arises – how to mitigate the negative effect of their reactions to their works.

Problem resolution is achievable when designing a learning path with a learning package for a particular literature course in which the setting of training objectives will allow for the possible building of metacognitive skills. Metacognitive skills enable language learners to become more strategic, self-aware, and proficient in essay writing, transforming the writing process from a demanding task to a structured, intentional learning experience. These skills are the indispensable attributes of metacognitive practices, the elaboration of which depends on a clear understanding of metacognition theory.

Analysis of current research. In academic discourse, the term metacognition sounds modern, while the essential description of the elements inherent in this concept came from Aristotle in his works *The Metaphysics* and *De Anima* (On the Soul) [4; 3]. His insights on cognition (*gnōsis*) (such as practical wisdom, active and potential or passive intellect, actual thinking, contemplation, and cognitive development) can align somehow with ideas about self-awareness, reflection, and regulation of personal thought processes, or control of individual cognition. Aristotle does not use the term metacognition, but his philosophy is quintessential to the concept in modern interpretation [6; 14; 15].

Influenced by J. Piaget's theories, in particular his idea on intentionality, which assumes goal-directed, deliberate thinking and entails organising a series of acts, J. Flavell was the first to define metacognition for learning in educational psychology: "Metacognition refers, among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the

cognitive objects or data on which they bear, usually in service of some concrete goal or objective" [11: 232]. He further specifies the definition and refers to metacognition as "knowledge that takes as its object, or that regulates any aspect of any cognitive endeavour" [10: 16].

Subsequent research on the term has confirmed, explained and expanded its conceptual content, pointing to potential implementation in education, including modern technologies, modelling, or its ambiguous nature. Essentially, they encapsulated it as a general comprehension of being conscious of one's mental or psychic activities and states and the ability to exert control over them [17; 2; 18; 19; 13; 16; 1]. Some researchers examine the importance of metacognition in writing [22; 20; 21]. Moreover, "the concept has been broadened to include anything psychological, rather than just anything cognitive. For instance, if one has knowledge or cognition about one's own emotions or motives <…>, this can be considered metacognitive" [8: 523]. So, S. D'Millo integrated goal-appraisal and network theories of affect within cognitive process models of writing [7], and A. Wells explored the human Metacognitive Control System and its relevance to understanding and treating psychological disorders [23].

The aim and tasks of the research. Here, a specific perspective is to demonstrate the idea that every field of knowledge grows through the development of new concepts. In this context, the nuanced understanding of the notion in question is warranted, as "thinking about thinking or the monitoring and regulation of thinking" [8: 523] – traditionally defined as metacognition – refers to the ability to cognise and reflect upon or recognise and, consequently, experience, feel one's mental processes. This discussion highlights three aspects: (1) cognising, which denotes the process of learning and comprehending mental activities through experiential knowledge, reflective thought, and sensory input, (2) recognising, which involves the acceptance of their existence, coherence, or authenticity, and (3) emotional, which means to emotionally respond to one's own cognitive behaviours and monitor them.

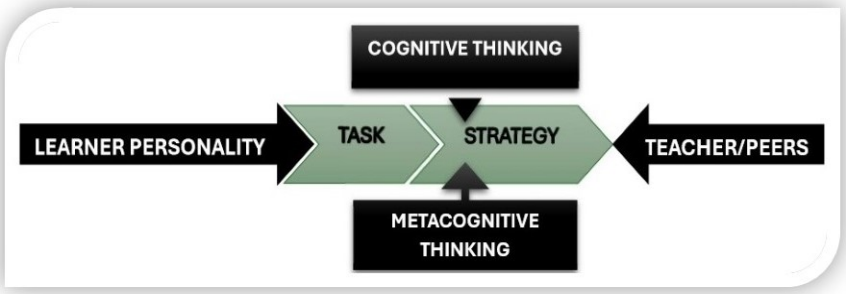
This article argues that engaging in metacognitive practices, which encompass distinctive strategies, increases students' awareness and attention concentrating on their cognitive processes, and indicates the tendency to continue the growth of their metacognitive abilities in learning and considerably in essay writing. Viewed this way, it aims to outline the theoretical framework that highlights these benefits and

introduce the core principles for implementing metacognitive strategies in the classroom through a metacognitive model.

Methods of the research. The present metacognitive study applies methodological tools such as analysis of the current and archival material (student essays and teacher memos to them), behavioural observations, and personality analysis questions inherent in education psychology. In the article, the subject matter notes the limitations of using personality analysis questions in its unfolding. It emphasises exploring data collection methods, expressly case studies and observations, to understand metacognitive judgements and self-efficacy beliefs. These methods stipulate a consistent approach to analysing the research problems and relevant material and designing the dual-purpose instructional training package. It seeks to address, firstly, a set of metacognitive practices and requirements and guidelines for their implementation, and secondly, the potential for assessing the progression of students' metacognitive skills.

Presentation of the main material. The package mentioned may take the form, for example, of a practical Metacognitive Reflection Worksheet. However, its creation first needs a clear understanding of metacognitive processes through its schematic representation.

The entrenched scientific stance on metacognitive knowledge as the embodiment of person, task, and strategy knowledge [9; 24; 12] took center stage in creating a model that can mirror what and how an individual is willing to perform and still receive feedback responses. According to the logic of this statement, our model will summarize its subjectivity (Self and environment), objectivity (task, including one's thought process), and structurally integrated metacognitive skillfulness, including operations with cognitive components (Picture 1).



Picture 1. Metacognitive model of learning

Subjectivity in the modelling context represents the interaction between the direct partners of the educating situation, namely: (1) the student as a personality and (2) the teacher or (3) the group as a collective subject or the peer student. Here, personality means identity in cognitive, psychological, and social dimensions of learning. This model, being universal in different types of communicative activities training, conditionally restricts the actions of the participants to metacognitive practices in the overall organizational arrangement of preparing essays on literary topics and performing this writing through the strategies considered as a system of expedients and, thus, requiring a positive understanding in task solving. As a result, the model transforms into a model of metacognitive practices and fulfils the worksheet format. These initiatives focus on (1) providing students with robust matrices to realize their potential for self-knowledge and (2) accepting the inherent struggles while (a) developing conventional cognitive thinking and (b) acquiring strategic metacognitive thinking during the assignment.

The model provides insight into the expected outcomes of metacognitive practices by addressing the issues that stem from the explicit distinctions between cognitive and metacognitive thinking. According to L. Carson, cognitive processing occurs when learners focus on gaining a deeper understanding of the task content or doing the task, but not how to do the task [5: 6], and metacognitive processing "occurs when learners are concerned with how learning should proceed" [5: 7].

Cognitive thinking is a multifaceted mental activity that covers information acquisition, processing, storing, transforming, adapting, and using. Metacognitive thinking is a higher-level mental process, or advanced monitoring system, that helps individuals cope with concerns affecting their cognitive functions by stepping back to observe their judging strategies and produce cognitive alterations. According to the target setting, metacognitive thinking appears in the following:

1. Self-Awareness: Students might realize that *I write best by schematizing or creating visual images*. 2. Self-Monitoring: *Do I understand this material? What strategies am I using to write this? Am I staying on topic? Is my writing clear and concise? Have I provided enough evidence to support my points?* 3. Self-Regulation: Students consult reference materials, reflect on previous experience or switch to a different style of task performance. Visual learners organize their

ideas by creating mind maps or colour-coding notes. Auditory learners can clarify their ideas by discussing an essay plan with a course mate, peer student, or teacher. They may also record themselves explaining important points and listen to the recordings to deepen or alter their understanding. Reading/writing learners take detailed notes or read extensively before writing. Kinesthetic learners use physical activities, for instance, walking around while generating ideas or using gestures to help recollect key points. 4. Emotion control evolves through awareness (*I know I sometimes get anxious during tests and rush through questions*), monitoring (*I am going to pay attention to my stress levels and breathing while writing*), and regulation (*If I notice I am getting overwhelmed, I will take short breaks*). Balancing emotional expression with clarity and objectivity is a key to well-laid-out sensitive content in writing that resonates with readers.

The characteristics of metacognitive thinking make assertions about the skills necessary for sufficient strategies. Metacognitive strategies, being integral parts of metacognitive skills, are commensurable quantities of metacognitive practices. These ideas suggest an adaptation to writing the essay on literary characters that serves as a background for the structure and content of a Metacognitive Literary Analysis Reflection Worksheet that shows how metacognitive and cognitive thinking strategies interact in an instruction-tailored way for metacognitive practices within consecutive steps as follows:

1. Pre-writing reflection: Acquisition of skill in analyzing a literary character.

Cognitive training (Task)	**Metacognitive Questioning**	**Reflective training**
Identify key scenes involving the character while reading the literary work. Note initial observations about the character's actions and dialogues.	*What are my first impressions of this character?*	*What assumptions am I bringing to my interpretation? What aspects of the character intrigue or leave me in doubt? How might my personal experiences influence my reading?*

Picture 2. Personal Assumptions Exploration Reflection Template

Cognitive layer: Surface-level understanding of a character (initial impressions based on plot and basic character description). Metacognitive strategy: Creating a Character Reflection Template

(Picture 2). Metacognitive practice: Self-questioning. Reflective reasoning.

2. Close Reading Strategy: Multilayered Character Examination.

Cognitive process: Quotes. Specific Actions. Metacognitive cognition doubling: Two-Column Textual Analysis Method: (1) Textual Evidence: Task. (2) Interpretative Reflection: Judgements. Self-questioning (Picture 3).

Textual Evidence	**Interpretative Reflection**
Analyse character's actions, dialogues, and relationships. Identify key character evolution moments.	*What does this moment reveal about the character's inner world? How does this scene challenge or confirm my initial understanding? What psychological or social factors might explain this behavior?*

Picture 3. Two-column textual analysis

3. Conception Building Strategy: Multiple Interpretative Patterns

Cognitive approach	**Metacognitive Interpretation Questioning**
Psychoanalytic Perspective	*What unconscious motivations might drive the character?*
Philosophical/Moral Implications	*What if a character's behaviour is the nuanced response to life complexity? What if character's actions are sophisticated forms of moral resistance?*
Gender-sensitive Critique	*How does the character's gender impact their representation?*
Historical Context: Cultural/Social/Political	*What societal norms influence the character's actions?*
Author's biographical references	*Do the character's ideas* or *behaviour trace their origin to the author's ideology?*
Personal Reflection	*Which perspective resonates most with my understanding?*

Picture 4. Hypothetical Interpretation Matrix

Cognitive thinking: Gathering critical interpretations of a character. Understanding different hypothetical approaches. Metacognitive contingence: Creating a Hypothetical Interpretation Matrix (Picture 4).

4. Argument Development: The Intellectual Blueprint.

Cognitive Process: Organizing main arguments about the character. Developing a coherent thesis. Metacognitive Enhancement: Dialectical Outline Structure: Initial thesis. Potential counterarguments. Synthesis of competing interpretations.

5. Drafting Strategy: Interpretative Dialogue Technique.

Writing Process: Writing a draft in conversation with multiple perspectives. Incorporating voices of different critical interpretations. Metacognitive Reflection Breaks: Making regular pauses. Asking: *Whose perspective am I most privileging? What voices might I be inadvertently silencing? How might a reader from a different background interpret this?*

6. Revision Strategy: Critical Distance Technique.

Cognitive Review: Checking argument coherence. Verifying textual evidence. Metacognitive Perspectives: Metacognitive Checklist (Self-Assessment): 1. Character's perspective: *How might the character respond to this interpretation?* 2. Critical scholar: *Would a literary theorist find this analysis compelling?* 3. General reader: *Is this accessible and engaging?* 4. Teacher, peer student, group: *Is my vision of the character congruent with those of my educational partners?* 5. Learning Reflection: Interpretative Growth Journal.

7. Completing the Essay. Reflecting on: *How has my understanding of the character evolved? What surprises emerged during my analysis? How might future readings of this character be different? What did I learn about literary interpretation?*

8. Emotional Intelligence in Interpretation: Reflective Emotional Mapping: *How are my emotional responses influencing my interpretation? What personal experiences might influence my understanding?* Emotional Reflection Techniques: Identifying emotional triggers in the text. Exploring why certain character moments resonate or disturb. Separating personal emotional response from objective analysis.

9. Technology and Resource Integration: Using digital note-taking tools.

Despite the model's magnitude, its functionality is flexible and deeply introspective. At the same time, it is the subject to discussion. The question of how to introduce metacognitive practices as interdisciplinary modalities is an issue of special concern.

Conclusion. In this article, the research background gave depth to understanding metacognition and reinforced its relevance in applying it to target language essay writing. Metacognitive practices proved significant through a substantiated discussion of their impact on student enhancing writing proficiency and raising emotional awareness and advocacy for their implementation in education. So, metacognitive skills transform writing into a more structured and intentional learning experience and mastering emotional control through metacognitive awareness is essential for objective judgement about literary textual evidence and its interpretative reflection. By incorporating metacognitive strategies, educators foster learners' self-regulation in writing performance and create a supportive environment. The article also proposed a dynamic model for literary analysis that blended cognitive and metacognitive strategies. Its adapting nature can reshape students' cognitive pathways for education through new realities and give them new experiences.

Prospects for further research in this field should call for refining metacognitive models and practices, potentially integrating modern technologies and interdisciplinary links.

REFERENCES

1. Albert, B. and Tullis, T. (2023). *Measuring User Experience: Collecting, Analyzing, and Presenting UX Metrics.* 3d ed. Elsevier Inc.: Morgan Kaufmann. Available at: https://www.scholarvox.com/reader/docid/88930726/page/5 [Accessed 05 Aug. 2024].
2. Anderson, N.J. (2002). The Role of Metacognition in Second/Foreign Language Teaching and Learning. *ERIC Digest. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.* Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463659.pdf [Accessed 24 Aug. 2024].
3. Aristotle. (1907). *De Anima.* (R.D. Hicks, M.A., Trans.). Cambridge: At the University Press.
4. Aristotle. (MCMXXXIII [1978]). *The metaphysics.* Books I–IX. (H. Tredennick, M.A. Trans.). London: William Heinemann LTD; New York: G.P. Putman's Sons.
5. Carson, L. (2021). *Metacognition and Its Interactions with Cognition, Affect, Physicality and Off-Task Thought: Inside the Independent Learning Experience.* 1st ed. London: Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9781351027304

6. Cohoe, C.M. (2022). Knowing in Aristotle part 1: Epistēmē, Nous, and non-rational cognitive states. *Philosophy Compass, 17(1),* e12801. DOI: https://doi.org/10.1111/phc3.12801
7. D'Mello, S., Mills, C. (2013). Emotions while writing about emotional and non-emotional topics. *Motivation and Emotion, 38(1),* pp. 140-156. DOI: https://doi.org/10.1007/s11031-013-9358-1
8. *Encyclopedia of educational theory and philosophy.* (2014). D.C. Philips (Ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, Inc.
9. Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34(10),* pp. 906-911. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906
10. Flavell, J.H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development, 24(1),* pp. 15-23. DOI: https://doi.org/10.1080/016502500383421
11. Flavell, J.H. (2024). Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*. L.B. Resnick (Ed.). First published in 1976. London, New York: Routledge. Pp. 231-235.
12. Hacker, D.J., Dunlosky, J. and Graesser, A.C. (Eds.). (2009). *Handbook of Metacognition in Education*. New York and London: Routledge.
13. Haukås, Å. (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching: An Overview. *Metacognition in Language Learning and Teaching*. Å. Haukås, C. Bjørke and M. Dypedahl (Eds.). New York: Routledge. Pp. 11-30.
14. Johansen, T.K. (2024). Aristotle on the Stages of Cognitive Development. *Conceptualising Concepts in Greek Philosophy.* G. Betegh and V. Tsouna (Eds.). Chapter 8. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 178-202.
15. Karagianni, G.K. (2024). Metacognitive Evolution: Bridging Aristotelian Wisdom and Autonomous Learning in the Digital Age. *International Journal of Education and Research, 12(8),* pp. 69-84.
16. Larkin, S. (Ed.). (2024). *Metacognition and Education: Future Trends.* London, New York: Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9781003150602
17. Mazzoni, G. and Nelson, T.O. (Eds.). (2014). *Metacognition and Cognitive Neuropsychology: Monitoring and Control Processes.* First published 1998. New York: Psychology Press. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315805733
18. Öz, H. (2005). Metacognition in Foreign/Second Language Learning and Teaching. *Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education), 29*, pp. 147-156.
19. Raoofi, S., et al. (2014). Metacognition and Second/Foreign Language Learning. *English Language Teaching, 7(1),* pp. 36-49. DOI: http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n1p36

20. Sethuraman, M. and Radhakrishnan, G. (2020). Promoting Cognitive Strategies in Second Language Writing. *Eurasian Journal of Educational Research, 88*, pp. 105-120.
21. Shen, B. and Wang, L. (2024). Development and validation of Questionnaire for Self-regulated Learning Writing Strategies (QSRLWS) for EFL learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Available at: https://www.degruyter.com/journal/key/iral/0/0/html [Accessed 06 Aug. 2024]. DOI: https://doi.org/10.1515/iral-2023-0192
22. Sitko, B.M. (1998). Knowing how to write: Metacognition and writing instruction. *Metacognition in educational theory and practice.* D.J. Hacker, J. Dunlosky, and A.C. Graesser (Eds.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Pp. 93-115.
23. Wells, A. (2019). Breaking the Cybernetic Code: Understanding and Treating the Human Metacognitive Control System to Enhance Mental Health. *Frontiers in Psychology, 10:2621*. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02621
24. Wenden, A. (1987). Metacognition: An Expanded View on the Cognitive Abilities of L2 Learners. *Language Learning, 37(4),* pp. 573-597. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00585.x

The article was received by the editors 21.09.2024.
The article was recommended for printing 25.11.2024.

In cites: Volkov S. (2024). Metacognitive practices in training for essay writing in a target language. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations. 45*, pp. 10-23. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-01

МЕТАКОГНІТИВНІ ПРАКТИКИ У НАВЧАННІ НАПИСАННЯ ЕСЕ ЦІЛЬОВОЮ МОВОЮ

Сергій Волков
канд. пед. наук, доцент відділення східних мов Вищого інституту мов Тунісу Університету Карфагена (1003, Туніс, проспект Ібн Мажа, 14);
e-mail: serguei.volkov@islt.ucar.tn;
orcid: https://orcid.org/0000-0002-9682-4797

Актуальність статті зумовлена проблемою поширеного розчарування студентів у своїх результатах написання есе під час вивчення іноземної мови. Цю проблему можна вирішити, якщо інтегрувати навички написання есе з практиками, які використовують метакогнітивні стратегії у когнітивних процесах. Ці стратегії фокусують думку учнів на особистісному розвитку і, як наслідок, допомагають їм стати більш самосвідомими та досвідченими

авторами. Мета цієї статті – визначити метакогнітивні практики як способи стратегічної поведінки та окреслити обґрунтування їхнього використання у письмовій діяльності. Для досягнення цієї мети в дослідженні використовується методологічний інструментарій, що включає аналіз поточних та архівних матеріалів (студентські есе та педагогічні техніки зворотного зв'язку щодо їхньої якості), поведінкові спостереження та кейс-стаді. Серед цілей цього змішаного підходу – розуміння самооцінок, переконань щодо самоефективності та широкої корисності різних рефлексивних процедур для розвитку метакогнітивних здібностей. Основні результати втілені в певних трансформаціях теоретичних ідей у конкретні навчальні завдання з метакогнітивним змістом і практики їх виконання, а також у їх наочних ілюстраціях і прикладах. Складником цих результатів є метакогнітивна модель, яка формує метакогнітивні практики в освітньому процесі. Незважаючи на узагальнююче застосування, структура моделі (особистість – завдання – стратегії на рівні когнітивного та метакогнітивного мислення – викладач / студент-т'ютор / група) обмежує функціонування метакогнітивних практик стратегічними цілями або установками, спрямованими на регуляцію пізнання. Коли в модель приймається її розширення через метакогніцію, то вона відображає ці моменти: (1) Етапи навчання метакогнітивних стратегій: планування (аналіз вимог до есе), моніторинг (відстеження прогресу під час написання), оцінювання (критичне оцінювання письмової роботи), регулювання (адаптація стратегій на основі зворотного зв'язку) та інші. (2) Розвиток навичок у межах цих стратегій. (3) Емоційні фактори. (4) Практичні інструменти: листи рефлексії, експертне оцінювання та організація зворотного зв'язку. В цілому, впроваджені в освітню програму метакогнітивні практики перетворюють письмо зі складного завдання на структурований, цілеспрямований навчальний процес, що свідчить про необхідність подальших досліджень для поглиблення та розширення цих висновків.

Ключові слова: *когнітивні процеси, метакогнітивні практики, метапізнання, написання есе, стратегії навчання.*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Albert B., Tullis T. Measuring User Experience: Collecting, Analyzing, and Presenting UX Metrics. 3d ed. Elsevier Inc.: Morgan Kaufmann. 2023. URL: https://www.scholarvox.com/reader/docid/88930726/page/5 (accessed 05.08.2024).
2. Anderson N.J. The Role of Metacognition in Second/Foreign Language Teaching and Learning. *ERIC Digest. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.* 2002. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463659.pdf (accessed 24.08.2024).
3. Aristotle. De Anima. (R.D. Hicks, M.A., Trans.). Cambridge: At the University Press. 1907.

4. Aristotle. The metaphysics. Books I–IX. (H. Tredennick, M.A. Trans.). London: William Heinemann LTD; New York: G.P. Putman's Sons. MCMXXXIII [1978].
5. Carson L. Metacognition and Its Interactions with Cognition, Affect, Physicality and Off-Task Thought: Inside the Independent Learning Experience.1st ed. London: Routledge. 2021. DOI: https://doi.org/10.4324/9781351027304
6. Cohoe C.M. Knowing in Aristotle part 1: Epistēmē, Nous, and non-rational cognitive states. *Philosophy Compass,* 17(1), e12801. 2022. URL: https://doi.org/10.1111/phc3.12801
7. D'Mello S., Mills C. Emotions while writing about emotional and non-emotional topics. *Motivation and Emotion.* 2013. 38(1). P. 140-156. DOI: https://doi.org/10.1007/s11031-013-9358-1
8. Encyclopedia of educational theory and philosophy. D.C. Philips (Ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, Inc, 2014.
9. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist.* 1979. 34(10). P. 906-911. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906
10. Flavell J.H. Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development.* 2000. 24(1). P. 15-23. DOI: https://doi.org/10.1080/016502500383421
11. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*. L.B. Resnick (Ed.). First published in 1976. London, New York: Routledge, 2024. P. 231-235.
12. Hacker D.J., Dunlosky J., Graesser A.C. (Eds.). *Handbook of Metacognition in Education*. New York and London: Routledge, 2009.
13. Haukås Å. (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching: An Overview. *Metacognition in Language Learning and Teaching*. Å. Haukås, C. Bjørke, M. Dypedahl (Eds.). New York: Routledge, 2018. P. 11-30.
14. Johansen T.K. (2024). Aristotle on the Stages of Cognitive Development. *Conceptualising Concepts in Greek Philosophy.* G. Betegh, V. Tsouna (Eds.). Chapter 8. Cambridge: Cambridge University Press, 2024. P. 178-202.
15. Karagianni G.K. (2024). Metacognitive Evolution: Bridging Aristotelian Wisdom and Autonomous Learning in the Digital Age. *International Journal of Education and Research*. 2024. 12(8). P. 69-84.
16. Larkin S. (Ed.). Metacognition and Education: Future Trends. London, New York: Routledge. 2024. DOI: https://doi.org/10.4324/9781003150602
17. Mazzoni G., Nelson T.O. (Eds.). (2014). Metacognition and Cognitive Neuropsychology: Monitoring and Control Processes. First published 1998. New York: Psychology Press. 2014. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315805733

18. Öz H. (2005). Metacognition in Foreign/Second Language Learning and Teaching. *Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education).* 2005. 29. P. 147-156.
19. Raoofi S., et al. Metacognition and Second/Foreign Language Learning. *English Language Teaching.* 2014. 7(1). P. 36-49. DOI: http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n1p36
20. Sethuraman M., Radhakrishnan G. Promoting Cognitive Strategies in Second Language Writing. *Eurasian Journal of Educational Research.* 2020. 88. P. 105-120.
21. Shen B., Wang L. Development and validation of Questionnaire for Self-regulated Learning Writing Strategies (QSRLWS) for EFL learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 2024. Available at: https://www.degruyter.com/journal/key/iral/0/0/html (accessed 06.08.2024). DOI: https://doi.org/10.1515/iral-2023-0192
22. Sitko B.M. Knowing how to write: Metacognition and writing instruction. *Metacognition in educational theory and practice.* D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser (Eds.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998. P. 93-115.
23. Wells A. Breaking the Cybernetic Code: Understanding and Treating the Human Metacognitive Control System to Enhance Mental Health. *Frontiers in Psychology.* 2019. 10:2621. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02621
24. Wenden A. Metacognition: An Expanded View on the Cognitive Abilities of L2 Learners. *Language Learning.* 1987. 37(4). P. 573-597. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00585.x

Стаття надійшла до редакції 21.09.2024.
Статтю рекомендовано до друку 25.11.2024.

Як цитувати: Volkov S. (2024). Metacognitive practices in training for essay writing in a target language. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* 2024. Вип. 45. С. 10-23. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-01

DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-02
УДК 378.018.43:004.77:811.161.2’243

СУЧАСНИЙ СТАН І ПРОБЛЕМИ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ ЗДОБУВАЧІВ-НЕФІЛОЛОГІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Катерина Гейченко
канд. пед. наук, доцент,
завідувачка кафедри мовної та загальнотеоретичної підготовки
Запорізького державного медико-фармацевтичного університету
(69035, Запоріжжя, пр. Маяковського, 26);
e-mail: geichenko.ei@gmail.com;
orcid: https://orcid.org/0000-0002-0294-8423

Юлія Чорна
ст викл. кафедри мовної та загальнотеоретичної підготовки
Запорізького державного медико-фармацевтичного університету
(69035, Запоріжжя, пр. Маяковського, 26);
e-mail: usteda2017@gmail.com;
orcid: https://orcid.org/0000-0002-9128-738X

Стаття висвітлює питання підвищення якості мовної підготовки іноземних студентів-нефілологів, які навчаються у ЗВО України, відповідно до комунікативних потреб інофонів та вимог освітньої системи нашої країни.

У статті вказується на те, що навчання іноземних громадян у немовних закладах вищої освіти нині можна прирівняти до інтенсивних курсів. Це ускладнює мовну підготовку здобувачів вищої освіти, і тому здійснюється пошук нових методів, форм, засобів та прийомів, що будуть запорукою досягнення високих результатів навчання іноземців в онлайн-режимі.

У сучасному інформаційному середовищі в умовах онлайн-навчання у складній соціально-політичній ситуації в нашій країні має змінюватися спосіб передачі викладачами відповідних знань та формування навичок і вмінь, а також спосіб опанування цих знань і вмінь студентами. В освітньому процесі спостерігається зменшення обсягу аудиторних годин та збільшення часу самостійної роботи іноземців-нефілологів. Тому усталені методи і форми навчання потребують переосмислення та нових рішень.

Автори концентрують увагу на вдосконаленні усної основи навчання як провідної випереджальної форми організації навчання мови.

© Гейченко К., Чорна Ю., 2024; CC BY 4.0 license

Під час усного випередження так само, як і при усній основі навчання, інокомуніканти засвоюють граматичний матеріал, лексику (звукову, граматичну форму, значення та використання слова), що створює сприятливі умови для розширення в них знань системи мови, яка вивчається, для формування вимовних, лексичних, граматичних навичок, мовленнєвих умінь, а також вмінь аудіювання (найважчого для інофонів виду мовленнєвої діяльності) та говоріння.

У статті окреслено ключові методичні проблеми організації мовної підготовки в режимі онлайн з обмеженою кількістю годин у навчальному процесі, а також розглянуто метод випереджального усного навчання.

Ключові слова: *іноземні студенти, мовна підготовка, сучасний стан навчання, усна основа навчання.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Основна студентська аудиторія іноземних громадян, які навчаються у закладах вищої освіти України, – це студенти-нефілологи. Реальна ситуація сьогодення підтверджує, що мовну підготовку інофонів у немовних університетах можна прирівняти до навчання на інтенсивних курсах, тому що в усіх нефілологічних вишах різна та досить обмежена кількість годин, що відводиться на вивчення української мови як іноземної, особливо під час навчання в онлайн-форматі. Варто зауважити, що вивчення рідної мови від людини потребує років, а для оволодіння мовою, якою здійснюється навчання у ЗВО для іноземців, відводиться невиправдано мала кількість навчального часу, і що важливо, при абсолютно однакових вимогах до знань як вітчизняних, так і іноземних студентів, у той час як мовні можливості інофонів обмежені порівняно з українськими студентами. Тому виникає необхідність окреслити проблеми онлайн-навчання української мови іноземних здобувачів немовних вишів та розробити способи його покращення на сучасному етапі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про активне обговорення проблем мовної підготовки іноземних здобувачів вищої освіти, які навчаються в Україні. Так, особливості навчання іноземних студентів у закладах вищої освіти в контексті формування професійної комунікативної компетенції у своїх працях розглядали Ж. Рагріна, К. Гейченко, О. Цупікова, Г. Онкович, Г. Швець, Л. Барановська, Н. Ушакова, О. Тростинська, І. Кушнір, Т. Алексєєнко, Л. Мацько, С. Варава, та інші. Дослідження викладання української мови як іноземної на підготовчих відділеннях проводили Л. Васецька, І. Жогіна,

І. Кочан, Т. Лагута, Т. Масицька, Б. Сокіл, Ю. Чорна. Зокрема, Ю. Трубнікова аналізувала особливості використання комунікативної методики викладання української мови як іноземної, Л. Селіверстова досліджувала лінгвістичні та психологічні основи навчання української іноземних слухачів підготовчих відділень, Т. Касьяненко вивчала принципи оптимізації навчального процесу, а Л. Мацько та Т. Кудіна – впровадження інноваційних технологій у навчання. Проблемою дистанційного навчання української мови як іноземної займалися О. Антонів, О. Гриценко, І. Довгий, І. Зозуля, А. Стадній, Л. Стріжик. Аналіз мовної підготови іноземних студентів класичного університету, іноземних студентів-медиків здійснено Н. Ушаковою, О. Тростинською, І. Кушнір. Отже, різні аспекти навчання української як іноземної досліджуються не тільки в контексті ефективного розв'язання типових для цієї дисципліни навчально-методичних проблем, але й у тісному взаємозв'язку із ключовими соціологічними, культорологічними, професійними питаннями сьогодення.

Мета статті. Незважаючи на велику кількість наукових робіт, залишається актуальним питання якісної мовної підготовки іноземних здобувачів освіти у немовних ЗВО України. Автори статті розглядають декілька аспектів усного випередження в навчальному процесі, окреслюють проблеми, які можуть впливати на швидкість та здатність іноземців опанувати українську мову у складних стислих умовах мовної підготовки, зокрема під час онлайн-навчання.

Виклад основного матеріалу. Навчання української мови іноземних студентів в режимі онлайн, хоч і має багато переваг, зіштовхується з низкою проблемних моментів і викликів, які впливають на його ефективність:

1. **Обмежений час на мовну практику**: в умовах скорочення аудиторних годин і відсутності мовного середовища важко забезпечити достатню практику говоріння та слухання, що важливо для мовного розвитку. Вивчення складних дисциплін, таких як інженерія, медицина, мистецтво, де потрібна практика, значно ускладнюється в онлайн-форматі. Лабораторні роботи, практичні заняття і досвід, який можна отримати лише в реальних умовах, важко перенести в онлайн-формат. Оскільки українська мова не є широко розповсюдженою у країнах, де зараз перебувають іноземні студенти, організація комунікативної

практики є важливим складником забезпечення ефективності навчання. Студентам треба надавати можливість активно застосовувати знання на практиці – під час обговорення, виконання вправ із розвитку усного мовлення.

2. **Відсутність живого спілкування**: онлайн-формат може обмежувати можливості для неформального спілкування, яке допомагає студентам краще засвоїти мову.

3. **Технічні проблеми**: проблеми з інтернет-з'єднанням, застарілим обладнанням або програмним забезпеченням можуть суттєво заважати навчальному процесу. Певна кількість студентів у різних регіонах не має доступу до стабільного інтернету або сучасної техніки, що обмежує їхні можливості в освоєнні курсу, а також збої у зв'язку, низька якість зображення чи звуку можуть впливати на якість сприйняття інформації та концентрацію уваги.

4. **Мотивація та самоорганізація**: онлайн-формат, особливо у самостійній роботі, може знижувати рівень мотивації студентів, оскільки немає фізичної присутності викладача або групи для спільної роботи. Студенти можуть відкладати виконання завдання або втратити інтерес через відсутність живої комунікативної взаємодії. Важливо створювати інтерактивні завдання, гейміфіковані елементи, організовувати регулярні онлайн-зустрічі, де студенти можуть спілкуватися з викладачем та одногрупниками, що створює атмосферу реальної комунікації та спільного освітнього процесу.

5. **Індивідуалізація**: в умовах групових занять в онлайн-форматі важче врахувати індивідуальні потреби та темп навчання кожного студента. Онлайн-навчання зазвичай передбачає використання стандартизованих курсів, у яких складно враховувати індивідуальні потреби і когнітивні особливості кожного студента, що значно знижує ефективність засвоєння матеріалу. Потребує розроблення модель навчання, яка би точно відповідала вимогам кожного іноземця,

6. **Культурні аспекти**: викладання мови без глибокого занурення в культуру може ускладнити вирішення комунікативних завдань. У багатьох мовах, зокрема в українській, є важливі соціокультурні норми, що визначають, як правильно спілкуватися в різних ситуаціях. Наприклад, в Україні існує певна форма звертання до старших або в офіційних ситуаціях, що відрізняється від неформального звертання до друзів чи однолітків. Знання того,

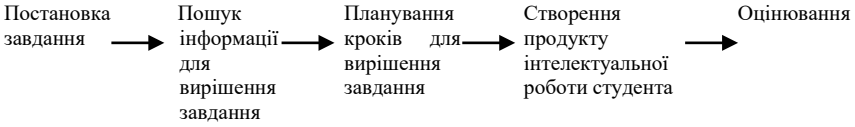
як правильно використовувати форми «Ви» та «ти», є важливим для уникнення невірного тлумачення. Крім того заняття можуть включати вивчення українських пісень, літератури, традицій. Це можуть бути відео, текстові матеріали, культурні практики, поради щодо поведінки в різних соціально-побутових ситуаціях, що дозволить сформувати в іноземців необхідний рівень комунікативної компетентності.

7. **Доступність ресурсів**: обмежений доступ до інтерактивних матеріалів може знижувати ефективність навчання, оскільки не всі студенти мають доступ до стабільного інтернет-з'єднання або сучасних пристроїв для участі в онлайн-навчанні.

При різкому скороченні навчальних годин із мови обсяг навчального матеріалу на кожному занятті значно збільшується, що вимагає значної концентрації всього навчального контенту, а це часто призводить до перенавантаження занять та зниження їхньої ефективності.

Сьогодні ми констатуємо і кризу онлайн-навчання. Завдяки швидкому розвитку технологій і постійному доступу до величезної кількості інформації через Інтернет, студенти стикаються з проблемою інформаційного перевантаження. Це ускладнює вилучення важливої та достовірної інформації, а також створює труднощі у її засвоєнні. Цілі навчання залишилися, але для опанування навчальних дисциплін студент повинен більше працювати самостійно.

Модель онлайн-навчання у більшості випадків можна представити як самостійну роботу студентів таким чином:



Саме ці обставини визначають необхідність пошуку інтенсивних методів, які дозволяють навчити інокомунікантів української мови не за роки, а за місяці.

У навчальному процесі, що повинен бути максимально наближений до умов природного спілкування, в арсеналі викладачів мовних кафедр ЗВО достатньо інноваційних методів, які вже широко використовуються в Європі (технологія співробітництва: Student Team Learning; елементи технологій

розвитку критичного мислення; прийом сінквейн, кластер; інтегроване оволодіння мовою та змістом навчання CLIL; змішане навчання, технології проблемного навчання тощо). Маючи свої переваги і недоліки, сильні та слабкі аспекти, ні один із сучасних методів окремо, на нашу думку, не може повністю вирішити існуючі проблеми і завдання, які стоять перед мовними кафедрами, що працюють з іноземцями-нефілологами.

Вважаємо за необхідне звернути увагу на метод випереджального навчання усного мовлення. Характерною рисою інтенсивних форм є усна основа навчання і випереджальне навчання усного мовлення. Різниця між усною основою навчання мови іноземців та випереджальним навчанням усного мовлення полягає в підходах до навчання та цілях, які ставляться перед студентом.

Метод випереджального навчання усного мовлення орієнтований на забезпечення передумов для подальшого розвитку усного мовлення іноземців. Основна мета – навчити студентів підготуватися до комунікативних ситуацій, перш ніж вони з ними зіткнуться, та підготувати їх до формування певних умінь читання і письмового мовлення. Випереджальне навчання зосереджується на підготовці студентів до усного мовлення через вивчення певних лексичних тем і граматичних конструкцій заздалегідь.

Метод випереджального навчання усного мовлення має кілька **переваг**, особливо важливих для іноземних студентів, які вивчають українську мову.

1. **Покращення комунікативної впевненості, зміцнення граматичних та лексичних навичок** полягає в тому, що випереджальне навчання допомагає студентам отримати уявлення про те, які мовні конструкції та лексичні одиниці їм знадобляться в реальних ситуаціях. Вони мають змогу підготуватися до конкретних комунікаційних контекстів (наприклад, як вести бесіду на тему навчання, роботи, культурних традицій), що дозволяє почуватися впевненіше при використанні мови в реальному спілкуванні.

2. **Завчасне ознайомлення з культурними аспектами спілкування** дозволяє студентам не лише вивчити мовні форми, але й дізнатися про культурні та соціальні особливості, пов’язані з мовними практиками. Наприклад, це може бути знайомство з особливостями спілкування в різних ситуаціях (офіційний стиль, неформальні бесіди), що допомагає уникати культурних непорозумінь.

3. **Гнучкість і адаптивність** методу випереджального навчання дає змогу викладачу бути гнучким у виборі тем та підходів до навчання, адаптуючи матеріал під конкретні потреби студентів.

4. **Покращення слухових навичок і сприйняття мови на слух** є основним здобутком методу, який включає активне слухання та розпізнавання мовних структур і лексики в контексті. Це допомагає студентам розвивати здатність до швидкого сприйняття іншомовної інформації на слух, що є важливим аспектом мовного навчання.

Отже, метод випереджального усного навчання є ефективним для іноземних студентів, оскільки він не лише допомагає їм підготуватися до реальних мовленнєвих ситуацій, але й дає можливість швидше адаптуватися до нової мовної та культурної реальності, розвивати впевненість у власних силах та знижувати стрес від мовних бар'єрів.

Інтенсивні форми усного випередження та усної основи навчання іноземців, зокрема студентів-нефілологів, також мають кілька переваг і викликів:

Переваги:

1. **Швидке засвоєння мови**: інтенсивний формат дозволяє швидше оволодіти мовними навичками, оскільки студент активно практикує усне мовлення.

2. **Фокус на комунікації**: усна основа навчання сприяє розвитку комунікативних навичок, що особливо важливо для медиків, які повинні спілкуватися з пацієнтами.

3. **Контекстуалізація навчання**: використання сценаріїв реальної комунікації та рольових ігор допомагає студентам зрозуміти, як застосовувати мову в конкретних ситуаціях.

4. **Мотивація та активність**: інтенсивні заняття зазвичай більше залучають студентів, створюючи динамічну атмосферу навчання.

5. **Соціальна взаємодія**: студенти мають можливість спілкуватися між собою, що допомагає зняти мовний бар'єр.

Виклики:

1. **Витрати часу та енергії**: інтенсивні програми можуть бути виснажливими, що може призвести до швидкого вигорання студента.

2. **Недостатня теоретична база**: фокус на усному спілкуванні може призвести до нехтування граматичними аспектами мови та теоретичними знаннями.

3. **Індивідуальні особливості**: студенти можуть мати різний рівень підготовки, й інтенсивний формат може не підходити всім.

4. **Необхідність адаптації**: викладачі повинні бути готові до швидкої адаптації програми залежно від потреб студентів.

5. **Обмежений доступ до матеріалів**: інтенсивні заняття можуть обмежувати використання письмових матеріалів, що важливо для їхнього розуміння.

Виходячи з теорії мовленнєвої діяльності та головної мети навчання мови як іноземної – навчання спілкування, в процесі мовної підготовки іноземців викладач постійно «провокує» й активізує мовленнєвий акт інофонів під час заняття, але незалежно від заданого для оволодіння граматичного матеріалу, а відповідно до мотивів, що спонукають до тих чи інших мовленнєвих дій. Саме останні й створюють систему мовленнєвих операцій, тому що говоріння (усне мовлення) спрямоване на задоволення комунікативних потреб того, хто говорить, а це пов'язано з передаванням інформації в усній формі.

У результаті керований процес отримання та накопичення мовленнєвих умінь призводить до усвідомлення студентами-іноземцями системних закономірностей мови, яка вивчається. У цьому випадку навчання спирається не на аналіз мовних одиниць, не на пошук їхнього місця та визначення їхніх функцій у якійсь абстрактній для іноземця системі, а головним чином на синтез змістових елементів висловлювань.

При усному випередженні інокомуніканти засвоюють граматичний матеріал, лексику (звукову, граматичну форму, значення і використання слова), а також створюються сприятливі умови для розширення їхніх знань мови, яка вивчається, для формування вимовних, лексичних, граматичних навичок, мовленнєвих умінь та перш за все аудіювання (найважчого для інофонів вида мовленнєвої діяльності), а також говоріння.

З цією метою моделювання ситуації для активізації використання у мовленні мовних конструкцій, а також окремих слів та словосполучень, частотних для практики усного мовлення, є важливим засобом навчання іноземної мови у процесі її використання. Активізація моделей у мовленні може проводитись у межах розмовних тем, передбачених навчальним планом, та поза ними. При цьому важливим є принцип добору матеріалу для навчальних цілей з урахуванням комунікативних ситуацій,

мотивації мовленнєвої діяльності студента. Відбір мовленнєвих дій і типізованих об'єктів навчальної мовленнєвої комунікації, логіко-смислових схем і лексико-граматичних конструкцій, адекватних цілям і завданням заняття та навчання в цілому, забезпечує оптимізацію мовленнєвого мінімуму, що підлягає засвоєнню у процесі мовної підготовки інофонів.

Враховуючи виклики щодо використання інтенсивних форм усного випередження, можна рекомендувати:

- Збалансовувати усне спілкування з граматичними вправами.
- Використовувати інтерактивні методи, такі як рольові ігри та симуляції.
- Проводити регулярні оцінювання для відстеження прогресу.
- Створювати сприятливе та психологічно комфортне середовище для спілкування, де студенти можуть вільно практикуватися.

Інтенсивні форми навчання можуть бути надзвичайно ефективними, якщо правильно їх організувати та адаптувати до потреб студентів.

Таким чином, усне мовлення як засіб навчання дозволяє:

- **Зосередити** увагу на навчанні вимови, оскільки іноземні студенти мають справу з усним мовленням. До вирішення цього завдання слід приступати з перших кроків вивчення мови. Як показує практика, усно можна виконувати у кілька разів більше завдань і вправ, ніж під час читання та письма, і, отже, якісно забезпечити повторення вивченого, що дуже важливо для засвоєння мовного матеріалу та розвитку мовленнєвих навичок і вмінь.
- **Розвивати** в інокомунікантів здатність сприймати навчальний матеріал через слуховий канал, що є важливим фактором для оволодіння іноземною мовою. Усна презентація матеріалу та його засвоєння в процесі виконання тренувальних і комунікативних вправ сприяє розвитку фонетичного слуху, що потрібно для розвитку вміння аудіювання. Водночас варто приділяти достатньо уваги візуальним засобам навчання. Іноземці більше довіряють очам, ніж вухам, тобто розуміють значно краще тоді, коли бачать написане (слово, текст), і не розуміють звучного мовлення без зорової опори.
- **Здійснювати** вплив і на письмове мовлення за такими показниками, як інформативність мовлення, кількість надфразових єдностей і спосіб їх з'єднання та інше.

- **Забезпечувати** послідовність під час кожного певного, навіть невеликого кроку в оволодінні іноземною мовою від слухання до говоріння, а потім до читання та письма.

- **Розвивати** в інофонів інтерес до навчальної дисципліни завдяки створенню атмосфери занурення у мовне середовище. Інтенсивний курс пред'являє певні вимоги до організації навчального простору. Пов'язано це з тим, що в процесі інтенсивного навчання в умовах постійної комунікації під упливом спеціальних прийомів і методів активізації особистості надзвичайно зростає внутрішня та зовнішня активність того, хто навчається.

При цьому важливо використовувати різноманітні методи, інтерактивні платформи та створювати можливості для спілкування поза заняттями, включати, наприклад, комунікативні (медичні, економічні, правові тощо) сценарії, практичні завдання та використання мультимедійних ресурсів, що підвищить інтерес і ефективність навчання.

Висновки. Сучасний стан навчання інофонів іноземної мови в немовних закладах вищої освіти підтверджує важливість принципу усного випередження під час мовної підготовки, тому що його використання сприяє розвитку механізмів спілкування, які лежать в основі й інших видів мовленнєвої діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні нових методів та прийомів мовної підготовки іноземних студентів, зокрема засобами інформаційних технологій в умовах онлайн навчання, щоб зробити освітній процес більш раціональним і ефективним, що допоможе інокомунікантам швидше та якісніше оволодіти українською мовою та покращити їхнє спілкування в усіх сферах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Діденко І., Загоруйко Л., Філатова О. Проблеми викладання іноземних мов студентам немовних спеціальностей: до, під час та після пандемії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 3 (107). С. 501-510. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.03/501-510
2. Зозуля І.Є., Поздрань Ю.В., Слободянюк А.А. Роль дистанційного навчання у вивченні української мови як іноземної. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2020. Том 31 (70). № 1. Ч. 1. С. 33-38. DOI: https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.1-1/07

3. Фоменко Т.М. Інноваційні підходи до викладання української мови як іноземної в умовах дистанційного навчання. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: матеріали V Міжнар. науково-практ. інтернет-конф. Кропивницький, 2021. С. 167-169.
4. Щепанська Х. Інформаційні технології на заняттях української мови як іноземної в умовах дистанційного навчання. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної.* 2023. Випуск 17. С. 50-57. DOI: http://dx.doi.org/10.30970/ufl.2023.17.3910
5. Hermanovych H. Learning the ukrainian language by foreign medical students. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної.* 2023. Випуск 17. С. 73-82. DOI: http://dx.doi.org/10.30970/ufl.2023.17.3912

Стаття надійшла до редакції 20.09.2024.
Статтю рекомендовано до друку 25.11.2024.

Як цитувати: Гейченко К., Чорна Ю. Сучасний стан і проблеми онлайн-навчання іноземних здобувачів-нефілологів української мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* 2024. Вип. 45. С. 24-36. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-02

CURRENT STATE AND CHALLENGES IN TEACHING UKRAINIAN ONLINE TO NON-PHILOLOGICAL FOREIGN STUDENTS

Katerina Geichenko
PhD in Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Language and General Theoretical Training, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University (69035, Zaporizhzhia, 26 Maiakovskoho Ave.);
e-mail: geichenko.ei@gmail.com;
orcid: https://orcid.org/0000-0002-0294-8423

Yulia Chorna
Senior teacher, the Department of Language and General Theoretical Training, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University
(69035, Zaporizhzhia, 26 Maiakovskoho Ave.);
e-mail: usteda2017@gmail.com;
orcid: https://orcid.org/0000-0002-9128-738X

The proposed article addresses the issue of enhancing the quality of education for foreign students of philology enrolled in Ukrainian higher education institutions in alignment with the requirements of international students and the Ukrainian educational system.

The article points out that the education of foreign citizens in non-linguistic higher education institutions can now be equated with intensive courses.

This complicates the language training of foreign communicators. That is why new methods, forms, tools and techniques are being searched for, which will be the key to achieving high results in teaching foreigners online.

In the modern information environment of online learning and during the difficult socio-political situation in our country, the way teachers impart relevant knowledge and skills and the way students acquire this knowledge are changing. This fact is reflected in the reduction of classroom hours and the increase of independent work time for foreign non-native speakers. It is clear that the established methods and forms of teaching need to be rethought and new solutions found.

In the case of oral learning, as in the case of oral teaching, foreign communicators learn grammatical material, vocabulary (learning the sound form, grammar, meaning and use of a word) and favourable conditions are created for increasing their knowledge of the target language, developing pronunciation, vocabulary, grammar, speaking skills and, above all, listening (the most difficult type of language activity for foreigners) as well as speaking.

The article outlines the main requirements of online language training with a limited number of hours in the learning process, as well as the advantages and challenges of oral learning.

The authors focus on oral teaching as the leading form of proactive learning.

Keywords*: foreign students, language training, modern state of education, oral basis of education.*

REFERENCES

1. Didenko, I., Zagorujko, L., Filatova, O. (2021). Problems of teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties: before, during and after the pandemic. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. 3 (107),* pp. 501-510. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.03/501-510 [in Ukrainian].
2. Zozulya, I.Ye., Pozdran, Yu.V., Slobodyanyuk, A.A. (2020). The role of distance learning of Ukrainian as a foreign. *Scientific notes of V.I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Social communications. Vol. 31 (70), 1 Ch. 1,* pp. 33-38. DOI: https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.1-1/07 [in Ukrainian].
3. Fomenko, T.M. (2021). Innovative approaches to teaching Ukrainian as a foreign language in distance learning. *V International Scientific and Practical Internet Conference "Foreign Language in Professional Training of Specialists: Problems and Strategies"*. Kropyvnytskyi, pp. 167-169 [in Ukrainian].
4. Shhepanska, H. (2023). Information Technologies at the Classes of Ukrainian as a Foreign Language in the Conditions of Distance Education. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language. 17,*

pp. 50-57. DOI: http://dx.doi.org/10.30970/ufl.2023.17.3910 [in Ukrainian].
5. Hermanovych, H. (2023). Learning the ukrainian language by foreign medical students. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language. 17*, pp. 73-82. DOI: http://dx.doi.org/10.30970/ufl.2023.17.3912

The article was received by the editors 20.09.2024.
The article was recommended for printing 25.11.2024.

In cites: Geichenko K., Chorna Y. (2024). Current state and challenges in teaching ukrainian online to non-philological foreign students. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations. 45*, pp. 24-36. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-02 [in Ukrainian]

DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-03
УДК 81’373.46:[811.111+811.161.2]

ПРОБЛЕМИ ТИПОЛОГІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ АНГЛОМОВНИХ АБРЕВІАТУР У СФЕРІ НАВЧАННЯ МОВ

Наталя Ковальчук
канд. пед. наук, доцент кафедри перекладознавства імені Микола Лукаша Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, майдан Свободи, 4);
наукова співробітниця кафедри англістики та американістики університету імені Матея Бела
(Словаччина, 97401, Банська Бистриця, вул. Тайовського, 40);
e-mail: n.m.kovalchuk@karazin.ua;
orcid: https://orcid.org/0000-0002-9483-4297

Стаття аналізує тематичні групи (ТГ) та підгрупи (ТПГ) англомовних абревіатур чотирьох категорій у сфері навчання мов: 1) назви організацій у сфері навчання мов; 2) назви підходів до навчання мов та форм його організації; 3) назви форм контролю, дипломів і сертифікатів у навчанні мов; 4) характеристика мов як об’єктів навчання та тих, хто їх вивчає. Базуючись на подібних дослідженнях тематичної класифікації українськомовних термінів у різних галузях, авторка зазначає недостатню кількість розвідок стосовно англомовних абревіатур, що, разом із необхідністю їх системної тематичної класифікації, дозволило обґрунтувати актуальність дослідження, метою якого є виявлення згаданих ТГ та ТПГ, визначення їх структурних характеристик і способів перекладу, а завдання включали відбір матеріалу дослідження, його аналіз, формулювання висновків та подальших перспектив. Відповідні поняттєві ознаки формують систему англомовної термінології, що включає сукупність лексем, об’єднаних за екстралінгвістичними властивостями. Критерієм виокремлення ТГ та ТПГ є денотативна ознака, що позначає реалії позамовної дійсності. Розподіл лексем на ТГ та ТПГ є важливим завданням вивчення термінологічної системи. Матеріалом дослідження послужили 435 абревіатур, відібраних з оригінальних англомовних джерел. ТГ і ТПГ у межах проаналізованих категорій мають різний ступінь розгалуженості й можуть налічувати від 1 до 7 груп та підгруп кожна, які, у свою чергу можуть бути поділені на ще менші групи. Це обумовлює розташування найчисельніших та найрозгалуженіших ТГ і ТПГ в центрі відповідної категорії, в той час як найменш чисельні ТГ і ТПГ знаходяться на периферії. Проаналізовані ТГ

© Ковальчук Н., 2024; CC BY 4.0 license

і ТПГ вирізняються за кількісним складом, структурними моделями, приналежністю до частини мови та принципами передачі англомовних скорочень українською мовою. Логічність і чіткість проаналізованих ТГ і ТПГ забезпечуються спільними поняттєвими ознаками їхніх компонентів, що надає відповідним ТГ та ТПГ тематичної цілісності. Згадані компоненти ґрунтуються на різних термінотворчих моделях, від яких гіпотетично може залежати спосіб перекладу абревіатури. У вивченні такої залежності в межах проаналізованих категорій 1-4, зокрема, і полягає перспектива подальших досліджень.

***Ключові слова**: англомовні абревіатури, навчання мов, спосіб перекладу, структурна модель, тематична група.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Швидкий ритм життя, особливо в технічній сфері, сприяє прискореному розвитку різних аспектів людської діяльності і призводить до постійної появи нових понять, що вимагають нового корпусу лексичних одиниць термінологічного характеру для їх позначення. У процесі глобалізації з'являється необхідність перенесення цих нових термінів до інших мов. Оскільки структурно-семантичною основою більшості термінів є англійська мова, то виникає потреба їх передачі іншими мовами, зокрема – українською. Проблема є багатовимірною і потребує детального аналізу категорій термінів, співвідношення таких категорій та порівняння структурних особливостей термінів у різних мовах, застосування методів порівняння термінотворення, визначення особливостей передачі термінологічних одиниць при перекладі.

Аналіз актуальних досліджень. Зацікавленість проблемами термінології є характерною ознакою сучасних лінгвістичних, лінгвокраїнознавчих, термінологічних, перекладознавчих та методичних праць. Зокрема, в англомовних джерелах проводився корпусний аналіз тримовних термінів у галузі зеленого туризму, головною метою якого було встановлення спільних та відмінних характеристик відповідних понять і термінів у згаданих мовах [19]; у дослідженні двомовного французько-голландського корпусу термінів проілюстровано, як однакові фінансово-економічні поняття по-різному формулюються у двох мовних спільнотах [22]. Інтенсифікація термінологічних досліджень простежується і в Україні, де з'явилося два спеціалізовані журнали з цієї тематики [2; 8]. Розширилися тематика досліджень, починаючи від прикордонного дискурсу [3], податкових термінів [14],

електроенергетичних термінів [10] до бджільницької термінології [15] і лінгводидактики [1]. Одним із важливих розділів галузевої термінології є абревіатури, наявність яких та поява нових притаманна більшості індоєвропейських мов, особливо англійській. У попередніх дослідженнях розглядалися особливості деяких франкомовних абревіатур у галузі енергетики [21], аналізувалися лінгвістичні особливості скорочень у французькій мові [20] і проблеми англомовних дублетних абревіатур [24], розроблялася класифікація англомовних комп'ютерних скорочень, що широко використовуються в іспанській мові [18], розглянуто проблему передачі англомовних абревіатур арабською мовою [17], досліджувався вплив знань спеціалізованих абревіатур на якість перекладу студентів у медичній сфері [26]. Дослідження тематичної класифікації українськомовних термінів уже проводилися в таких галузях, як технічна [6], авіаційна [9], судово-медична [7], електроенергетична [10], однак розвідки щодо вивчення абревіатур, особливо в іноземних мовах, є нечисленними, зокрема, можна згадати дослідження галузевих франкомовних абревіатур із фізичної реабілітації і терапії та розробка тематичної класифікації абревіатур у галузі освіти [5; 11; 12; 13]. Таким чином, недостатня кількість праць стосовно цієї проблеми, невпинний процес появи нових абревіатур в англійській мові, необхідність їх системної тематичної та структурної класифікації, а також їх передачі українською мовою, обумовлює **актуальність** цього дослідження. Його **метою** було виявлення (за допомогою логіко-поняттєвого аналізу) тематичних груп англомовних абревіатур у сфері навчання іноземних мов, визначення їхніх структурних характеристик і способів перекладу, а **завдання** включали відбір матеріалу дослідження, його аналіз за згаданими характеристиками, формулювання висновків та окреслення перспектив подальших розвідок.

Дослідження проведено за програмою ЄС *Next Generation EU through the Recovery and Resilience Plan for Slovakia* в межах проєкту No 09I03-03-V01-00148.

Виклад основного матеріалу. Яскравою характеристикою сфери навчання та викладання іноземних мов, як і багатьох інших сфер англомовних культур, є наявність значної кількості абревіатур на позначення різноманітних галузевих термінів. Ці лінгвістичні одиниці утворюють окремий вид лексичних одиниць

в межах кожної сфери і можуть бути об'єднані у певні категорії та групи за різними ознаками, наприклад, за семантичним принципом. У цьому дослідженні, за прикладом попередніх розвідок [1; 6; 9; 10; 14; 15], такі категорії та групи називаються тематичними, до складу кожної з яких входить певна кількість абревіатур, що мають спільну приналежність до певної теми, незалежно від їхніх формальних ознак. Відповідно, до однієї категорії або групи можуть входити абревіатури різних структурних типів. Спільною екстралінгвістичною властивістю абревіатур однієї категорії або групи є денотативна ознака, яка стосується позамовної реальності.

Матеріал дослідження включав 435 абревіатур, що належать до сфери навчання мов. Ці лексичні одиниці було відібрано з оригінальних англомовних джерел [16; 22; 26]. Далі відібраний матеріал дослідження за семантичним критерієм було поділено на чотири категорії: категорія 1 – назви організацій у сфері навчання мов; категорія 2 – назви підходів до навчання мов та форм його організації; категорія 3 – назви форм контролю, дипломів і сертифікатів у навчанні мов; категорія 4 – характеристика мов як об'єктів навчання та тих, хто їх вивчає.

У кожній зі згаданих категорій було виділено низку тематичних груп (ТГ) і тематичних підгруп (ТПГ), аналіз яких викладено в подальшому змісті статті. В межах цього дослідження ТГ розглядається як певна множина лексем, що об'єднуються за принципом наявності конкретної позамовної ознаки, приналежності до спільної теми, а ТПГ – як така сама множина, але в межах певної ТГ.

За результатами аналізу абревіатури першої категорії (назви організацій у сфері навчання мов), загальна кількість яких склала 122 одиниці, було розподілено на 11 ТГ: 1) організації, безпосередньо пов'язані з навчанням мов (19% одиниць від загальної їх кількості у категорії 1), наприклад, *ACTFL* (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*); 2) урядові установи (14%) – *ELICOS* (*English Language Intensive Courses for Overseas Students*); 3) асоціації або центри, що об'єднують викладачів мови (12%) – *IATEFL* (*International Association of Teachers of English as a Foreign Language*); 4) органи оцінювання, проведення іспитів та присудження кваліфікацій (12%) – *AQA (Assessment and Qualifications Alliance);* 5) професійні асоціації (11%) – *IPA*

(*International Phonetic Association*); 6) організації, що займаються обмінами й подорожами з метою вивчення мови (11%) – *WYSTC* (*The World Youth and Student Travel Confederation*); 7) назви, до складу яких входить термін «інститут» (8%) – *BIELT* (*British Institute of English Language Teaching*); 8) асоціації мовних шкіл і надавачів мовних послуг (6%) – *EAQUALS* (*European Association for Quality Language Services*); 9) центри, що надають послуги в тестуванні (3% – ALTE (*Association of Language Testers in Europe*); 10) органи акредитації (2%) – *BACC* (*British Accreditation Council for Further & Higher Education*); 11) органи навчального закладу (2%) – *SASI* (*School Administration Student Information*). Таким чином у центрі категорії 1 знаходиться ТГ 1 (19% від загальної кількості одиниць у цій категорії), навколо якої розташовуються ТГ 2-6 (від 11% до 14%), а решту ТГ локалізовано на периферії. Детальніше результати аналізу категорії 1 подано в іншій праці [11].

Аналіз абревіатур другої категорії (113 одиниць) (назви підходів до навчання мов та форм його організації) дозволив виділити 9 ТГ: 1) моделі та методи навчання (23% одиниць від загальної кількості категорії 2, які розподілились на 5 ТПГ: а) загальні системи навчання чи його керування, наприклад, *CILTS* (*Cambridge Integrated Language Teaching Schemes*); б) моделі навчання – *TBL* (*Task-Based Learning*); в) підходи до навчання, що ґрунтуються на певних етапах, які лежать в їх основі, наприклад, ACT (Adaptive Control of Thought); г) загальнодидактичні методи – *CEM* (*Cause-Effect Method*; д) практичні методи, прийоми і регулятивні принципи – *GTM (Grammar Translation Method*).

ТГ 2 (наукові дослідження у сфері методики навчання мов) містить 22% загальної кількості абревіатур у цій категорії, наприклад, *SEM* (*Structural Equation Modelling*). Інші абревіатури розподілилися між рештою ТГ наступним чином. ТГ 3 (навчання із застосуванням інформаційних технологій) – 19%, наприклад, *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*); ТГ 4 (види навчання) – 14%, *GTE Gifted & Talented Education*); ТГ 5 (прийоми, засоби та форми навчання) – 7%, *WCFB* (*Whole Class Feedback*); ТГ 6 (процедури організації навчального процесу) – 5%, *AESOP* (*Automated Substitute Placement & Absence Management*); ТГ 7 (матеріальні засоби навчання) – 4%, *OHP* (*Over Head Projector*); ТГ 8 (форми навчання) – 3%, *FFE (Form-Focused Episode*); ТГ 9 (академічні ступені в англомовному дискурсі) – 3%, *EMI*

(*European Master in Interpreting*). Таким чином, в центрі категорії 2 розташовано ТГ 1-3, тоді як інші знаходяться на периферії (детальніше див. [13]).

Третя категорія (назви форм контролю, дипломів і сертифікатів у навчанні мов) налічує 100 абревіатур, які було розподілено на дві ТГ: ТГ-1 (контроль, тести та іспити) і ТГ-2 (дипломи і сертифікати у навчанні мов). Серед 49 абревіатур ТГ-1 найчисленнішою є ТПГ-1 (на позначення тестів та дотичних понять: 90% від загальної їх кількості в ТГ-1), яка була поділена на чотири тематичні субпідгрупи (ТСПГ). Прикладами ТПГ-1 можуть бути такі абревіатури, як: *SPEAK* (*Speaking Proficiency English Assessment Kit*), G*MAT* (*Graduate Management Admission Test*). Частка ТПГ-2 складає 10% від ТГ-1 і стосується забезпечення контролю у навчанні – *TEA* (*Testing, Evaluation and Assessment*). До ТПГ-3, яка є найменш чисельною (4% від ТГ-1), відносимо скорочення на позначення іспитів, наприклад, *ECCE* (*Exam for the Certificate of Competency in English*). До складу ТГ-2 (дипломи та сертифікати) входять ТПГ – 1 (на позначення назв дипломів – 37% від ТГ-2) та ТПГ-2 (на позначення назв сертифікатів – 63% від ТГ-2). Більшу частину ТПГ-1 складають абревіатури на позначення дипломів на право викладання англійської мови, наприклад, *DELTA* (*Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages*). Скорочення ТПГ-2 розділилися на чотири ТСПГ: 1) сертифікати на право навчання англійської мови (41% від ТПГ-2); 2) про знання теорії та методики навчання (9% від ТПГ-2), 3) про володіння англійською мовою (38% від ТПГ-2) та 4) загальні сертифікати (12% від ТПГ-2). Прикладами таких скорочень можуть бути: *CELTYL* (*Certificate in English Language Teaching to Young Learners*) або *CCSE* (*Certificates in Communicative Skills in English*). Таким чином, у цій категорії домінує ТГ-1, а ТГ-2 знаходиться на периферії (детальніше див. [12]).

Четверта категорія об'єднує абревіатури на позначення характеристик мов як об'єктів навчання та тих, хто їх вивчає. 100 абревіатур цієї категорії було розділено на три групи, відповідно до денотативної ознаки: ТГ-1 на позначення студентів, учнів та їхніх рівнів засвоєння іноземної мови; ТГ-2 – мови як мети навчання або дослідження; ТГ-3 – умов навчання та викладання. ТГ-1 і ТГ-2 налічують по 31 одиниці кожна, а ТГ-3 – 38 одиниць, тобто тут не можна говорити про центр та периферію.

У межах ТГ-1 було виокремлено дві тематичні підгрупи: ТПГ-1 на позначення користувачів іноземної мови (68% одиниць від ТГ-1) і ТПГ-2 на позначення рівнів володіння іноземною мовою (32 % від ТГ-1). Абревіатури ТПГ-1 розподілились між трьома ТСПГ залежно від результатів, яких досягли користувачі у вивченні іноземної мови – *FES* (*Fluent English Speaker*), *LEP* (*Limited English Proficient*). Прикладами скорочень, що входять до ТПГ-2, можуть бути *CALP* (*Cognitive academic language proficiency*) або *BICS* **(***Basic Interpersonal Communication Skills*).

Абревіатури, що входять до ТГ-2, розподілились між двома підгрупами: ТПГ-1 **(**74% одиниць від ТГ-2) на позначення характеристик мови як мети навчання і ТПГ-2 **(**26% від ТГ-2) – характеристики мови як мети дослідження. Абревіатури ТПГ-1 було поділено на три ТСПГ, дві з яких (ТСПГ-1 і ТСПГ-2 мають однакову кількість абревіатур (по 35% одиниць від ТПГ-1) на позначення загальних і спеціальних цілей при вивченні мови, а ТСПГ-3 стосується вивчення мови для застосування у певній галузі (30% від ТПГ-1). Прикладами ТПГ-1 можуть бути такі абревіатури, як *EGP* (*English for General Purposes*) або *EFB* (*English for Business*). Приклади абревіатур ТПГ-2 включають *ESL* (*English as a Second Language*) або *VESL* (*Vocational English as a Second Language*).

ТГ-3 налічує 38 одиниць і складає 38% від загальної кількості одиниць у категорії 4. Ця ТГ поділяється на 7 ТПГ, а крім того ТПГ-1 і ТПГ-2 мають у своєму складі по кілька ТСПГ. ТПГ-1 складають загальні поняття, що стосуються вивчення мови (34% одиниць від ТГ-3), наприклад, *SLO* (*Student Learning Outcome*) або *RP (Received Pronunciation*). ТПГ-2 (26% від ТГ-3) відноситься до викладання мови – *TEIL* (*Teaching English as an International Language*) або *TESP* (*Teaching English for Specific Purposes*). ТПГ-3 (16% від ТГ-3) охоплює варіанти англійської мови – *BrE (British English*), *SAE* (*Standard American English*), *AAE* (*African American English*). Частка ТПГ-4 і ТПГ-5 складає 8% від загальної кількості одиниць ТГ-3 кожна. До цих підгруп входять такі абревіатури, як *H-variety* **(***High Variety), VR* (*Vocational Rehabilitation), ADD* (*Attention Deficit Disorder), SLI* (*Specific Language Impairment*) тощо. Заходи подолання негативних факторів у процесі навчання маркують абревіатурами ТПГ-6 (5% від ТГ-3): *NCLB* (*No Child Left Behind*) та *SEN* (*Special Educational Needs*). До складу ТПГ-7

увійшла лише одна абревіатура**,** пов'язана з оцінкою прогресу учнів у навчанні – *AR* (*Accelerated Reader)*.

Тематична класифікація абревіатур забезпечує зручне підґрунтя для подальшої їх структурної типології. За структурними характеристиками абревіатури можна аналізувати за кількістю компонентів або за моделлю, на якій вони ґрунтуються. Кількість елементів у проаналізованих нами абревіатурах коливається від двох до дев'яти, переважна більшість із них мають від 3 до 5 компонентів. Зустрічаються абревіатури, які мають у своєму складі не тільки літерні, але й цифрові позначення, але їхня частка є незначною. Що стосується приналежності до певної частини мови, то серед скорочень переважають іменники та прикметники, трапляються герундії. Деякі абревіатури мають формальні ознаки синонімії, хоча позначають різні організації, наприклад, *SATESL* та *SCOTTESOL*, обидві з яких можна перекласти як «Шотландська асоціація з питань навчання англійської як другої мови» або *CAI – Computer Assisted Instruction* та *CBT – Computer-Based Teaching*. Спостерігаються також випадки омонімії (омографи), наприклад, *ELT* (*English Language Training*) та *ELT* (*English Language Teaching).*

Серед моделей, за якими побудовані скорочення, розрізняють алфавітні акроніми (*BC* (*British Council*); акроніми, що вимовляються як слова (*ACTFL – American Council on the Teaching of Foreign Languages*); комбіновані акроніми (*IATEFL – International Association of Teachers of English as a Foreign Language*); акроніми, в яких прийменники або сполучники вилучаються (*ALL* (*Association* ***for*** *Language Learning*), а також такі, де прийменники / сполучники зберігаються (*IOL* (*Institute of Linguists*); абревіатури моделі «анкопа + анкопа + анкопа» (*OFSTED – Office for Standards in Education*), «анкопа + ініціалізм» – *SCOTTESOL* (*Scottish TESOL Association*) та деякі інші. Усього можливі принаймні 28 моделей абревіатур різної частотності, класифікація та співвідношення яких потребує спеціальних досліджень.

Структурна класифікація видається необхідною для подальшого вивчення гіпотетичної залежності вибору способу перекладу від структури абревіатури. Для перекладу абревіатур в літературі [4] пропонуються такі способи: 1) переклад відповідним скороченням: *PC* (*personal computer*) – *ПК (персональний*

комп'ютер) – коли у мові перекладу (МП) існує відповідне зафіксоване в словнику скорочення; 2) переклад повною формою англомовної абревіатури: *CRS* (*Centre for Resources Study*) – *Центр вивчення ресурсів,* коли в МП відсутнє відповідне скорочення; 3) транскодування вихідної форми у скороченому вигляді: *NATO* (*North Atlantic Treaty Organization*) – *НАТО*; 4) транскодування вихідної форми у повному вигляді: *АР – агентство Асошиейтед Прес;* 5) перенесення в українськомовний текст перекладу оригінальної англомовної абревіатури: *CD-ROM – дисковод CD-ROM*, коли в МП відсутній адекватний відповідник (стосується переважно технологічних інновацій).

Якщо застосувати цю класифікацію до першої тематичної категорії абревіатур у відібраному корпусі (назви організацій у сфері навчання мов), то виявляється, що найпоширенішим способом їх перекладу українською мовою є комбінація другого (переклад повною формою англомовної абревіатури) та п'ятого (перенесення в українськомовний текст перекладу оригінальної англомовної абревіатури) способів, наприклад, *AAAL* (*American Association for Applied Linguistics*) – Американська асоціація з прикладної лінгвістики (*AAAL*).

Перший спосіб (переклад відповідним скороченням) застосовується рідко, оскільки у цій вибірці трапилося лише дві абревіатури, які мають відповідники в українській мові: *ВС – БР* (Британська Рада); *ІНЕ* – ЗВО (заклад вищої освіти). Другий спосіб (без п'ятого, тобто без додавання англомовної абревіатури в дужках) теж застосовувався рідко: *BOT* (*Board of Trustees*) – Опікунська рада; *IOL* – Інститут мовознавства. Третій спосіб (транскодування вихідної форми у скороченому вигляді) також уживався нечасто (*APA style – стиль АПА*), а якщо і вживався, то з перекладом повної назви організації: *USIA* – ЮСІА (Інформаційне агентство США). Четвертий спосіб (транскодування вихідної форми у повному вигляді) у цій вибірці взагалі не застосовувався, а п'ятий (перенесення в українськомовний текст перекладу оригінальної англомовної абревіатури), як уже згадувалося раніше, застосовувався максимально широко, проте в переважній більшості випадків разом із другим, тобто разом із перекладом повною формою англомовної абревіатури.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Відповідно до семантичного критерія було виділено чотири категорії

абревіатур, а саме: категорія 1 – назви організацій у сфері навчання мов; категорія 2 – назви підходів до навчання мов та форм його організації; категорії 3 – назви форм контролю, дипломів і сертифікатів у навчанні мов; категорія 4 – характеристика мов як об'єктів навчання та тих, хто їх вивчає. Ці категорії характеризуються різним ступенем розгалуженості і можуть налічувати від 1 до 7 груп та підгруп кожна, які, в свою чергу, можуть бути поділені на ще менші групи.

Кожна тематична група проаналізованих у цій статті абревіатур характеризується певною логічністю і чіткістю. Це забезпечується спільними поняттєвими ознаками її складників, що є носіями її тематичної цілісності. В центрі більшості категорій (за винятком четвертої) знаходяться найчисельніші і найрозгалуженіші тематичні групи, тоді як на периферії знаходяться найменш чисельні групи. Приналежність до центру чи периферії може свідчити про порівняльну частотність (і важливість) відповідного фрагмента позамовної дійсності в межах кожної категорії та сфери навчання мов загалом.

Залежно від структури кількість елементів в абревіатурах коливається від двох до дев'яти, однак більш частотними є абревіатури, що мають від 3 до 5 компонентів, серед яких один із елементів може бути представлений цифрою. При утворенні абревіатур переважають іменники та прикметники, менше – герундії. Абревіатури можуть будуватися за принаймні 28 моделями різної частотності. В нашій вибірці зустрічалися алфавітні акроніми, акроніми, що вимовляються як слова (частка цих двох моделей приблизно однакова – 55% і 43%), комбіновані акроніми; такі, в яких прийменники або сполучники вилучаються, а також ті, де вони зберігаються (при цьому в проаналізованих нами одиницях вилучення виразно домінує – 96%).

Співвідношення різних моделей у різних категоріях також потребує спеціальних досліджень. Це стосується і способів перекладу англомовних абревіатур українською мовою. Хоча із п'яти проаналізованих способів у нашому дослідженні найпоширенішим виявився такий: комбінація перекладу повною формою англомовної абревіатури та перенесення в українськомовний текст перекладу оригінальної англомовної абревіатури, однак обмежений обсяг матеріалу не дозволяє сформулювати надійні висновки. Таким чином, **перспектива**

подальших досліджень убачається у конкретизації структурних моделей абревіатур у межах проаналізованих та інших категорій, а також у вивченні гіпотетичної залежності способу перекладу від структури абревіатури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бородіна Н.С. Основні класифікаційні ряди в українській лінгводидактичній термінології. *Термінологічний вісник.* Київ: Інститут української мови НАНУ, 2013. Вип. 2(1). С. 145-149. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/51267 (дата звернення: 20.10.2021).
2. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології» / за ред. І. Фаріон. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2017. № 869. 114 с.
3. Герасімова О.М. Особливості перекладу термінів (на прикладі прикордонного дискурсу). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. *Сер. Філологія.* 2016. № 22. С. 180-182.
4. Карабан В.І. Переклад англійської наукової та технічної літератури. Вінниця: Нова Книга, 2004. 576 с.
5. Коваль Р., Тиравська О. Проблеми перекладу термінології реабілітації. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології».* Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2017. № 869. С. 39-46.
6. Козак Л.В. Тематична структура української технічної термінології. URL: http://ukrmova. com. ua/2011/Artcl15. pdf (дата звернення: 23.04.2020).
7. Лепеха Т.В. Лексико-семантичні та словотвірно-структурні особливості судово-медичної термінології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01. Дніпропетровськ, 2000. 19 с.
8. Термінологічний вісник: Збірник наукових праць Інституту української мови НАНУ / за ред. В.Л. Іващенко. Київ: Інститут української мови НАНУ, 2017. № 4. 320 с.
9. Халіновська Л.А. Тематичні групи на позначення назв літальних апаратів та повітряних суден в українській авіалексиці. *Українська термінологія і сучасність*. 2009. С. 176-179.
10. Харчук Л.В. Тематична класифікація українських електроенергетичних термінів. *Термінологічний вісник*. Київ: Інститут української мови НАНУ, 2013. Вип. 2(2). С. 72-77. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/51291 (дата звернення: 20.10.2021).
11. Черноватий Л.М., Ковальчук Н.М. Тематична класифікація англомовних абревіатур назв організацій у сфері навчання мов. *Вісник*

Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. 2021. Вип. 91. С. 198-204. DOI: https://doi.org/10.26565/2227-8877-2020-91-21.

12. Черноватий Л., Ковальчук Н. Тематична класифікація англомовних абревіатур назв форм контролю, дипломів і сертифікатів у навчанні мов. *Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2021. Вип. 94. С. 87-95. DOI: https://doi.org/10.26565/2227-8877-2021-94-13.
13. Черноватий Л.М., Ковальчук Н.М. Тематична класифікація англомовних абревіатур назв підходів до навчання мов та форм його організації. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов.* 2021. Вип. 92. С. 129-137. DOI: https://doi.org/10.26565/2227-8877-2020-92-18.
14. Чорна О.В. Принципи системного аналізу українських податкових термінів. *Термінологічний вісник*. Київ: Інститут української мови НАНУ, 2017. Вип. 4. С. 198-204.
15. Шматко І.В. Особливості системної організації українських бджільницьких термінів за тематичними і лексико-семантичними групами. *Термінологічний вісник*. Київ: Інститут української мови НАНУ, 2015. Вип. 3(2). С. 198-210.
16. Acronyms Related to TESL. Internet TESL Journal. URL: http://www.Iteslj.org > acronyms (last accessed: 24.04.2024).
17. al-Qinai J. Abbreviation and Acronymy in English Arabic Translation. *Meta*. 2007. № 52(2). P. 368-375. DOI: https://doi.org/10.7202/016082ar
18. Belda J.R. Translating Computer Abbreviations from English into Spanish: Main Types and Problems. *Meta*. 2004. N 49(4). P. 920-929.
19. Fijo Leon M.I., Fuentes Luque A.A Corpus-based Approach to the Compilation, Analysis, and Translation of Rural Tourism Terms. *Meta*. 2013. № 58(1). P. 212-226.
20. Gehenot D. Le sigle, aperçu linguistque. *Meta*. 1975. № 20(4). P. 271-307.
21. Myers H. Some Abbreviations for Energy Units in France. *Meta*. 1974. № 19(4). P. 203-205. DOI: https://doi.org/10.7202/003685ar
22. Nicaise L. On Going Beyond the Literal: Translating Metaphorical Conceptualizations in Financial Discourse. *Meta*. 2011. № 56(2). P. 407-423.
23. Richards J.C., Schmidt R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Bungay: Longman, 2010. 644 p.
24. Rodríguez González F. Morphovariation and Synonymy of Acronyms. *Meta*. 1993. № 38(2). P. 275-292. DOI: https://doi.org/10.7202/002941ar
25. The Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 260 p.

26. Wakabayashi J. Teaching Medical Translation. *Meta.* 1996. Vol. 41, N 3. P. 356-365. DOI: https://doi.org/10.7202/004584ar

Стаття надійшла до редакції 21.09.2024.
Статтю рекомендовано до друку 25.11.2024.

Як цитувати: Ковальчук Н. Проблеми типології та перекладу українською мовою англомовних абревіатур у сфері навчання мов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* 2024. Вип. 45. С. 37-52. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-03

ENGLISH ABBREVIATIONS RELATED TO LANGUAGE TEACHING: PROBLEMS OF TYPOLOGY AND TRANSLATION INTO UKRAINIAN

Natalia Kovalchuk
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Mykola Lukash Translation Studies Department,
V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Sq.);
Researcher, Department of British and American Studies, Matej Bel University (Slovakia, 97401, Banská Bystrica, 40 Tajovského street);
e-mail: n.m.kovalchuk@karazin.ua;
orcid: https://orcid.org/0000-0002-9483-4297

The article analyses the thematic groups (TG) and subgroups (SG) of English language abbreviations of four categories related to language teaching: 1) names of language teaching organisations; 2) names of approaches to language teaching and forms of its organisation; 3) names of forms of control, diplomas and certificates in language teaching; 4) characteristics of languages as objects of study and learners. On the basis of similar studies on thematic classification of Ukrainian language terminology, the author claims the insufficient number of studies on English language abbreviations. This, together with the need for their systematic thematic classification, has made it possible to substantiate the relevance of the study. The aim of the study is to identify the above-mentioned TGs and TPGs, to determine their structural characteristics and methods of translation. Consequently, the tasks included the selection of research material, its analysis, the formulation of conclusions and further perspectives. The criterion for distinguishing between TGs and TPGs is the denotative feature, which signifies the realities of extra-linguistic reality. The division of lexemes into TGs and TPGs is an important task in the study of the terminological system. The material of the study included 435 abbreviations selected from original English sources. Within the categories analysed, TGs and TPGs have different degrees of branching and can each contain from 1 to 7 groups and subgroups. The latter can be further subdivided into even

smaller units. As a result, the largest and most ramified TGs and TPGs are located in the centre of each category, while the smallest are on the periphery. The analysed TGs and TPGs differ in terms of their quantitative composition, structural models, belonging to a part of speech and the principles of rendering English abbreviations into Ukrainian. The logic and clarity of the analysed TGs and TPGs are ensured by the common conceptual features of their components, which give the respective TGs and TPGs their thematic integrity. These components are based on different models of term formation, which may influence the techniques chosen to translate them. The study of such dependencies within the analysed categories is suggested as a prospect for further research.

Keywords*: English abbreviations, language teaching, structural model, translation technique, thematic group.*

REFERENCES

1. Borodina, N.S. (2013). Main classification lines in the Ukrainian linguodidactics terminology. *Terminological Bulletin*. Kyiv, *2(1),* pp. 145-149. Available at: http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/51267 [Accessed 20 Okt. 2021] [in Ukrainian].
2. *Bulletin of Lviv Polytechnic National University. Series "Problems of Ukrainian terminology.* (2017). I. Farion (Ed.). Lviv: Vyd-vo Lvivskoi politekhniky [in Ukrainian].
3. Herasimova, O.M. (2016). Peculiarities of terms translation (on the example of the border discourse). *Scientific Bulletin of the International Humanitarian University*. Ser. Philology. *22,* pp. 180-182 [in Ukrainian].
4. Karaban, V.I. (2004). *Translation of English scientific and technical literature*. Vinnytsia: Nova Knyha [in Ukrainian].
5. Koval, R., Tyravska, O. (2017). Problemy perekladu terminolohii reabilitatsii [Problems of translation of rehabilitation terminology]. *Bulletin of Lviv Polytechnic National University. Series "Problems of Ukrainian terminology". 869,* pp. 39-46 [in Ukrainian].
6. Kozak, L.V. (2011). *Thematic structure of Ukrainian technical terminology.* Available at: h.p://ukrmova.com.ua/2011/Artcl15.pdf [Accessed 23 Apr. 2020] [in Ukrainian].
7. Lepekha, T.V. (2000). Lexico-semantic and word-formation and structural features of forensic terminology. *PhD thesis.* Dnipropetrovsk [in Ukrainian].
8. *Terminological Bulletin*. (2017). Collection of scientific papers of the Institute of the Ukrainian Language of the National Academy of Sciences of Ukraine. Ivaschenko, V.L. (Ed.). Kyiv: Instytut ukrainskoi movy NANU, *4* [in Ukrainian].
9. Khalinovska, L.A. (2009). Thematic groups for the designation of names of aircraft in Ukrainian. *Ukrainian terminology and modernity: a collection of scientific works*, pp. 176-179 [in Ukrainian]

10. Kharchuk, L.V. (2013). Thematic classification of Ukrainian electric power terms. *Terminological Bulletin*. Kyiv: Instytut ukrainskoi movy NANU, *2(2),* pp. 72-77. Available at: http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/51291 [Accessed 20 Oct. 2021] [in Ukrainian].
11. Chernovaty, L.M., Kovalchuk, N.M. (2020). Thematic classification of English abbreviations of the names of organisations in the field of language teaching. *Bulletin of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: Romance and Germanic Philology. Methods of teaching foreign languages*. *91*, pp. 198-204. DOI: https://doi.org/10.26565/2227-8877-2020-91-21 [in Ukrainian].
12. Chernovaty, L.M., Kovalchuk, N.M. (2021). Thematic classification of English abbreviations of the names of forms of control, diplomas and certificates in language teaching. *V.N. Karazin Kharkiv National University Bulletin. Series: Foreign Philology. Methods of teaching foreign languages. 94,* pp. 87-95. DOI: https://doi.org/10.26565/2227-8877-2021-94-13 [in Ukrainian].
13. Chernovaty, L.M., Kovalchuk, N.M. (2021). Thematic classification of English abbreviations of the names of approaches to language teaching and forms of its organisation. *V.N. Karazin Kharkiv National University Bulletin. Series: Foreign Philology. Methods of teaching foreign languages*. *92*, pp. 129-137. DOI: https://doi.org/10.26565/2227-8877-2020-92-18 [in Ukrainian].
14. Chorna, O.V. (2017). Principles of systematic analysis of Ukrainian tax terms. *Terminological Bulletin*. Kyiv: Instytut ukrainskoi movy NANU, *4*, pp. 198-204 [in Ukrainian].
15. Shmatko, I.V. (2015). Features of the systematic organisation of Ukrainian beekeeping terms by thematic and lexical-semantic groups. *Terminological Bulletin*. Kyiv: Instytut ukrainskoi movy NANU, *3(2),* pp. 198-210 [in Ukrainian].
16. Acronyms Related to TESL. *Internet TESL Journal*. Available at: http://www.Iteslj.org > acronyms [Accessed 24 Apr. 2024].
17. al-Qinai, J. (2007). Abbreviation and Acronymy in English Arabic Translation. *Meta. 52(2),* pp. 368-375. DOI: https://doi.org/10.7202/016082ar
18. Belda, J.R. (2004). Translating Computer Abbreviations from English into Spanish: Main Types and Problems. *Meta*. *49(4),* pp. 920-929.
19. Fijo, Leyn, M.I., Fuentes Luque, A.A. (2013). Corpus-based Approach to the Compilation, Analysis, and Translation of Rural Tourism Terms. *Meta*. *58(1),* pp. 212-226.
20. Gehenot, D. (1975). Le sigle, aperçu linguistque. *Meta. 20(4),* pp. 271-307.
21. Myers H. (1974). Some Abbreviations for Energy Units in France. *Meta*. *19(4),* pp. 203-205. DOI: https://doi.org/10.7202/003685ar

22. Nicaise, L. (2011). On Going Beyond the Literal: Translating Metaphorical Conceptualizations in Financial Discourse. *Meta*. *56(2),* pp. 407-423. DOI: https://doi.org/10.7202/1006184ar
23. Richards, J.C., Schmidt, R. (2010). Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Bungay: Longman.
24. Rodríguez González, F. (1993). Morphovariation and Synonymy of Acronyms. *Meta*. *38(2),* pp. 275-292. DOI: https://doi.org/10.7202/002941ar
25. *The Common European Framework of Reference for Languages.* (2018). Cambridge: Cambridge University Press.
26. Wakabayashi, J. (1996). Teaching Medical Translation. *Meta*. *41(3),* pp. 356-365. DOI: https://doi.org/10.7202/004584ar

The article was received by the editors 21.09.2024.
The article was recommended for printing 25.11.2024.

In cites: Kovalchuk N. (2024). English abbreviations related to language teaching: problems of typology and translation into Ukrainian. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations. 45,* pp. 37-52. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-03 [in Ukrainian]

DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-04
УДК 378.017:81’35-047.22

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИЧНИХ І ГРАМАТИЧНИХ НОРМ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

Людмила Радомська
канд. філол. наук, доцент кафедри мовознавства
Вінницького національного технічного університету
(21021, Вінниця, вул. Хмельницьке шосе, 95);
e-mail: ludarad9@gmail.com;
orcid: https://orcid.org/0000-0002-2598-032X

Марія Мошноріз
канд. філол. наук, старший викладач кафедри мовознавства
Вінницького національного технічного університету
(21021, Вінниця, вул. Хмельницьке шосе, 95);
e-mail: opanasuk.mm@gmail.com;
orcid: https://orcid.org/0000-0001-6850-9610

У статті проаналізовано актуальні аспекти вивчення лексичних і граматичних норм на заняттях із курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» за допомогою інформаційних технологій. Питання розвитку й удосконалення лексичної та граматичної компетентности здобувачів вищої освіти автори розглядають як вимогу й основу культури усного мовлення фахівця. Метою статті є проаналізувати теоретико-методологічні способи вивчення лексичних і граматичних норм за допомогою інформаційних технологій на заняттях із курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», а також дослідження проблеми вдосконалення мовно-комунікативної компетентности в здобувачів вищої освіти в контексті освітніх потреб сучасного покоління «зумерів» в Україні, яке крім глобальних викликів, пов’язаних із пандемією COVID-19, вимушено піддається впливу соціальних, демографічних змін, пов’язаних із російсько-українською війною.

У статті автори акцентують на потребі враховувати специфіку вивчення цієї проблеми в умовах роботи викладача вищої школи з поколінням громадян віком орієнтовно 17–22 роки, тобто з так званим віртуальним поколінням «зумерів» (англ. Gen-Z). Для цього покоління характерні певні особливості, на які варто зважати викладачеві. Зокрема, в статті визначено методи навчання, які враховують освітні потреби

© Радомська Л., Мошноріз М., 2024; CC BY 4.0 license

сучасних студентів. Для ефективного засвоєння вказаного матеріалу запропоновано такі прийоми, як: швидка зміна виду діяльності, орієнтованість на інформаційні технології, індивідуальний підхід, залученість до соціальної взаємодії, гейміфікація, інтерактивний виклад нового матеріалу, орієнтування на візуальну, а не аудіальну складову та ін.

Визначено найбільш ефективними такі онлайн-ресурси: освітня платформа «Всеосвіта», інструмент графічного дизайну «Canva», платформа «Classtime», цифрова освітня система «На урок», інструмент для створення навчальних карток «Quizlet» та ін. Запропоновано типологію завдань, можливих для роботи на таких платформах.

Перспективним напрямком подальшого дослідження є напрацювання бази завдань різних рівнів складності, вузького професійного спрямування.

Ключові слова: *граматичні норми, інформаційні технології, лексичні норми, мовно-комунікативна компетентність, покоління «зумерів», українська мова за професійним спрямуванням.*

Постановка проблеми. Сучасне покоління, що здобуває вищу освіту в Україні – а це громадяни віком орієнтовно 17–22 роки, – належить до покоління так званих «зумерів». Це молоде віртуальне покоління дедалі більше трансформує світове суспільство. Для нього, як констатують дослідники, традиційне навчання більше не цікаве [10: 325]. За результатами одного з найповніших досліджень, оприлюдненими на 53 щорічній глобальній зустрічі Всесвітнього економічного форуму в Давосі-Клостерсі (Швейцарія, 2023), висвітлено вплив покоління Z на бізнес і суспільство, особливості способу життя, поглядів і поведінки людей віком від 18 до 25 років [9; 5].

Завдання ж викладача української мови в ЗВО нефілологічного профілю є незмінним: удосконалювати практичні навички володіння українською літературною мовою для ефективної професійної комунікації. Це передбачає тривалу роботу над різними мовними рівнями професійної компетентності: орфоепічним, орфографічним, лексичним, граматичним, стилістичним, пунктуаційним. У зв’язку з цим перед сучасним педагогом постає ще більш складне завдання: навчати так, аби студент-«зумер» був мотивованим, не втрачав зацікавленості в навчанні, здобував знання методами, максимально пристосованими до його психологічних, вікових, соціальних особливостей, і став високоефективним у професійному спілкуванні в майбутньому. У зв’язку з цим останнім часом

дослідники дедалі частіше говорять про потребу змінювати, урізноманітнювати методи роботи для навчання «зумерів». Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій в освіту стає «життєво важливою для підготовки студентів до вирішення викликів сучасної робочої сили» [12: 38]. Цифрові навички педагогів, їхню технологічно-педагогічну майстерність визначають основними для впровадження технологій в освітній процес, а відтак для високої успішності в навчанні покоління «зумерів» [6: 97].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чимало досліджень присвячено вивченню освітніх потреб і особливостей покоління «зумерів», щоб запропонувати оптимальні методи навчання. Так, у науковій роботі А. Мезейової доведено, що навчання за допомогою гейміфікації ефективно мотивує та позитивно впливає на творчість зумерів [10: 253]. Численні переваги для навчання здобувачів математичної освіти цього покоління виокремлюють саме у зв'язку з використанням онлайн-ігор на заняттях [7]. Змішані методи навчання та якісний дизайн матеріалів дають змогу досягти кращих результатів, як визначено в дослідженні про стилі навчання, уподобання й потреби студентів-зумерів медичних ЗВО [11]. Крім того, дослідники виокремлюють значний позитивний вплив якісного візуального оформлення на ефективність засвоєння навчального матеріалу, сучасні студенти краще сприймають такий матеріал [8].

З іншого боку, дослідженню питань мовної компетентності присвячено чимало праць українських дослідників: О. Біляєва, Н. Голуб, Т. Донченко, С. Карамана, К. Климової, Л. Кравець, М. Стельмаховича, М. Пентилюк, І. Хом'яка та ін. Схарактеризовано теоретико-практичні методи вдосконалення орфографічної компетентности й розвитку фахового мовлення студентів ЗВО (І. Кучеренко) [2]; окреме дослідження присвячене вивченню професійної лексики студентів напрямку «Інформаційні технології» (В. Борщовецька, Т. Гарбуза, А. Дурдас, В. Семидоцька) [1]; визначено особливості формування теоретичних знань та практичних навичок студентів-філологів завдяки можливостям сучасних інформаційних технологій для подальшого застосування в професійній діяльності (праця «Інформаційні технології у філології та перекладі» І. Свідер [4]); проаналізовано доцільність використання в навчальній і

майбутній професійній практиці онлайн-ресурсів для коригування орфографічних, пунктуаційних, лексичних і граматичних помилок в українськомовних текстах (Л. Радомська, М. Вітковський [3]) тощо.

Покоління, яке здобуває освіту в Україні, крім глобальних викликів, пов'язаних із пандемією COVID-19, вимушено піддається впливу соціальних, демографічних змін, пов'язаних з агресією рф, російсько-українською війною. Тому викладач ЗВО України повинен зважати на низку факторів під час вибору методів для розвитку лексичної й граматичної компетентності студентів, постійно оновлювати підхід до навчання. Потребою комплексного дослідження, що враховувало б усі зазначені вище особливості, й зумовлена **актуальність** цієї наукової розвідки.

Мета статті: проаналізувати теоретико-методологічні способи вивчення лексичних і граматичних норм за допомогою інформаційних технологій на заняттях із курсу «Українська мова за професійним спрямуванням»; охарактеризувати проблему вдосконалення мовно-комунікативної компетентності в здобувачів вищої освіти в контексті освітніх потреб сучасного покоління в Україні.

Виклад основного матеріалу. Питання розвитку й удосконалення лексичної та граматичної компетентності здобувачів вищої освіти розглядаємо як вимогу й основу культури усного мовлення фахівця. Тому в «системі вищої освіти важливо забезпечити в студентів мотиваційну готовність» працювати над цим, формувати чітке розуміння важливості «використання української мови в усіх сферах суспільної комунікації», розвинути високий рівень мовленнєвої компетентності [2: 118]. Адже вивчення української мови у ЗВО спрямоване на формування мовця, котрий здатний «правильно й ефективно спілкуватися державною мовою, досягати визначених комунікативних цілей, вільно виражати думку та почуття усно й письмово в продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо) і в різних сферах спілкування (суспільній, публічній, фаховій, освітній, діловій, особистісній тощо), а отже, сформувати в кожної мовної особистості високий рівень власної комунікативної компетентності» [2: 113].

Для ефективного засвоєння знань про лексичні й граматичні норми, закріплення вмінь послуговуватися ними в професійному

мовленні пропонуємо використовувати такі методи роботи зі студентами-нефілологами на заняттях із курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» з урахуванням особливостей вікової групи «зумерів»: 1) орієнтованість на інформаційні технології (використання сучасних інформаційних ресурсів, онлайн-платформ тощо); 2) швидка зміна виду діяльності (традиційне пояснення протягом 15–20 хв вже не ефективне для цієї вікової групи); 3) індивідуальний підхід (урахування психологічних особливостей і потреб студента, інтроверта чи екстраверта, гіперактивного чи пасивного тощо); 4) залученість до соціальної взаємодії (завдання в мікрогрупах на встановлення комунікації, пошук спільних конструктивних рішень та ін.); 5) гейміфікація (упровадження в навчання таких ігрових видів, як квести чи вебквести, вікторини, квізи, змагання тощо); 6) інтерактивний виклад нового матеріалу; 7) орієнтування на візуальний, а не аудіальний складник у навчальному матеріалі (схеми, графіки, зображення, піктограми, меми, відео, фото, зокрема й згенеровані за допомогою штучного інтелекту); 8) перевага резюмування, короткого тезового викладу навчальної інформації, а не розлогих текстових пояснень (так званих лонгридів, або ж довгочитів) та ін.

Для напрацювання базових матеріалів із лексики й граматики в курсі «Українська мова за професійним спрямуванням», що уможливлюють роботу за такою методикою, варто використовувати сучасні онлайн-ресурси – залежно від мети на кожному окремому навчальному етапі. У викладацькій практиці авторів статті протестовано значну кількість інформаційних ресурсів, нижче подаємо перелік тих, що виявилися по-різному ефективними для вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення й систематизації вивченого, перевірки засвоєних знань:

1) освітня платформа **«Всеосвіта»**, що пропонує набір педагогічних інструментів у комплексі з бібліотеками (https://vseosvita.ua/);

2) освітній багатофункціональний сервіс **«На урок»,** що є «цифровою екосистемою» для роботи та професійного зростання освітян України, містить інтерактивні завдання для контролю знань і залучення учнів та студентів до активної роботи в навчальному закладі та вдома (https://naurok.com.ua/);

3) гнучка онлайн-платформа **«Classtime»**, яка уможливлює онлайн-оцінювання знань і відстеження прогресу групи чи кожного студента індивідуально (https://www.classtime.com/uk.html);

4) онлайн-інструмент графічного дизайну **«Canva»**, що дає змогу користувачам створювати графіку, презентації, робочі аркуші та інший візуальний контент (https://www.canva.com/);

5) навчальний онлайн-інструмент **«Quizlet»** для створення карток, що сприяють запам'ятовуванню матеріалу (https://quizlet.com/latest) та ін.

Освітня платформа «Всеосвіта» пропонує викладачеві 16 різних інструментів для конструювання тестових завдань – від традиційних із вибором однієї / кількох правильних відповідей, доступних для вільного використання, до філвордів та завдань із визначення потрібного діапазону в платних версіях ресурсу. На рис. 1 подано зразок завдання для роботи з граматичними нормами – визначення правильної форми прийменника в професійному спілкуванні (одне з найбільш проблемних для студентів, адже часто помиляються саме в доборі прийменника):

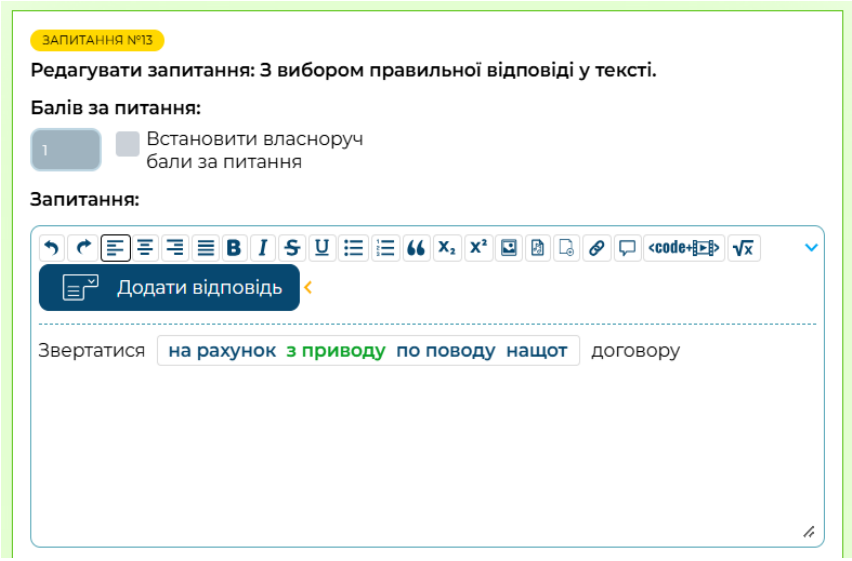


Рисунок. 1. Тестове завдання з вибором правильної відповіді в тексті на платформі «Всеосвіта».

Picture 1. Test task with choosing the correct answer in the text on the "Vseosvita" platform.

Завдання з пошуком на зображенні, доступне на цій же платформі в платній версії, спрямоване на розвиток мовної компетентності в офіційно-діловому стилі, виявлення лексичних і граматичних помилок та їх корекцію. Цей вид завдань можна використати як імітацію реальної ситуації, наприклад, під час створення службового листа замовнику. Зокрема, на рис. 2 подано зразок завдання з граматичними (на визначення закінчення іменників у давальному, кличному відмінках, зокрема відмінювання прізвищ, імен) та лексичними (добір відповідного пароніма та вживання слів, невластивих українській мові) помилками в тексті службового листа:



Рисунок. 2. Тестове завдання з пошуком помилок у тексті на запропонованому зображенні (платформа «Всеосвіта»).
Picture 2. Test task with finding errors in the text on the proposed image (platform "Vseosvita").

Завдання з вибором правильної відповіді в тексті є ефективними на етапі закріплення вивченого матеріалу, зокрема з теми «Закінчення -а (я) / -у (ю) іменників чоловічого роду в родовому відмінку однини» (рис. 3). Такі завдання передбачають наявність твердження або запитання, а також декількох варіантів відповіді, серед яких тільки один є правильним.

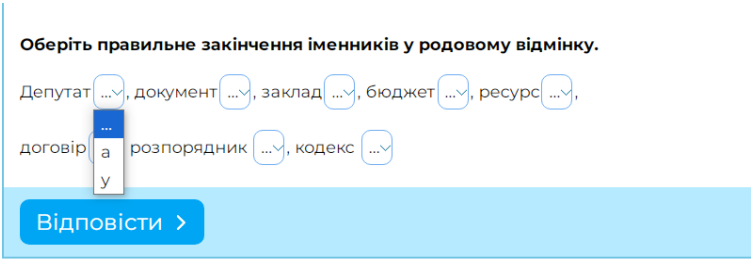


Рисунок. 3. Тестове завдання «Вибір правильної відповіді в тексті» на платформі «Всеосвіта».

Picture. 3. Test task "Choosing the correct answer in the text" on the "Vseosvita" platform.

З метою перевірки та оцінювання знань студентів, зокрема й із попередньої теми, радимо використати інтерактивний метод оцінювання «Сортування за категоріями». Завдання сприяють розвитку аналітичного мислення, здатності до узагальнення, систематизації та логічного структурування знань, тому їх можна використовувати як на етапі систематизації здобутих знань, так і оцінювання. У таких завданнях студент повинен розподілити подані елементи (слова, терміни, об'єкти тощо) між певними категоріями, відповідно до встановлених критеріїв, як наприклад, на рис. 4:

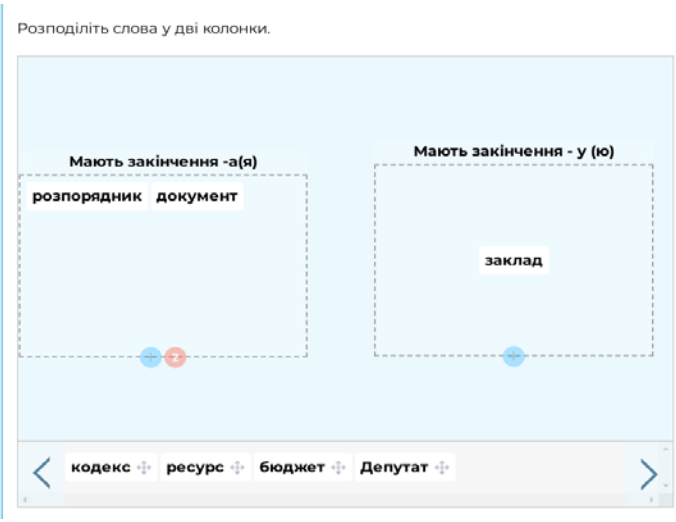


Рисунок. 4. Тестове завдання «Сортування за категоріями» на платформі «Всеосвіта».

Picture. 4. Test task "Sorting by categories" on the "Vseosvita" platform.

Результати тестування на платформі «Всеосвіта» викладач може перевірити за зведеною аналітикою групи чи індивідуально в особистому кабінеті:



Рисунок 5. Результат оцінювання окремого студента в кабінеті тестування викладача на платформі «Всеосвіта».
Picture 5. The result of assessing an individual student in the teacher's testing room on the "Vseosvita" platform.

Тренування з використанням функції «Змагання» є інтерактивним підходом до організації навчального процесу, що поєднує елементи перевірки знань і мотиваційно-ігрові техніки. Такий формат навчання ґрунтується на активному залученні студентів і створює умови для повторення, закріплення або оцінювання знань у доступній та динамічній формі, допомагає отримати результати одразу після виконання, що сприяє аналізу помилок. На рис. 6 подано приклад змагання на початку уроку з теми «Наказ» для повторення наказового способу дієслова, конструкції з яким є часто вживаними в усному професійному спілкуванні: приєднання учасників, виконання завдань відбувається в синхронному режимі, що сприяє ефективнішому засвоєнню матеріалу, можливості викладача коментувати завдання й відповіді послідовно. Найкращі результати висвітлюються у вигляді сходинок для нагородження переможців – учасників змагання, що посіли 1, 2 або 3 місця:

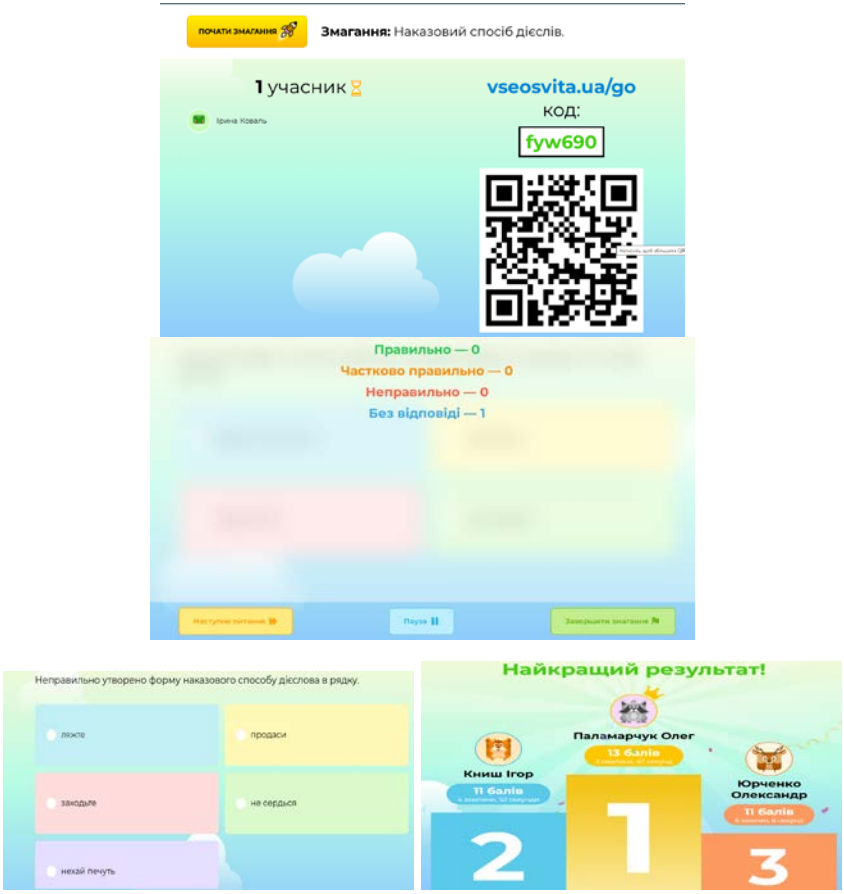


Рисунок 6. Тестування в режимі «Змагання» на платформі «Всеосвіта».

Picture 6. Testing in the "Competition" mode on the "Vseosvita" platform.

Платформа «На урок» дає можливість створювати онлайн-тести для роботи в режимі реального часу, матеріали для тематичного контролю знань, для інтерактивної взаємодії під час заняття, трансформувати будь-який тест у флеш-картки або у формат гри «Відповідності». Наприклад, можна запропонувати обрати традиційно один правильний варіант (словосполучення без лексичної помилки чи з нею), як на рис. 7, або ж пропонуємо студентам інтерактивні завдання на відповідності – знайти всі логічні відповідності для закріплення знань із теми «Визначення

роду іменників» (рис. 8), зокрема й невідмінюваних іншомовного походження. Передбачено, що за умови правильно визначених відповідників картки-пари зникають.

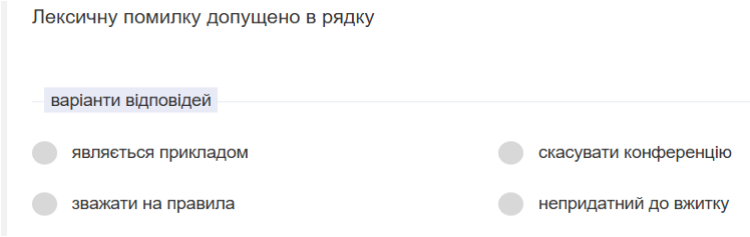


Рисунок 7. Завдання з вибором однієї правильної відповіді на платформі «На урок».
Picture 7. The task of choosing one correct route on the «To class» platform.

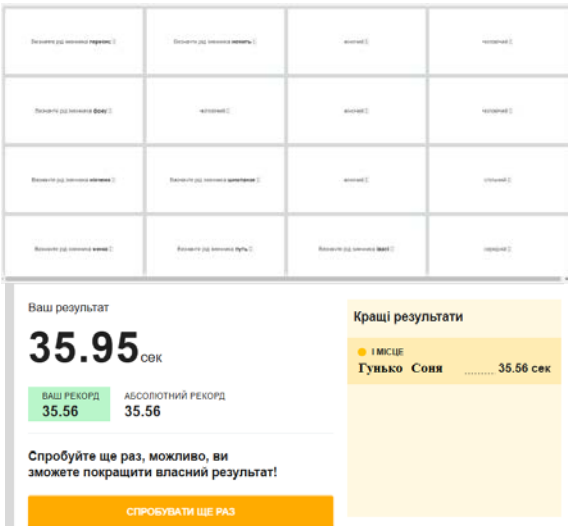
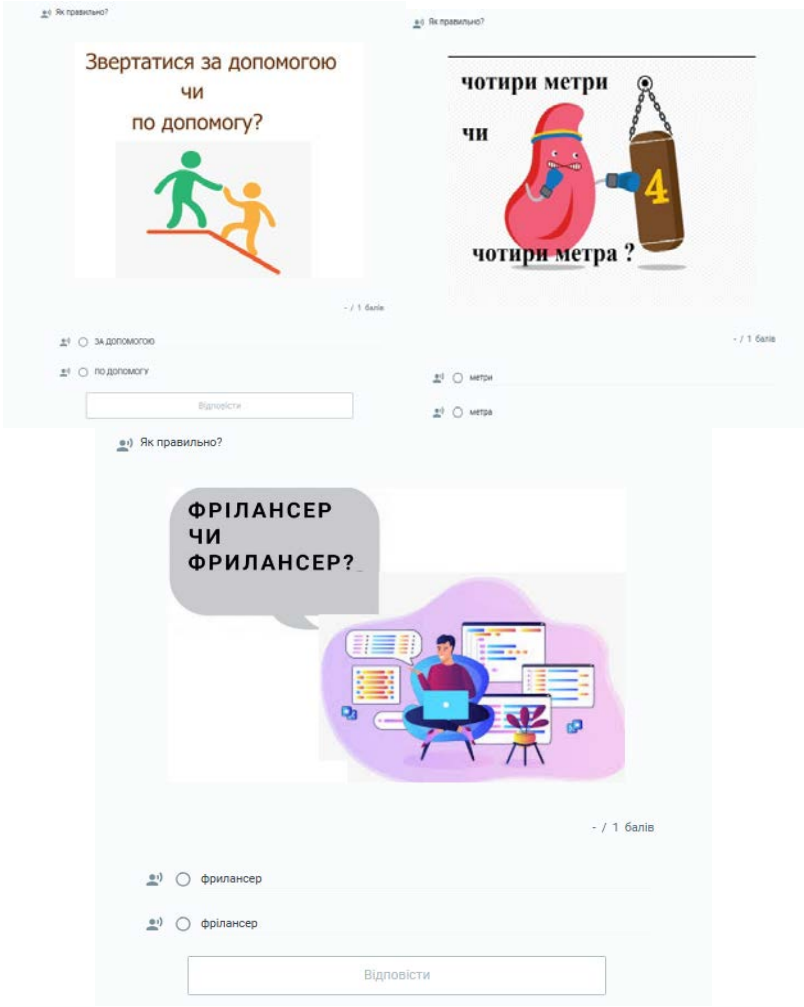


Рисунок 8. Гра «Відповідності» на платформі «На урок».
Picture 8. The game "Matching" on the "To the Lesson" platform.

Такий метод роботи є ефективним як у самостійній, так і груповій формі навчання. Він сприяє розвитку критичного мислення, удосконаленню пам'яті й логіки, урізноманітнює форми роботи на уроці. Використання завдань такого зразка дає змогу викладачеві оперативно оцінювати рівень засвоєння матеріалу та коригувати подальший навчальний процес.

Онлайн-платформа «Classtime» допомагає викладачам проводити інтерактивні заняття, тести, опитування та інші освітні активності в реальному часі. Викладач може оцінювати знання студентів під час заняття, одночасно відслідковуючи їхні результати. Classtime дає змогу створити завдання різних типів (закриті й відкриті тести, множинного вибору тощо), зокрема й використовуючи зображення, що так важливо для покоління «візуалів» (рис. 9):



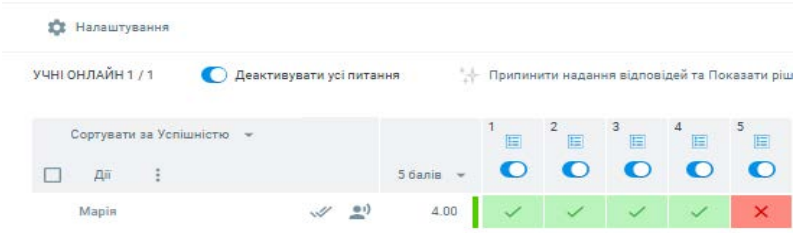


Рисунок 9. Зразки завдань із зображеннями та результати тестування на платформі «Classtime».
Picture 9. Sample tasks with images and test results on the "Classtime" platform.

За аналогією із зображеннями в Classtime можна створити завдання, вставивши відеоматеріали з відеохостингу «Ютуб» із лексичними та граматичними помилками.

Робота з лексичними помилками часто передбачає вибір у режимі «Правильно / неправильно». За такою схемою зручно створювати навчальні картки на платформі «Quizlet» і використовувати їх на етапі вивчення нового матеріалу, наприклад, під час пояснення особливостей добору фраз для самопрезентації на співбесіді, для написання автобіографії тощо, або ж для самостійної роботи з метою закріплення чи повторення вивченого. Зручність користування полягає в тому, що студент у кількох режимах повторює матеріал, «перевертаючи» картки титульним (із лексичною помилкою) і зворотним (із нормативним слововживанням) боками картки. Зразок таких завдань-карток подано на рис. 10:

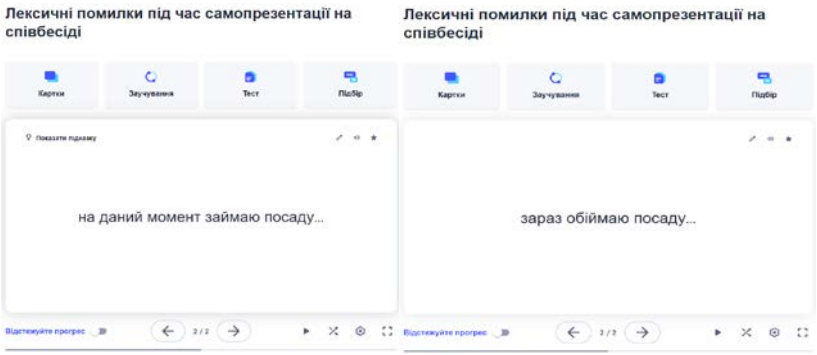


Рисунок 10. Приклад двосторонніх карток на платформі «Quizlet».
Picture 10. Example of double-sided cards on the "Quizlet" platform.

Інший спосіб використання карток «Quizlet» – розмістити на них окремі реквізити певного документа, наприклад заяви, а зі зворотного боку до кожного реквізиту надати особливості його оформлення з прикладами в конкретному документі (рис. 11), що сприятиме як ефективному засвоєнню нового матеріалу, так і повторенню чи навіть самостійному опрацюванню його:

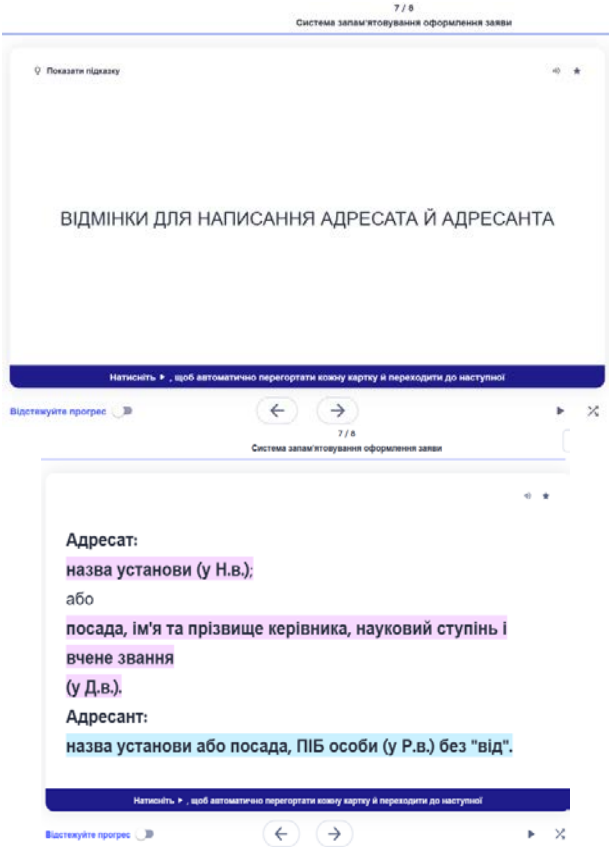


Рисунок 11. Приклад двосторонніх карток із поясненням на платформі «Quizlet».
Picture 11. Example of double-sided cards with explanations on the "Quizlet" platform.

Ще один різновид карток – мотивувальні, вони є навчальним інструментом, що може містити завдання, запитання, цитати, сценарії ділових ситуацій або ключові фрази, характерні для професійного спілкування. Завдання з використанням таких карток

стимулюють студентів до активного обговорення, формулювання чітких відповідей і пошуку ефективних рішень у межах визначеної ситуації. Викладач же має змогу аналізувати відповіді студентів із погляду лексичної й граматичної нормативності. Можливості для створення мотивувальних карток дає онлайн-інструмент графічного дизайну «Canva»:

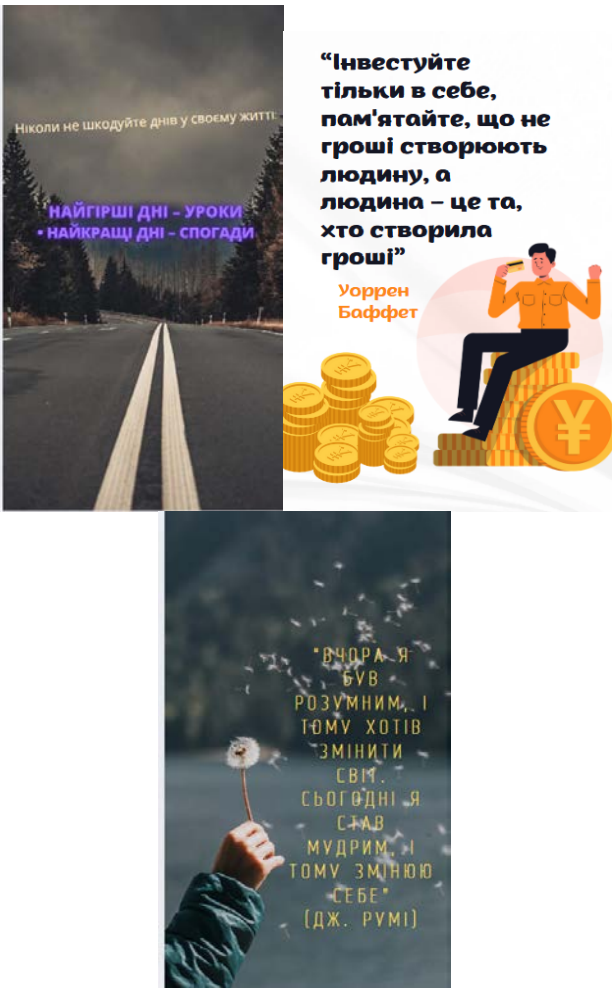


Рисунок 12. Зразки мотивувальних карток, зроблених за допомогою ресурсу «Canva».
Picture 12. Samples of motivational cards made using the “Canva” resource.

Ці та інші онлайн-ресурси полегшують роботу викладача і надають широкі можливості для студента, урізноманітнюють процес навчання, сприяють інтерактивності в досягненні освітньої мети, змінюючи традиційні підходи до викладання.

Висновки та перспективи дослідження. Дотримання лексичних і граматичних норм української літературної мови є надзвичайно важливим для опанування культури мовлення й визначає рівень підготовки майбутнього фахівця до ефективної професійної комунікації. Інформаційні технології сприяють досягненню мети навчання для студентів покоління «зумерів», адже відповідають їхнім освітнім потребам. Для здійснення індивідуального підходу, спрямування на візуальні методи, швидкої зміни виду діяльності, залученості до соціальної взаємодії, гейміфікації тощо варто використовувати різні онлайн-ресурси, серед яких найбільш ефективними є освітня платформа «Всеосвіта», інструмент графічного дизайну «Canva», цифровий освітній проєкт «На урок», платформа «Classtime», інструмент для створення навчальних карток «Quizlet» та ін. Ці ресурси стануть у пригоді викладачеві курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» на етапах вивчення лексичних і граматичних норм у діловому мовленні, закріплення, повторення й систематизації вивченого, перевірки засвоєних знань. Перспективним напрямком подальшого дослідження є напрацювання бази завдань різних рівнів складності, вузького професійного спрямування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борщовецька В., Гарбуза Т., Дурдас А., Семидоцька В. Когнітивні, лінгвістичні та методичні міркування у викладанні професійної лексики для студентів, які займаються інформаційними технологіями (ІТ). *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2024. Вип. 44. С. 12-27. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-01
2. Кучеренко І. Формування орфографічної компетентності здобувачів вищої освіти. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2024. Вип. 44. С. 110-121. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-07
3. Радомська Л., Вітковський М. Інформаційні ресурси для перевірки й коригування українськомовних текстів. *Філологічний часопис*. 2024. 2 (24). С. 80-96. DOI: https://doi.org/10.31499/2415-8828.2(24).2024.317042

4. Свідер І.А. Інформаційні технології у філології та перекладі. 2021. Кам'янець-Подільський. 184 с.
5. Ahmed K., Romeo J. A To Gen Z: What Your Business Needs To Know About Generation Z Right Now. Oliver Wyman Forum. 2023. URL: https://www.oliverwymanforum.com/events/a-to-gen-z--what-your-business-needs-to-know-about-generation-z-.html (дата звернення: 07.09.2024).
6. Fernández-Cruz FJ., Fernández-Díaz MJ. Teachers Generation Z and their Digital Skills**.** *Comunicar*. 2016. Volume 24. Issue 46. P. 97-105. DOI: https://doi.org/10.3916/C46-2016-10
7. Hidayat R., Qi TY., Ariffin PN'ABT, Hadzri MHB, Chin LM, Nasir N. Online game-based learning in mathematics education among Generation Z: A systematic review. *International Electronic Journal of Mathematics Education.* 2024. Volume 19. Issue 1. DOI: https://doi.org/10.29333/iejme/xxxx
8. Karasova E., Uherková M. Navigating the digital age: Exploring effective teaching and learning approaches for university students. *Media and Marketing Identity: AI-the future of today*. 2023. P. 184-193. DOI: https://doi.org/10.34135/mmidentity-2023-19
9. Kreacic A., Romeo J., Luon S., Uribe L., Lasater-Wille A., Costa E., Ahmed K., Paterson J. What Business Needs To Know About The Generation Changing Everything. A-Gen-Z Report. URL: https://www.oliverwymanforum.com/content/dam/oliver-wyman/ow-forum/template-scripts/a-gen-z/pdf/A-Gen-Z-Report.pdf?fbclid=IwAR1UVKdpD-QcLr944ANJOdsE2vXly6aTnPRGMuTWpAS1A1v-tVINXBqQBZM (дата звернення: 14.09.2024).
10. Mezeiova A. Virtual generation in the University environement – its needs and requirements. *Reproduction of Human Capital – mutual links and connections (RELIK 2019).* 2019. P. 325-336.
11. Shorey S., Chan V., Rajendran P., Ang E. Learning styles, preferences and needs of generation Z healthcare students: Scoping review. *Nurse education in practice.* 2021. Volume 57. DOI: https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103247
12. Zatserkovnyi O. ICT integration in education: aligning experiences of ESP lecturers in economic universities. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations.* 2024. 44. P. 38-59. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-03

Стаття надійшла до редакції 20.09.2024.
Статтю рекомендовано до друку 25.11.2024.

Як цитувати: Радомська Л., Мошноріз М. Інформаційні технології для вивчення лексичних і граматичних норм на заняттях із курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». *Викладання мов у вищих навчальних*

закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. 2024. Вип. 45. С. 53-72. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-04

INFORMATION TECHNOLOGIES FOR THE STUDY OF LEXICAL AND GRAMMATICAL NORMS IN THE COURSE "UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES"

Lyudmila Radomska
PhD in Philology, Associate Professor, the Department of Linguistics,
Vinnytsia National Technical University
(21021, Vinnytsia, Khmelnytske Shose St., 95);
e-mail: ludarad9@gmail.com;
orcid: https://orcid.org/0000-0002-2598-032X

Mariya Moshnoriz
PhD in Philology, Senior Lecturer, the Department of Linguistics,
Vinnytsia National Technical University
(21021, Vinnytsia, Khmelnytske Shose St., 95);
e-mail: opanasuk.mm@gmail.com;
orcid: https://orcid.org/0000-0001-6850-9610

The article analyzes the current aspects of studying lexical and grammatical norms in the classes of the course "Ukrainian language for professional purposes" using information technologies. The authors consider the issue of developing and improving lexical and grammatical competence of higher education students as a requirement and basis for the culture of oral speech of a specialist. The purpose of the article is to analyze theoretical and methodological ways of studying lexical and grammatical norms using information technologies in the classes of the course "Ukrainian language for professional purposes", as well as to study the problem of improving linguistic and communicative competence in higher education students in the context of the educational needs of the modern generation of "zoomers" in Ukraine, which, in addition to the global challenges associated with the COVID-19 pandemic, is forcibly exposed to the influence of social and demographic changes associated with the Russian-Ukrainian war.

In the article, the authors emphasize the need to take into account the specifics of studying this problem in the conditions of work of a higher education teacher with a generation of students aged approximately 17–22 years, that is, with the so-called virtual generation of "zoomers" (Gen-Z). This generation is characterized by a number of features that the teacher should consider. In particular, the article defines teaching methods that address the educational needs of a modern student.

For effective assimilation of the specified material, such methods are offered as: rapid change of type of activity, orientation on information technologies, individual approach, involvement in social interaction, gamification, interactive

presentation of a new material, orientation on the visual rather than the auditory component, etc.

The most effective online resources were identified as: the educational platform “Vseosvita”, the graphic design tool “Canva”, the digital educational system “To the lesson”, the platform “Classtime”, the tool for creating educational cards “Quizlet”, etc. A typology of tasks possible for work on such platforms was proposed.

A promising direction for further research is the development of a database of tasks of different levels of complexity, narrow professional focus.

Keywords: *Gen-Z, grammatical norms, information technologies, lexical norms, linguistic and communicative competence, Ukrainian language for professional purposes.*

REFERENCES

1. Borshchovetska, V., Harbuza, T., Durdas, A., Semidotska, V. (2024). Cognitive, linguistic, and methodological considerations in teaching professional vocabulary to information technology (IT) students. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations. 44,* pp. 12-27. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-01 [in Ukrainian].
2. Kucherenko, I. (2024). Formation of spelling competence of higher education students. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations. 44*, pp. 110-121. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-07 [in Ukrainian].
3. Radomska, L., Vitkovskyi, M. (2024). Information resources for checking and correcting Ukrainian-language texts. *Philological Review. 2(24),* pp. 80-96. DOI: https://doi.org/10.31499/2415-8828.2(24).2024.317042 [in Ukrainian].
4. Svider, I.A. (2021). *Information technologies in philology and translation.* Kamianets-Podilskyi [in Ukrainian].
5. Ahmed, K., Romeo, J. (2023). *A To Gen Z: What Your Business Needs To Know About Generation Z Right Now. Oliver Wyman Forum.* Available at: https://www.oliverwymanforum.com/events/a-to-gen-z--what-your-business-needs-to-know-about-generation-z-.html [Accessed 07 Sept. 2024].
6. Fernández-Cruz, FJ., Fernández-Díaz, MJ. (2016). *Teachers Generation Z and their Digital Skills. Comunicar. Volume 24, Issue 46,* pp. 97-105. DOI: https://doi.org/10.3916/C46-2016-10
7. Hidayat, R., Qi, TY., Ariffin, PN’ABT, Hadzri, MHB, Chin, LM, Nasir, N. (2024). Online game-based learning in mathematics education among Generation Z: A systematic review. *International Electronic Journal of Mathematics Education. Volume 19, Issue 1.* DOI: https://doi.org/10.29333/iejme/xxxx

8. Karasova, E., Uherková, M. (2023). Navigating the digital age: Exploring effective teaching and learning approaches for university students. *Media and Marketing Identity: AI-the future of today*. Pp. 184-193. DOI: https://doi.org/10.34135/mmidentity-2023-19
9. Kreacic, A., Romeo, J., Luon, S., Uribe, L., Lasater-Wille, A., Costa, E., Ahmed, K., Paterson, J. *What Business Needs To Know About The Generation Changing Everything. A-Gen-Z Report.* Available at: https://www.oliverwymanforum.com/content/dam/oliver-wyman/ow-forum/template-scripts/a-gen-z/pdf/A-Gen-Z-Report.pdf?fbclid=IwAR1UVKdpD-QcLr944ANJOdsE2vXly6aTnPRGMuTWpAS1A1v-tVINXBqQBZM [Accessed 14 Sept. 2024].
10. Mezeiova, A. (2019). Virtual generation in the University environement – its needsand requirements. *Reproduction of Human Capital – mutual links and connections (RELIK 2019).* Pp. 325-336.
11. Shorey, S., Chan, V., Rajendran, P., Ang, E. (2021). Learning styles, preferences and needs of generation Z healthcare students: Scoping review. *Nurse education in practice. Volume 57.* DOI: https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103247
12. Zatserkovnyi, O. (2024). ICT integration in education: aligning experiences of ESP lecturers in economic universities. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*. *44*, pp. 38-59. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-03

The article was received by the editors 20.09.2024.
The article was recommended for printing 25.11.2024.

In cites: Radomska L., Moshnoriz M. (2024). Information technologies for the study of lexical and grammatical norms in the course “Ukrainian language for professional purposes”. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations. 45*, pp. 53-72. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-04 [in Ukrainian]

DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-05
УДК 81’243:664(075)

УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА І РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Світлана Ревуцька
канд. пед. наук, доцент кафедри філології, перекладу та стратегічної комунікації
Національної академії Національної гвардії України (61000, Харків, Захисників України, 3);
e-mail: svetrev2014@gmail.com;
orcid: https://orcid.org/0000-0002-6568-236X

У статті розглядається важливість удосконалення навичок письма одночасно із розвитком критичного мислення. Незважаючи на значні досягнення щодо розв’язання цього питання, дослідження критичного мислення й окремих його аспектів як комплексного феномену, як необхідного складника процесу вдосконалення навичок письма залишаються актуальними, й інтерес до цієї теми не зменшується. Мета статті – обґрунтувати необхідність комплексної роботи з удосконалення навичок письма із застосуванням цілісного підходу, який повинен базуватися на одночасному формуванні у студентів вищої школи як навичок письма, так і навичок критичного мислення, описати техніки і технології навчання, ефективні для розвитку письма іноземною мовою із застосуванням навичок критичного мислення.

Аналізується Комплекс з удосконалення навичок письма на основі цілісного підходу, розроблений для студентів вищої школи, які вивчають іноземну мову. Основні вимоги до застосування Комплексу такі: граматична компетентність має бути в основному сформована; навички критичного мислення повинні відповідати супровідним ментальним операціям; обов’язковим є опрацювання слів та словосполучень, які використовуються для логічного переходу до подання нової інформації; необхідним є формування навичок співпраці, розвитку самоорганізації із залученням цифрових інструментів; обов’язковим є опрацювання технік, що тренують контроль емоцій, здатність ефективно спілкуватися під тиском, зберігаючи нейтралітет.

Надається детальний перелік технологій, що входять до складу Комплексу з удосконалення навичок письма на основі цілісного підходу, який передбачає 3 етапи (накопичення інформації з різних джерел; дослідження й обробка інформації; висновок, визнання та аналіз помилок, прийняття рішення), і відповідають основним вимогам щодо

© Ревуцька С., 2024; CC BY 4.0 license

розвитку критичного мислення під час удосконалення навичок письма на заняттях з іноземної мови у закладах вищої освіти.

Ключові слова: *дискурсивна комунікативна компетентність, критичне мислення, ментальні операції, навички письма, продуктивні види мовленнєвої діяльності.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Письмо будь-якою мовою як вид мовленнєвої діяльності передбачає здатність передавати думки у письмовій формі. Для того, щоб текст, написаний іноземною мовою (L2), був зрозумілим для реципієнта, потрібно, щоб думки не тільки були коректно викладені засобами L2. Думки мають бути і наповнені змістом, і сформульовані зв'язано, і критично переосмислені автором, який повинен перш ніж висловитися, порівняти свою точку зору із кількома іншими та опрацювати власні помилки. Ці вимоги навряд чи будуть дотримані, якщо в автора тексту, у того, хто пише, недостатньо розвинуте критичне мислення (КМ). Письмо та КМ – це взаємозалежні процеси. Спроба навчити письма без залучення КМ перетворює цей процес на механічну дію, яка не призводить до створення якісного тексту. Процес КМ охоплює різноманітні ментальні операції (МО) на кількох рівнях. Відповідно до певного набору МО повинні бути сформовані вміння та навички КМ (Critical Thinking Skills). І тільки за умови, що автор тексту все це вивчав і тренував, написаний ним текст зможе виконати свою комунікативну функцію у повному обсязі. Тобто, розвиток КМ – це не просто важливий, це невід'ємний складник процесу вдосконалення навичок письма на заняттях з іноземної мови.

Процес розвитку КМ відбувається у межах удосконалення дискурсивної компетентності (зв'язність і узгодженість), однієї з чотирьох (граматичної, соціолінгвістичної, дискурсивної, стратегічної), визначених Мерріл Кенейл (Canale) та Мері Свейн (Swain) як компоненти загальної комунікативної компетентності. Дискурсивну компетентність можливо вдосконалювати, коли вже відбулися і розвиток, і посилення такого компонента загальної комунікативної компетентності, як граматична компетентність.

Удосконалення навичок письма у тих, хто вивчає L2, потребує цілісного підходу, який повинен базуватися на одночасному формуванні, а потім розвитку як навичок письма, так і навичок КМ.

Аналіз актуальних досліджень. Питання розвитку КМ під час вивчення іноземної мови досить широко висвітлено у багатьох

наукових публікаціях, а також у спеціалізованих навчальних посібниках [4; 10; 15].

Науковці детально вивчають роль КМ та його взаємозв'язок із розвитком продуктивних мовленнєвих навичок через різні підходи до навчання письма [18; 19]. Активно впроваджується ідея сприяння розвитку КМ за допомогою трансформаційних підходів до навчання, які заохочують студентів протистояти вкоріненим переконанням і розвивати глибші рефлексивні навички, що є ключовим для вдосконалення комунікаційних здібностей в освітньому середовищі [13]; розроблюються практики для вдосконалення навичок письма, що тісно пов'язані з розвитком КМ [13; 14].

Останнім часом дослідники підкреслюють важливість інтеграції КМ у процес навчання письма на різних рівнях освіти, пропонуючи як традиційні, так й інноваційні методики. Наприклад, О. Кравчук [3] систематизує методи активізації критичного мислення у студентів під час формування навичок письма, зокрема, через аналітичне опрацювання текстів; Л. Панченко [6] у своїх дослідженнях аналізує роль навичок КМ у розвитку письмової комунікації та презентує методи, які стимулюють до аналітичного підходу у створенні текстів; С. Сирота [9] пропонує залучати навчальні стратегії, що орієнтуються на критичний аналіз інформації під час написання текстів.

М. Свейн (Swain) і С. Лапкін (Lapkin) підкреслюють важливість «вихідної» діяльності (output) у процесі навчання мови, де учні, працюючи над письмовими завданнями, усвідомлюють власні прогалини в знаннях та здійснюють рефлексію над мовними структурами. Цей підхід стимулює мовне експериментування і гіпотезування [18].

Науковці активно досліджують процеси та інструменти, що використовуються для організації веб-колаборативного письма (колективне онлайн-створення тексту, яке супроводжується обміном ідеями та зворотним зв'язком), а також пропонують аналіз, як таке навчання сприяє покращенню індивідуального письма в умовах засвоєння L2. Так, Д. Біковські та Р. Вітанаге [11] вивчають, як саме веб-колаборативне навчання може сприяти вдосконаленню індивідуальних навичок письма у тих, хто засвоює L2; автори розглядають різні підходи до колаборативного письма

онлайн та їхній вплив на розвиток письмових навичок. Т. Вамбсґанс [19] аналізує використання технологій штучного інтелекту для покращення кооперативного письма.

Незважаючи на значні досягнення, дослідження КМ й окремих його аспектів як комплексного феномену, як необхідного складника процесу вдосконалення навичок письма залишаються актуальними, й інтерес до цієї теми не зменшується.

Мета статті – обґрунтувати необхідність комплексної роботи з удосконалення навичок письма із застосуванням цілісного підходу, який повинен базуватися на одночасному формуванні як навичок письма, так і навичок КМ у студентів вищої школи; описати техніки і технології навчання, ефективні для розвитку письма іноземною мовою із застосуванням навичок КМ.

Викладення основного матеріалу. Цілісний підхід до вдосконалення навичок письма передбачає одночасне формування і навичок письма, і навичок КМ. Щоб такий підхід працював, він має відповідати певним вимогам. Розглянемо 5 із них.

По-перше, процес розвитку КМ повинен відбуватися у межах удосконалення дискурсивної компетентності (зв'язність і узгодженість), коли формування граматичної компетентності вже відбулося.

По-друге, навички КМ мають відповідати супровідним МО. Серед МО, що обслуговують КМ, найважливішими є такі: накопичення інформації з різних джерел, її детальне дослідження (включаючи аналіз порівнювання тієї ж самої інформації, але отриманої з різних джерел, її оцінювання, структурування, відбір, перевірку можливих варіантів, обґрунтування тощо), формулювання висновків, визначення та оцінка помилок (включаючи самооцінку), а також прийняття рішень. Щодо списку вмінь та навичок КМ, то дослідники, як правило, відносять до них такі: сприймати нові ідеї, визначати необхідну інформацію, виділяти головне з більш ніж одного джерела інформації, зіставляти різні погляди та точки зору, належним чином аналізувати отримані дані, відрізняти факти від думки, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, бачити невизначеність та помилковість суджень, які пропонуються іншими; знаходити і наводити аргументи, оцінювати їх доречність і точність, коригувати припущення з урахуванням нових доказів, знаходити способи вирішення проблем, робити висновки, аналізувати й

перевіряти їх на практиці, передбачати наслідки, обирати власну позицію та обґрунтовувати її доцільність у конкретній ситуації, збалансовувати логіку та емоції, визнавати та опрацьовувати помилки та ін.

По-третє, продукт письма як виду мовленнєвої діяльності повинен бути створений відповідно до вимог дискурсивної компетентності (зв'язність і узгодженість). Тому обов'язковим є опрацювання слів та словосполучень, які використовуються для логічного переходу до подання нової інформації (linking devises/ transitions). Ці мовні засоби допомагають тому, хто пише, рухатися від однієї думки до іншої і будувати зв'язні відношення між частинами тексту. Категорії перехідних слів і фраз розрізняються відповідно до наміру того, хто пише (зв'язати ідеї, узагальнити послідовність подій, сповістити про зміну тощо).

Наступна вимога пов'язана з формуванням навичок співпраці, розвитку самоорганізації. У сучасних умовах, коли цифрові технології та штучний інтелект пропонують надзвичайно широкі можливості, зробити це неважко.

П'ята вимога пов'язана з тим фактом, що формування навичок КМ ще не означає, що КМ буде функціонувати в будь-якій ситуації. Навіть у випадку, коли КМ сформоване, є фактори, що впливають на те, чи буде функціонувати КМ у повному обсязі. Один із цих факторів – емоції. Потрібно опрацьовувати й емоційний контроль, і вміння фокусуватися на аргументах, а не на емоціях; зберігати емоційну дистанцію; аналізувати різні точки зору без емоційної залученості, зосереджуючись на логіці та доказах; розпізнавати маніпулятивні елементи, формуючи об'єктивний підхід; ефективно спілкуватися під тиском, зберігаючи нейтралітет, тощо.

Таким чином, комплексна робота з удосконалення навичок письма потребує цілісного підходу, який повинен базуватися на одночасному формуванні як навичок письма, так і навичок КМ. Для цього ми розробили *Комплекс з удосконалення навичок письма на основі цілісного підходу,* який задовольняє таким основним вимогам:

1) граматична компетентність (слова та правила) має бути в основному сформована;

2) у техніках на вдосконалення навичок письма повинна бути відповідність навичок КМ певним супровідним МО;

3) обов'язковим є опрацювання слів та словосполучень, які використовуються для логічного переходу до подання нової інформації (linking devises/ transitions);

4) необхідним є формування навичок співпраці, розвитку самоорганізації із залученням цифрових інструментів;

5) обов'язковим є опрацювання технік, що тренують контроль емоцій, здатність ефективно спілкуватися під тиском, зберігаючи нейтралітет.

Зазвичай основні МО науковці розподіляють з урахуванням триступеневої методики таким чином: актуалізація – усвідомлення – рефлексія [1; 2; 5; 8]. Відповідно до цього *Комплекс з вдосконалення навичок письма на основі цілісного підходу* складається з 3-х етапів: 1) накопичення інформації з різних джерел; 2) дослідження / обробка інформації (порівняння, аналіз, оцінка, впорядкування; відсортування; тестування різних точок зору, різних можливостей та обґрунтовування); 3) висновок, визнання та аналіз помилок, прийняття рішення.

На початковому етапі розвитку навичок КМ основна увага приділяється накопиченню інформації з різних джерел. Оскільки процес КМ охоплює різноманітні МО на кількох рівнях, відповідно до певного набору МО повинні бути сформовані вміння та навички КМ (Critical Thinking Skills). Нижче в таблиці наведені навички КМ, характерні для початкового етапу формування МО.

Mental Operations	Critical Thinking Skills
Накопичення інформації з різних джерел	Сприймати нові ідеї, визначати необхідну інформацію більш ніж з одного джерела; вміння виокремлювати важливу інформацію (аналіз) та будувати цілісний огляд (синтез); вміння відокремлювати значущу інформацію від другорядної та розуміти контекст даних; структурувати інформацію та робити акцент на ключових аспектах теми; відрізняти факт від думки.

Таблиця 1. Етап 1.
Table 1. Stage 1.

Крім постійно задіяних на початковому етапі технік та технологій у їхньому письмовому форматі («*Мозковий штурм»,*

«K-W-L / Знаю – хочу знати – дізнався», «Прогнозування за ілюстрацією», «Асоціація», «Товсті / тонкі питання», «Дерево припущень») слід обов'язково використовувати такі:

- *Аналіз і синтез певної інформації з одного джерела.* Студентам пропонується прочитати текст і виокремити ключові ідеї та аргументи; після цього вони повинні або виділити основні думки і написати короткий огляд, де буде висвітлено основні аргументи, але без деталей; або написати коротке резюме, в якому критично оцінити прочитане; або написати список запитань, які виникають під час читання, на ці запитання потім інші студенти мають відповісти письмово.

- *Аналіз і синтез тієї ж самої інформації з кількох джерел.* Студентам пропонується прочитати вже кілька текстів на одну тему, але з різних джерел. Після прочитання текстів студенти повинні виконувати ті ж самі завдання, що і при опрацюванні інформації з одного тексту, але вже з кількома текстами. До цих вправ додаються такі: *робота з картами знань (mind mapping*): треба створити карту знань, де в центрі буде головна тема, а від неї відходитимуть підтеми та ключові ідеї з різних джерел; *пошук і сортування фактів*: слід знайти різні факти на одну тему в декількох джерелах та класифікувати їх за категоріями; *заповнення таблиці або чек-листа*: треба створити таблицю або чек-лист, де для кожного джерела буде коротко описано основну інформацію, цілі, ключові факти та надійність; *створення реферату чи інформаційного огляду*: слід написати короткий реферат або огляд, де потрібно узагальнити основні ідеї з різних джерел.

- *Написання есе* (Description essay, Informative essay, Narrative essay).

Наступний етап формування КМ передбачає дослідження, обробку інформації.

Mental Operations	Critical Thinking Skills
Дослідження (обробка) інформації; порівняння, аналіз, оцінка; упорядкування; відсортування; тестування різних точок зору, різних можливостей	Виділяти головне; зіставляти різні погляди, точки зору; належним чином зважувати дані; виявляти причинно-наслідкові зв'язки; знаходити і наводити

	аргументи; оцінювати доречність і точність аргументів; коригувати припущення з урахуванням нових доказів.

Таблиця 2. Етап 2.
Table 2. Stage 2.

На цьому етапі крім традиційних технік та технологій *(«6 капелюхів», «Зигзаг», «Insert», «Карусель», «Ромашка Блума», «Створення концептуальних таблиць», «Фейк-чекінг»* (письмове розслідування), *«Опитування громадської думки»* (аналіз результатів у письмовій формі)) слід використовувати такі:

- *Порівняння і зіставлення джерел інформації*. Студенти повинні порівняти два тексти (наприклад, статті) на одну тему, але з різними точками зору; студенти мають описати, які аргументи використовуються в обох текстах, де вони вагоміші, і який текст, на їхню думку, є більш переконливим.

- *Аналіз джерел інформації*. Студентам пропонуються декілька текстів або статей на одну тему з різних джерел (наприклад, наукова стаття, новинний матеріал, блог). Треба виділити ключові ідеї, порівняти подачу інформації та визначити, які джерела є більш надійними та чому.

- *Independent Essay writing* (написання таких незалежних есе, спільним для яких є потреба в чіткому висловленні думок, логічній структурі й аргументації: *Analitical essay (аналітичне есе*, в якому треба проаналізувати проблему, текст або ідею, розібравши її на складові), *Multiple-choices essay (есе з вибором відповідей*, в якому слід обрати один варіант із кількох запропонованих і обґрунтувати свій вибір), *Double Question essay (есе з подвійним запитанням*, в якому потрібно відповісти на два пов'язані між собою запитання і зробити висновок, що об'єднує обидві відповіді), *Advantages & Disadvantages essay (есе «Переваги та недоліки»*), *Agree & Disagree essay (есе «Згода чи незгода»*), *Argumentative essay (аргументативне есе,* в якому слід надати переконливі аргументи на підтримку своєї точки зору), *Comparison & Contrast essay (есе «Порівняння та контраст»*, в процесі написання якого слід порівняти дві або більше ідеї, об'єкти чи явища, вказавши схожість і відмінності), *Preference essay (есе про уподобання*, в якому необхідно описати власний вибір між двома або більше варіантами й пояснити його), *If / Imaginary essay (умовне / уявне есе*, в якому слід розглянути ситуацію, яка могла

б трапитися, або описати наслідки уявного сценарію), *Explanation essay (есе-роз'яснення*, під час написання якого слід пояснити, як щось працює або чому певне явище відбувається)).

- *Integrated essay writing* (на зразок Integrated essay з іспитів у форматі TOEFL, коли пропонується спочатку прочитати першу точку зору в тексті, а потім прослухати другу точку зору з лекції і проаналізувати обидві точки зору на предмет того, співпадають вони чи є протилежними).

- *Аналіз суперечливих тверджень*. Студентам пропонуються два суперечливі твердження на будь-яку актуальну тему (наприклад, технологія, екологія або етика). Студенти повинні написати есе, де спершу коротко представлять обидві позиції, а потім проаналізують кожну з них, використовуючи аргументи «за» і «проти», та сформулюють свою власну позицію.

- «*За і Проти» (Т-діаграма*). Студентам пропонується тема для письмового завдання. Вони повинні скласти Т-діаграму, де в одному стовпчику запишуть аргументи «за», а в іншому – «проти». Після цього вони мають написати есе на основі цієї діаграми та сформулювати висновок, виходячи з критичного аналізу аргументів.

- *Дебати через письмо*. Студентів розбивають на дві групи. Одна група пише коротке есе з аргументами на користь якоїсь ідеї, а друга група — контраргументи. Після цього перша група повинна відповісти на контраргументи письмово, підкріплюючи свою позицію новими доказами.

Третій етап формування КМ передбачає вміння самостійно робити висновки, визнавати та аналізувати помилки і приймати рішення.

Mental Operations	Critical Thinking Skills
Обґрунтування, висновок, рефлексія, прийняття рішення	Знаходити способи вирішення проблем; робити висновки, аналізувати й перевіряти їх на практиці; передбачати наслідки; критично оцінювати тексти та виявляти в них слабкі місця або упередження; розуміти іншу точку зору та аргументувати її, навіть якщо вона протилежна власній; бачити невизначеність, помилковість суджень, які пропонуються іншими; бачити власні помилки, визнавати їх та

	виправляти; обирати власну позицію та обґрунтовувати її доцільність у конкретній ситуації.

Таблиця 3. Етап 3.
Table 3. Stage 3.

Крім традиційних технік та технологій («*Сінквейн», «Кластер*») можна використовувати такі:

- *Аналіз власних помилок* (у письмовій формі).
- *Передбачення наслідків* (у письмовій формі).
- *Eccay writing* (написання таких незалежних есе: *Opinion essay, Discussion essay, Persuasive essay, Problem solution essay).*
- *Academic discussion* / *академічна онлайн-дискусія* (на зразок «Лист для академічної дискусії» з іспитів у форматі TOEFL: професор опублікував питання з певної теми, і деякі співгрупники відповіли, поділившись своїми ідеями; пропонується 10 хвилин, щоб надрукувати власне повідомлення, яке сприятиме обговоренню; повідомлення має бути ясним і зв'язним, а також має бути добре підкріплене аргументами та прикладами).
- *Написання від протилежного*. Студенти отримують тему, щодо якої вони вже мають сформовану думку, і повинні написати есе, захищаючи точку зору, протилежну власній. Це змушує їх глибше аналізувати аргументи та логіку іншої сторони. (Приклад: Якщо студент підтримує використання відновлювальних джерел енергії, він повинен написати есе, захищаючи позицію про необхідність використання викопного палива).

Якщо техніки та технології, що передбачають дотримання другої вимоги (навички критичного мислення повинні відповідати супровідним ментальним операціям), різні на кожному з 3-х етапів, то техніки і технології із дотриманням 3, 4 та 5 вимог на кожному етапі ті ж самі.

Щодо третьої вимоги про обов'язкове опрацювання слів та словосполучень, які використовують для логічного переходу до подачі нової інформації (linking devises / transitions), детальний аналіз їх можна знайти у [7]. Найбільш ефективною є техніка створення *причинно-наслідкових ланцюжків.* Її потрібно застосовувати на кожному з 3-х етапів.

Четверту вимогу про формування навичок співпраці допоможуть задовольнити *Інтернет-технології та інструменти, що сприяють ефективному обміну інформацією, поглибленню*

взаємодії між студентами, розвитку самоорганізації: Google Docs / Microsoft Word Online (студентам пропонують інструменти для спільної роботи над документами в режимі реального часу, що дозволяє їм працювати разом над текстами, коментувати роботи один одного, обговорювати ідеї, а також редагувати спільні документи, використовуючи вбудовані коментарі, можливість відстеження змін, пропозиції щодо правок); *Padlet* (студентам пропонуються зручні інструменти для створення інтерактивних дошок, де студенти можуть збирати інформацію з різних джерел, ділитися ідеями, обговорювати теми; платформа дозволяє публікувати текст, відео, посилання, зображення тощо, сприяючи колективному збору інформації та її аналізу); *Miro* (ця платформа надає можливість працювати над візуалізацією ідей та аналізом тем за допомогою інтерактивних дошок; студенти можуть використовувати віртуальні стікери для розміщення ідей, організовувати інформацію, створювати ментальні карти тощо); *Mentimeter* або *Slido* (ці інструменти для інтерактивного опитування сприяють збору інформації та швидкому обміну ідеями в класі; вони дозволяють проводити опитування, збирати ідеї та оцінювати думки); *Scrible* або *Diigo* (ці платформи допомагають у зборі, зберіганні та анотуванні ресурсів з інтернету; студенти можуть додавати анотації, виділяти ключові моменти та зберігати корисні матеріали для майбутнього використання, що сприяє ефективному накопиченні інформації); *Trello* або *Asana* (для організації командних проєктів та розподілу завдань; ці інструменти дозволяють координувати процес написання робіт і ділити їх на етапи; зручні для роботи над груповими проєктами, де можна створювати завдання для кожного учасника, відстежувати прогрес, додавати коментарі та матеріали); *Flipgrid* (допомагає студентам записувати відео з обговоренням ідей або аналізом тем у письмовій формі; дає можливість обмінюватися відеоповідомленнями).

П’яту вимогу про необхідність емоційного контролю, здатність ефективно спілкуватися під тиском, зберігаючи нейтралітет, допоможуть задовольнити такі техніки і технології:

- *Рефлексія емоцій*. Після обговорення певної теми або перегляду відео студенти записують свої емоції та думки щодо почутого. Потім викладач пропонує написати, як ці емоції могли вплинути на розуміння матеріалу і як вони змінюються при поглибленому аналізі.

- *Беземоційний аналіз аргументів та контраргументів.* Студентам пропонується суперечлива тема. Вони мають створити аргументи «за» і «проти», а потім представити їх на обговоренні без емоційної залученості, зосереджуючись лише на логіці та доказах, не висловлюючи ніяких особистих упереджень.

- *Критичний аналіз новин або статей*: викладач пропонує студентам обрати новинну статтю або репортаж на іноземній мові та зробити аналіз, звертаючи увагу на емоційні прийоми, які використовує автор. Після цього обговорюється, як ці прийоми впливають на критичне сприйняття інформації.

- *Супроводження вправ певною музикою, відеосюжетами* з подальшим аналізом їхнього впливу на сприйняття інформації.

- *Вправи з mindfulness* (самоусвідомленість, сфокусованість) *перед дискусією*: перед початком обговорення теми у письмовому форматі студенти роблять коротку дихальну вправу, або їм пропонується кілька хвилин тиші для концентрації.

- *Виконання тих самих вправ у нейтральному емоційному стані й у зміненому* (посиленому чи послабленому).

Висновки. Роботу з удосконалення навичок письма під час занять з іноземної мови у студентів вищої школи слід проводити із застосуванням цілісного підходу, який повинен базуватися на одночасному формуванні як навичок письма, так і навичок КМ. Ця робота має носити комплексний характер. Основні вимоги до *Комплексу з удосконалення навичок письма* такі: граматична компетентність (слова та правила) повинна бути в основному сформована; у техніках на вдосконалення навичок письма має бути відповідність навичок КМ певним супровідним МО; обов'язковим є опрацювання слів та словосполучень, які використовуються для логічного переходу до подання нової інформації (linking devises / transitions); необхідним є формування навичок співпраці із залученням цифрових інструментів; обов'язковим є опрацювання технік, що тренують контроль емоцій.

Технології, які використовуються під час занять для розвитку навичок письма відповідно до навичок критичного мислення та супровідних ментальних операцій, можуть знайти застосування на всіх заняттях з іноземної мови у закладах вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають в адаптації проаналізованих технологій до цифрових платформ, а також у персоналізації навчання за допомогою штучного інтелекту, в

адаптації навчальних завдань відповідно до індивідуальних потреб студентів, їхнього рівня КМ і стилів навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Івлєва К., Рейда О., Гулієва Д. Впровадження технології розвитку критичного мислення у процесі викладання іноземної мови у вищій школі. *Іноземні мови*. №2/2021. С. 23-29. DOI: https://doi.org/10.32589/1817-8510.2021.2.235676
2. Коротка Н.В., Підколесна Л.А. Формування технологій критичного мислення при навчанні англійської мови в немовному вузі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2022. Вип. 16(84). С. 99-102. DOI: 10.25264/2519-2558-2022-16(84)-99-102
3. Кравчук О. Роль критичного мислення у навчанні письма на заняттях з іноземної мови. *Молодий вчений*. №9 (61). 2018. С. 40-44.
4. Критичне мислення на уроках англійської мови. Методичний посібник / Автор-упорядник: Калінська Г.В. Хмельницький, 2018. URL: https://naurok.com.ua/kritichne-mislennya-na-urokah-angliysko-movi-5346.html (дата звернення: 21.08.2024).
5. Маринченко Г.М., Моцак С.І. Формування критичного мислення студентів під час дистанційного навчання. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки».* 2021. № 4. С. 463-467. URL: https://doi.org/10.36074/grail-ofscience (дата звернення: 07.05.2024).
6. Панченко Л. Розвиток критичного мислення як складова формування навичок академічного письма. *Гуманітарні науки та освіта*. 2019. № 5. С. 72-78.
7. Ревуцька С.М. The use of Classroom routines in memorization and further development of communicative competence. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2020. Вип. 37. С. 55-69. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2020-37-06
8. Ревуцька С. Розвиток критичного мислення в процесі удосконалення навичок продуктивних видів мовленнєвої діяльності. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 43. С. 102-114. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-07
9. Сирота С. Формування критичного мислення як основи навичок письма у навчанні іноземних мов. *Освітній простір: Нові перспективи*. 2021. № 3. С. 34-39.
10. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови: навчально-практичний посібник / О.С. Нікітченко, О.А. Тарасова. Харків: «Друкарня Мадрид», 2017. 104 с.

11. Bikowski D., Vithanage R. Effects of Web-Based Collaborative Writing on Individual L2 Writing Development. *Language Learning & Technology.* 2020. 24(1). P. 94-115.
12. Brookfield S. Critical Thinking & Learning in Adults: A Case Study in Transformative Learning on White Supremacy and White Racial Identity. *Critical Thinking and Reasoning: Theory, Development, Instruction, and Assessment.* Boston, MA. Netherlands: Brill Publishing. 2020. P. 114-130.
13. Elbow P. *Writing With Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. 2nd ed. New York: Oxford UP, 1998.
14. Elder L., Paul R. The Thinker's Guide to How to Write a Paragraph: The Art of Substantive Writin. 2008. 58 p.
15. Hughes J., Dummett P. Critical Thinking in ELT: A Working Model for the Classroom. National Geographic Learning. 2019. 158 p.
16. Murawski L. Critical Thinking in the Classroom…and Beyond. *Journal of Learning in Higher Education.* 2014. № 10. P. 25-30.
17. Nickname Z., Royafar A. Critical thinking skills of undergraduate students of educational sciences at Tehran universities. *Utopía y Praxis Latinoamericana.* 2019. Vol. 24, núm. Esp. 6. P. 54-63. URL: https://www.redalyc.org/journal/279/27962177007/html (дата звернення: 21.03.2023).
18. Swain M., Lapkin S. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*. Volume 16, Issue 3, September 1995. P. 371-391. DOI: https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371
19. Wambsganss, T., et al. Supporting Collaborative Writing with Artificial Intelligence: A Research Agenda to Overcome Collaboration Challenges in Writing. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*. 2020. 4(CSCW2). P. 1-20.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2024.
Статтю рекомендовано до друку 25.11.2024.

Як цитувати: Ревуцька С. Удосконалення навичок письма і розвиток критичного мислення. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* 2024. Вип. 45. С. 73-89. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-05

WRITING SKILLS IMPROVEMENT AND DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING

Svitlana Revutska
PhD in Pedagogics, Associate Professor,
Department of Philology,Translation and Strategic Communications,

National Academy of the National Guard of Ukraine
(61001, Kharkiv, Zakhisnykiv Ukrainy Square, 3),
e-mail: svetrev2014@gmail.com;
orcid: https://orcid.org/0000-0002-6568-236X

The article discusses the importance of improving writing skills along with the development of critical thinking. Despite significant achievements in this area, the study of critical thinking and its individual aspects as a complex phenomenon, as a necessary component of the process of improving writing skills, remains relevant. The interest in this topic will not diminish. The aim of the article is to substantiate the necessity of a comprehensive approach to writing skills improvement, that should be based on the simultaneous development of both writing skills and critical thinking skills for higher education students; to describe teaching techniques and technologies effective for the development of writing in a foreign language using critical thinking skills.

The process of developing critical thinking takes place within the framework of improving discourse competence (coherence and cohesion), one of the four components (grammatical, sociolinguistic, discourse, strategic) defined as parts of the general communicative competence.

Discourse competence can be improved when the development and strengthening of the grammatical competence component (words and rules) have already been completed.

As the work on improving writing skills in foreign language classes for higher education students is supposed to adopt a holistic and comprehensive approach the Complex for improving writing skills is offered. The main requirements for the Complex for improving writing skills are as follows: grammatical competence (words and rules) is supposed to be basically formed; critical thinking skills should correspond to the accompanying mental operations; it is mandatory to work on words and phrases that enable logical transitions between between pieces of information in narration ; it is mandatory to work on techniques that train emotional control, the ability to communicate effectively under pressure while maintaining neutrality; and the development of cooperation skills and self-organization with the use of digital tools is essential.

A detailed list of technics is offered that are parts of the Complex for Improving Writing Skills, which consists of 3 stages (1) accumulation of information from various sources; 2) research/processing of information (comparison, analysis, evaluation, ordering; sorting; testing different points of view, different possibilities and justification); 3) conclusion, recognition and analysis of errors, decision-making). The Complex for Improving Writing Skills aligns with the core requirements for fostering critical thinking while enhancing communicative competence in foreign language classes at higher education institutions.

Keywords: *discurse communicative competence, critical thinking, mental operations, productive skills, writing skills.*

REFERENCES

1. Ivlieva, K., Rejda, O., Gulieva, D. (2021). Technology implementation of critical thinking development in the process of teaching English in higher school. *Foreign languages. №2/2021,* pp. 23-29. DOI: https://doi.org/10.32589/1817-8510.2021.2.235676 [in Ukrainian].
2. Korotka, N.V., Pidkolesna, L.A. (2022). Formation of critical thinking technologies in learning English in a non-lingual university. *Scientific Proceedings of Ostroh Academy National University: Philology Series. 16(84),* pp. 99-102. DOI: 10.25264/2519-2558-2022-16(84)-99-102 [in Ukrainian].
3. Kravchuk, O. (2018). The role of critical thinking in teaching writing in foreign language classes. *Young Scientist, №9(61),* pp. 40-44 [in Ukrainian].
4. *Critical thinking on English lessons. Study guide* (2018). Kalynska, H.V. Khmelnytskyi. Available at: https://naurok.com.ua/kritichne-mislennya-na-urokah-angliysko-movi-5346.html [Accessed 21 Aug. 2024] [in Ukrainian].
5. Marynchenko, H.M., Motsak, S.I. (2021). Formation of students' critical thinking during distance learning. *International scientific journal "Grail of Science", № 4,* pp. 463-467. Available at: https://doi.org/10.36074/grail-of-science [Accessed 07 May 2024] [in Ukrainian].
6. Panchenko, L. (2019). Development of critical thinking as a component of academic writing skills formation. *Humanitarni nauky ta osvita* [Humanities and Education]. *№5,* pp. 72-78 [in Ukrainian].
7. Revutska, S.M. (2020). The use of Classroom routines in memorization and further development of communicative competence. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations. 37,* pp. 55-69. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2020-37-06
8. Revutska, S. (2023). Development of critical thinking in the process of improving productive communication skills. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations. 43,* pp. 102-111. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-07 [in Ukrainian].
9. Syrota, S. (2021). Formation of critical thinking as the basis of writing skills in foreign language teaching. *Educational Space: New Perspectives*. *3,* pp. 34-39 [in Ukrainian].
10. *Formuvannia navychok krytychnoho myslenia na urokakh inozemnoi movy: navchalno-praktychnyi posibnyk [Formation of critical thinking skills on foreign language lessons: study guide]*. (2017). O.S. Nikitchenko, O.A. Tarasova. Kharkiv: "Drukarnia Madryd" [in Ukrainian].

11. Bikowski, D., Vithanage, R. (2020). Effects of Web-Based Collaborative Writing on Individual L2 Writing Development. *Language Learning & Technology. 24(1),* pp. 94-115.
12. Brookfield, S. (2020). Critical Thinking & Learning in Adults: A Case Study in Transformative Learning on White Supremacy and White Racial Identity. *Critical Thinking and Reasoning: Theory, Development, Instruction, and Assessment.* Boston, MA. Netherlands: Brill Publishing. P. 114-130.
13. Elbow, P. (1998). *Writing With Power: Techniques for Mastering the Writing Process.* 2nd ed. New York: Oxford UP.
14. Elder, L., Paul, R. (2008). *The Thinker's Guide to How to Write a Paragraph: The Art of Substantive Writing*.
15. Hughes, J., Dummett, P. (2019). *Critical Thinking in ELT: A Working Model for the Classroom*. National Geographic Learning.
16. Murawski, L. (2014). Critical Thinking in the Classroom…and Beyond. *Journal of Learning in Higher Education. № 10,* pp. 25-30.
17. Nickname, Z., Royafar, A. (2019). Critical thinking skills of undergraduate students of educational sciences at Tehran universities. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Vol. 24, núm. Esp. 6,* pp. 54-63. Retrieved from: https://www.redalyc.org/journal/279/27962177007/html [Accessed 21 March 2023].
18. Swain, M., Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate A Step towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*. *Volume 16, Issue 3,* September 1995, pp. 371-391. DOI: https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371
19. Wambsganss, T., et al. (2020). Supporting Collaborative Writing with Artificial Intelligence: A Research Agenda to Overcome Collaboration Challenges in Writing. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction. 4(CSCW2),* pp. 1-20.

The article was received by the editors 26.09.2024.
The article was recommended for printing 25.11.2024.

In cites: Revutska S. (2024). Writing skills improvement and development of critical thinking. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations. 45,* pp. 73-89. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-05 [in Ukrainian]

DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-06
УДК 811.161.2'243:378.22

УКРАЇНСЬКА МОВА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ МАГІСТРАНТІВ

Оксана Тростинська
канд. філол. наук, доцент кафедри мовної та профільної підготовки
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, майдан Свободи, 4); e- mail: okasana@ua.fm;
orcid: http://orcid.org/0000-0002-2999-629X

У статті розглянуто основні особливості навчання української мови іноземних магістрантів, які отримали ступінь бакалавра поза межами України, навчаються в українських ЗВО онлайн англійською мовою і вивчають українську як державну мову країни навчання. Оскільки українська для досліджуваного контингенту не є ні засобом отримання вищої освіти, ні мовою соціокультурного спілкування, відсутнє реальне українськомовне оточення та сформовані комунікативні потреби, відзначається досить низька мотивація цих іноземців у вивченні української мови, і саме від викладача залежить ефективна організація навчального процесу та залучення магістрантів-англофонів до опанування української.

Проаналізовано обсяг та зміст навчального матеріалу з української мови для англомовних здобувачів вищої освіти, визначено методи і прийоми навчання, ефективні для формування в них українськомовної комунікативної компетентності. Зроблено висновок, що підвищенню мотивації у вивченні української мови досліджуваного контингенту інофонів сприяє ретельний відбір навчального матеріалу, мінімізація вимог до формування видів мовленнєвої діяльності на рівні володіння мовою А1, скорочення обсягу граматики й лексики, які відповідають цьому рівню за Стандартами державної мови, з одночасним включенням до навчальних програм тем, що презентують загальнолюдські інтереси та цінності, побудова занять на принципах україноцентризму й комунікативності з використанням елементів аудіовізуального та граматико-перекладного методів і застосуванням англійської як мови-посередника.

Перспективами подальшого наукового дослідження може стати аналіз та відбір інтерактивних методів, що відповідають досліджуваній ситуації навчання, розроблення принципів створення дистанційних курсів та

© Тростинська О., 2024; CC BY 4.0 license

онлайн-підручників із активним залученням цифрового навчання та інтернет-технологій з метою запровадження українськомовного середовища та формування комунікативної компетентності іноземних магістрантів, що навчаються в українських ЗВО англійською мовою онлайн.

Ключові слова: *англомовні іноземні магістранти, аудіовізуальний метод, онлайн-навчання, рівень володіння мовою А1, викладання української мови як іноземної.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Війна в Україні негативно впливає на всі етапи освітнього процесу. Безумовно погіршила вона й ситуацію з навчанням іноземних здобувачів вищої освіти в українських ЗВО. Кількість освітніх мігрантів значно зменшилася (за інформацією МОН України й Українського державного центру міжнародної освіти, за час війни з країни виїхало понад 60 тисяч іноземних студентів, чисельність тих, хто навчається в українських ЗВО, зменшилася з 84 тисяч у 2021 році до 34 тисяч у 2023 році, кількість отриманих запрошень на навчання, яка у 2021 році сягала 63 тисяч, у 2023 році скоротилася до 5 тисяч [3]). Змінився контингент іноземців, які хочуть отримувати вищу освіту в Україні, особливо це відчутно в регіонах, безпосередньо наближених до зони бойових дій. У 2023/2024 навчальному році в ХНУ імені В.Н. Каразіна серед іноземних здобувачів вищої освіти переважали китайські магістранти, які отримували вищу (найчастіше економічну) освіту англійською мовою онлайн. Наразі дистанційне навчання англомовних іноземних магістрантів (зокрема з Китаю) залишається перспективним напрямом надання освітніх послуг, тому що через різницю в часі дозволяє їм поєднувати роботу з навчанням, має короткий термін (півтора – два роки) та не потребує опанування нової мови. Оскільки такі іноземці здебільшого отримали ступінь бакалавра за межами України, вони не мають досвіду навчання в українських ЗВО і не володіють українською мовою.

Аналіз актуальних досліджень. Питання навчання української мови іноземних здобувачів вищої освіти різних рівнів неодноразово ставали об’єктом наукових пошуків і досліджень. С. Варава, Н. Данилюк, Т. Масницька, Л. Мацько, Т. Лагута, Л. Селіверстова, Ю. Трубнікова розглядали особливості мовного навчання слухачів підготовчого відділення. О. Антонів,

С. Воробйова, Н. Зайченко, І. Кочан, Д. Мазурик, З. Мацюк, Н. Ушакова, Г. Швець досліджували різні аспекти вивчення української мови іноземними бакалаврами. Проблеми навчання української мови іноземців на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти вивчали Л. Бєй, О. Білик, Н. Духаніна, О. Тростинська, І. Черновалюк. Проте вивчення української мови іноземними магістрантами не стало об'єктом аналізу науковців та методистів, за винятком мовного навчання студентів-медиків, які за освітніми програмами не мають бакалаврського рівня підготовки, а навчаються у ЗВО протягом шести років (див., наприклад, роботи Т. Алексєєнко, Т. Васецької, І. Кушнір, Т. Лещенко, В. Юфименко та інших). Таким чином, питання навчання іноземних магістрантів української мови залишається недослідженим і потребує свого вирішення, що і визначає актуальність нашої наукової розвідки. Щодо мовного навчання іноземних магістрантів можна розділити на дві групи: магістранти, які отримали ступінь бакалавра в Україні, а отже мають досвід вивчення української мови та володіють нею на певному рівні, та магістранти, що отримали ступінь бакалавра поза межами України і ніколи не вивчали української мови. Зрозуміло, що такі іноземці обирають для здобуття освіти в українських ЗВО англійську мову.

Мета статті. У пропонованій статті буде розглянуто місце української мови в системі підготовки іноземних магістрантів, які отримали ступінь бакалавра поза межами України і навчаються в українських ЗВО онлайн англійською мовою, проаналізовано обсяг та зміст навчального матеріалу з української мови для цього контингенту здобувачів вищої освіти, визначено методи і прийоми навчання, які доцільно використовувати для формування в них українськомовної комунікативної компетентності.

Викладення основного матеріалу. Навчання в регіонах, наближених до зони бойових дій, проходить дистанційно, що дає можливість іноземним магістрантам перебувати за межами України, а отже їм не потрібна українська як мова соціокультурного спілкування. Оскільки навчання здійснюється англійською мовою, українська не є для означеного контингенту мовою навчання. Водночас відповідно до Наказу № 997 Міністерства освіти і науки України вивчення української мови є обов'язковим для іноземних здобувачів вищої освіти всіх рівнів, а керівники закладів вищої освіти повинні «забезпечити вивчення

державної мови іноземними студентами та аспірантами» [4]. Таким чином, статус української мови для цього контингенту іноземців можна визначити як «державна мова країни навчання», і такий статус вимагає від викладачів та методистів певних дій для організації навчального процесу.

Як ми зазначали в [7], у ситуації, коли мова не є ні засобом отримання вищої освіти, ні мовою соціокультурного спілкування, відсутнє реальне українськомовне середовище та сформовані комунікативні потреби, відзначається досить низька мотивація іноземців у вивченні української мови. Основним мотивом та стимулом навчання часто стає отримання певної кількості підсумкових балів у кінці семестру, що не сприяє якісному засвоєнню знань та стійкому формуванню вмінь і навичок. Оскільки саме від викладача залежить ефективна організація навчального процесу, його педагогічна майстерність і якість викладання безпосередньо впливають на залучення магістрантів-англофонів до вивчення української мови та підвищення їхньої мотивації.

Розроблюючи навчальні програми з української мови для іноземних магістрантів англійської форми навчання, викладачі передусім орієнтуються на наявні курси, навчальні матеріали та посібники, які створені для іншого контингенту, іншої кількості навчальних годин і з іншою метою. Свого часу ми аналізували короткотерміновий курс української мови для слухачів підготовчих відділень, які обирають для навчання англійську мову [6], проте він не відповідає комунікативним потребам означеного контингенту магістрантів, оскільки адресований іноземцям, які перебувають в Україні і потребують спілкування українською мовою. Навчальний матеріал структуровано в ньому таким чином, щоб сформувати в англофонів чіткі уявлення про граматичні категорії української мови, які вони за потреби можуть доповнити самостійно, та комунікативну компетентність, достатню для соціалізації та адаптації в українському суспільстві. Магістранти, які навчаються англійською мовою онлайн, вочевидь не мають таких потреб, отже для них необхідно розробити курс української мови, який би враховував особливості навчання та потенційної комунікації саме цих студентів і мав завершену, цілісну та логічну структуру, а не був фрагментом іншого навчального курсу.

Загальновизнано, що будь-який закінчений етап мовного навчання має корелювати з європейською системою рівнів володіння мовою. Навчальні плани більшості спеціальностей відводять на вивчення іноземної (української для іноземців) мови здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти від 32 до 48 годин аудиторних занять. За такий обмежений термін опанувати мову можна лише на рівні А1, та й то частково. Відповідно до загальноєвропейських рекомендацій щодо мовної освіти початковий рівень володіння мовою А1 передбачає, що особа розуміє і може вживати побутові найпростіші та широко вживані вирази, пов'язані зі сферами повсякденного життя (елементарна інформація про себе та свою сім'ю, місце проживання, навчання тощо), зокрема представити себе чи іншу особу, запитати й відповісти на запитання про себе та деталі свого життя (про людей, яких знає, про речі, які має, де живе тощо), може взаємодіяти на простому рівні й спілкуватися в ситуації, коли співрозмовник говорить чітко і готовий допомогти [2].

Основні вимоги до рівня володіння українською мовою А1 визначено у затвердженому 29 серпня 2024 року Стандарті державної мови «Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння А1-С1» [5]. У [8] ми проаналізували ці вимоги та визначили ті, які відповідають комунікативним потребам досліджуваного контингенту здобувачів вищої освіти. Розглянемо основні з них. Аудіювання: під час слухання потрібно вміти розпізнавати відомі слова й елементарні фрази, що стосуються особи, її сім'ї та найближчого оточення, розуміти окремі вислови й короткі репліки стислого діалогу з повсякденного життя, короткі монологічні висловлювання визначеної тематики, побудовані з коротких простих висловлювань спрощеної структури, поданих в усній повільній і чіткій формі. Читання: необхідно розуміти інтернаціональні слова, поодинокі написи, дуже стислі, прості тексти (наприклад, основний зміст коротких простих описів), особливо якщо вони містять малюнки, що допомагають зрозуміти текст; короткі, прості письмові інструкції, супроводжувані ілюстраціями; основну інформацію короткого тексту на побутові теми, невеликих описових та оповідних текстів загальноосвітнього змісту, що містять найуживаніші та інтернаціональні слова. Письмо: потрібно вміти написати власне прізвище та ім'я, а також імена і прізвища знайомих чи відомих людей; написати адресу

проживання, написати інформацію про національність, освіту, вік; написати чи переписати з друкованого зразка короткі, прості тексти на листівці чи в смс-повідомленні; заповнити прості формуляри та анкети; написати текст про себе; описати своїх друзів, батьків короткими фразами, використовуючи слова переважно в початковій формі; описати предмети щоденного вжитку, тварину, приміщення, погоду тощо, назвати 1–2 характерні риси; заадресувати конверт; переписати знайомі слова й короткі фрази, наприклад, привітання зі святом, вітання з місця перебування, побажання, висловлення вдячності.

У монологічному мовленні інофон має вміти коротко висловлюватися на запропоновану тему, уживаючи окремі, здебільшого завчені слова і вислови та прості граматичні структури, пов'язані з конкретними ситуаціями; відтворювати прості, ізольовані фрази про людей, предмети, погоду чи місця; називати й описувати людей, предмети, ознаки та дії, зокрема з опорою на зображення, уживаючи поодинокі слова і завчені фрази; спрощено відтворювати інформацію з елементарних текстів, написаних літературною мовою. Під час діалогу реагувати відповідно до норм мовленнєвого етикету на репліки співрозмовника, вживати стандартні мовні формули привітання, прощання, подяки, вибачення і побажання, відповідати на питання про себе, свої інтереси, своє життя, дім, місто, країну, своє навчання чи роботу; висловити елементарне прохання [5].

Очевидно, що далеко не всі вимоги до видів мовленнєвої діяльності рівня володіння українською мовою А1 відповідають комунікативним потребам іноземних магістрантів, які дистанційно навчаються в українському ЗВО англійською мовою. Так, наприклад, вміння писати свою адресу, смс-повідомлення, заадресовувати листи, підписувати листівки, заповнювати формуляри чи анкету українською мовою таким студентам на цьому етапі не потрібні. Вважаємо за необхідне мінімізувати усні та письмові описи, сконцентрувавши увагу переважно на формуванні вмінь описувати людей (найближче оточення – члени сім'ї та друзі) і місця (приміщення (кімната, факультет, університет) та зовнішній простір (вулиця, місто, країна)). Варто обмежити основні комунікативні ролі, в яких, за Стандартами, має орієнтуватися той, хто володіє українською мовою на цьому етапі: знайомий, незнайомий, друг/подруга, член сім'ї,

студент/студентка, викладач, вилучивши покупець, пасажир, пацієнт, турист, родич, колега та деякі інші як такі, що не відповідають ситуації реальної українськомовної комунікації означеного контингенту іноземців. Відповідно до цього ми вважаємо доцільним зменшити перелік запропонованих для вивчення тем та не включати до навчальних програм для таких іноземних здобувачів вищої освіти теми «Подорожі», «Купівля», «Ресторан, кафе», «Здоров'я», «Побут», а комунікативні наміри, які потрібно вміти реалізовувати на цьому рівні (привертання уваги, встановлення контакту, знайомство, вітання, прощання, подяка, побажання, запрошення, уточнення інформації, відповіді на питання, підтвердження та заперечення інформації тощо) реалізовувати на таких запропонованих Стандартами темах, як «Людина», «Дім, помешкання», «Місто» (з деякими обмеженнями), «Природне середовище». Тему «Діяльність» (робочий день, вихідний день, обідня перерва, початок і кінець робочого дня) ми традиційно замінюємо темою «Навчання в університеті», яка наскрізно проходить через увесь курс української мови.

За Стандартами, кількість активної лексики на рівні А1 має сягати 800-1000 слів [5]. У 2023 році до Стандартів був розроблений лексичний мінімум української мови для рівня А1 «1000 й 1 слово» (укладачі К. Бородін та О. Туркевич) [1]. Він має дві частини: розміщені за алфавітом слова і словосполучення, які супроводжуються відповідним до рівня А1 граматичним коментарем (наприклад, до деяких іменників подані складні випадки утворення форм множини: *дівчина – дівчата* та місцевого відмінка однини: *банк – у банку*; до особових займенників – форми давального та знахідного відмінків: *вона – їй, її*; до дієслів недоконаного виду наведено форми теперішнього часу: *давати – я даю, ти даєш, він/вона дає*, до деяких дієслів доконаного виду – форми минулого часу: *знайти – знайшов, знайшла, знайшли* або форми наказового способу: *дати – дай, дайте*) і типовими прикладами їх вживання (*брат – На фото мій брат; увечері – Що ти робиш увечері? Відпочивати – Ми відпочиваємо на морі*), та слова, згруповані за темами (представлено 12 тем: «Людина» (особиста інформація, зовнішність і характер, частини тіла, професія), «Сім'я і родина», «Дім», «Технології», «Місто й село», «Транспорт», «Побут», «Навчання», «Робочий день», «Вільний

час» тощо (наприклад, тема «Людина (особиста інформація)» містить такі лексичні одиниці: *адреса, країна, місто, село, жінка, чоловік, імейл, ім'я, прізвище, пан, пані, дата, рік, номер, стать, звати, жити, називатися, народитися, померти*) [1: 44]. Наприкінці наведено слова за частинами мови (займенники, прикметники, прислівники, на жаль, відсутній окремий список дієслів, який би мав обов'язково бути), подано список питальних слів та комунікативні фрази. Адресати лексичного мінімуму – іноземні студенти, викладачі української мови як іноземної та науковці в галузі лігводидактики, які створюють навчальні матеріали для її викладання. Розроблений лексичний мінімум – надзвичайно корисна робота, яка дає простір викладачам і методистам для подальшого опрацювання лексичних одиниць, створення на його основі відповідно до потреб навчальних мінімумів, тематичних та перекладних словників, навчальних матеріалів і посібників, що безумовно сприятиме формуванню в іноземців українськомовної лексичної компетенції на рівні А1. Працюючи над курсом для магістрантів-англофонів потрібно ретельно відібрати запропонований мінімумом лексичний матеріал з урахуванням особливостей навчального контингенту, наприклад, як було зазначено вище, зменшити перелік запропонованих для вивчення тем і сконцентрувати увагу на темах, що менше торкаються побутового життя, оскільки іноземці не мають потреб у відповідній комунікації українською мовою, зосередивши увагу на темах, що презентують загальнолюдські інтереси та цінності: «Людина», «Родина», «Дім», «Місто», «Країна», «Навчання». Окреме питання, чи варто вносити до лексичних мінімумів та навчальних матеріалів для іноземців початкового рівня вивчення української мови екзистенційну лексику на кшталт: *війна, мир, життя, смерть, свобода, перемога* тощо. Тема війни взагалі мало розроблена в сучасній українській лінгводидактиці. Проте вочевидь на третьому році широкомасштабного вторгнення ми не можемо оминути цю тему. Включена до презентацій та підкріплена відповідними фото- і відеоматеріалами лексика воєнного часу може викликати в іноземних студентів співчуття до боротьби українського народу, бажання більше дізнатися про події, які відбуваються в Україні, усвідомити власне ставлення щодо цього. Більшість іноземних магістрантів – це дорослі люди, частина яких працює у державних установах. Доцільно побудоване

заняття з використанням воєнної тематики може сприяти збільшенню кількості прибічників України на міжнародному рівні.

Стандарти також описують обсяг граматичних знань, якими має володіти інофон на рівні А1. До них належать знання фонетичної та графічної систем української мови, родових значень іменників, утворення форм множини іменників, прикметників, порядкових числівників та деяких займенників, уживання називного, знахідного, місцевого і кличного відмінків іменників, прикметників, особових займенників в однині та множині, дієвідмінювання дієслів у теперішньому, минулому та майбутньому (складена форма) часі, утворення форм наказового способу деяких дієслів, структура простого речення, складносурядні речення зі сполучниками *і/й, та, але,* складнопідрядні речення зі сполучниками *тому що, бо,* стилістичні засоби лексики (синоніми й антоніми) [5]. Відповідно до нашого досвіду викладання, іноземним студентам, які перебувають за межами України, на початковому рівні важко опанувати відмінкову систему української мови навіть частково, тому ми обмежуємося називним і кличним відмінками та оперуємо знахідним тільки в тих формах, які збігаються з називним. Дієвідмінювання відпрацьовуємо у теперішньому часі, а минулий і майбутній (складену форму) презентуємо лише в групах, навчальні плани яких передбачають 48 годин на вивчення української мови.

На першому етапі ми окреслили межі навчального матеріалу, наступний крок – з'ясувати, які принципи, методи, прийоми викладання допоможуть найкраще презентувати його іноземцям. На заняттях з магістрантами комунікативний принцип залишається провідним, однак його можливості дещо звужені через те, що практична мета вивчення української мови як засобу спілкування у повсякденному житті та отримання професії не реалізується. Водночас лінгвокультурознавчий підхід набуває більшої ваги, оскільки через вивчення української мови іноземці можуть, хоча й дуже в обмежений спосіб, долучитися до української культури, про яку вони мало що знають. Взагалі україноцентризм має стати основним чинником під час відбору й організації навчального матеріалу вивчення української мови як іноземної онлайн. Засоби дистанційного навчання (перш за все різноманітна відеонаочність) дозволяють наблизити іноземців до реалій українського життя, познайомити з українським культурним кодом та національними

особливостями, сформувати уявлення про Україну як країну, що належить до європейського простору.

Серед найуживаніших у методиці викладання української мови як іноземної методів навчання (наочно-ситуативного, граматико-перекладного, свідомо-практичного, свідомо-зіставного та інших) для означеного контингенту іноземців заслуговує уваги аудіовізуальний – один із прямих методів навчання, сутність якого полягає в засвоєнні обмеженого лексичного і граматичного матеріалу з інтенсивним використанням слухової та зорової візуалізації, характерної для усного мовлення. Аудіовізуальний метод було створено у 50-х роках ХХ століття у Франції (М. Брюно, Ж. Гугенейм, П. Ріван, Р. Мішеа, А. Соважо) для навчання дорослих інофонів французької мови. Цей метод передусім спрямований на формування і розвиток усного мовлення. У ньому широко застосовуються діалоги, через які презентується мовний матеріал, а діалогічні репліки виступають як мовленнєвий зразок (структурна модель речення), який засвоюється через імітацію, заучування напам'ять та утворення фраз за аналогією. Одиницею навчання за такого методу є висловлювання, навчання здійснюється в послідовності *аудіювання – мовлення – читання – письмо* без перекладу на рідну мову або мову-посередник. Новий матеріал спочатку сприймається на слух, а потім семантизується через зорову невербальну наочність – слайди, фото- і відеоматеріали. Сучасна модифікація аудіовізуального методу передбачає активне застосування інтернетресурсів, що зумовлює його використання під час онлайн-навчання. Впровадження елементів аудіовізуального методу на заняттях з магістрантами сприяє інтенсифікації навчального процесу та підвищенню зацікавленості і мотивації до навчання.

Аудіовізуальний метод найбільш ефективний для поліетнічних груп, оскільки не передбачає перекладу іншою мовою. Для груп, які отримують вищу освіту англійською, було б недоцільним не використовувати в навчанні української мови можливостей англійської як мови-посередника. Питання застосування мови-посередника під час вивчення іноземної мови в сучасній методиці не набуло однозначного вирішення [9]. Досвід нашої роботи свідчить, що на початковому етапі англійська як мова-посередник здатна значно скоротити час на пояснення нового граматичного матеріалу і полегшити інокомунікантам його засвоєння,

пришвидшує семантизацію абстрактної лексики, дозволяє повідомити лінгвокультурологічну інформацію, яку українською вони поки що сприйняти не можуть. Англійська абсолютно виправдана для керування навчальним процесом, пояснення завдань та інструкцій щодо навчальних дій, вирішення організаційних питань. Також її можна використовувати як засіб контролю розуміння навчального матеріалу. Використання англійської як мови-посередника та запровадження у навчання елементів граматико-перекладного методу (для пояснення і відпрацювання обмежених для означеного контингенту здобувачів вищої освіти граматичних тем) підвищує ефективність навчального процесу та сприяє його оптимізації.

Висновки. Ми розглянули основні особливості навчання української мови іноземних магістрантів, які отримали ступінь бакалавра поза межами України, навчаються в українських ЗВО англійською мовою онлайн і вивчають українську як державну мови країни навчання; проаналізували обсяг та зміст навчального матеріалу з української мови для англомовних здобувачів вищої освіти; визначили методи і прийоми навчання, ефективні для формування в них українськомовної комунікативної компетентності. Вважаємо, що підвищенню мотивації у вивченні української мови досліджуваного контингенту інофонів сприяє ретельний відбір навчального матеріалу, мінімізація вимог до формування видів мовленнєвої діяльності на рівні володіння мовою А1, скорочення обсягу граматики і лексики, які відповідають цьому рівню за Стандартами державної мови, з одночасним включення до навчальних програм тем, що презентують загальнолюдські інтереси та цінності, побудова занять на принципах україноцентризму і комунікативності з використанням елементів аудіовізуального та граматико-перекладного методів із застосуванням англійської як мови-посередника.

Перспективами подальшого наукового дослідження може стати аналіз та відбір інтерактивних методів, що відповідають досліджуваній ситуації навчання, розробка принципів створення дистанційних курсів та онлайн-підручників із активним залученням цифрового навчання та інтернет-технологій з метою запровадження українськомовного середовища та формування

комунікативної компетентності іноземних магістрантів, що навчаються в українських ЗВО англійською мовою онлайн.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бородін К., Туркевич О. 1000 і 1 слово. Лексичний мінімум з української мови (A1). Навчальний посібник. Slavic Language Education 3 (LANGUAGELAB), 2023. 58 с. URL: https//edoc.huberlin.de/handle/8452/28897 (дата звернення 23.08.2024).
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / під ред. доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273с.
3. Іноземні студенти в Україні під час війни (2022-2023) / за заг. ред. О.О. Шаповалової. Київ: Млин медіа, 2023. 196 с.
4. Наказ МОН № 997 від 18 серпня 2016 року «Про визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 04 квітня 2006 року № 260». URL: http://ru.osvita.ua/ legislation/Vishya_osvita/52124/ (дата звернення 20.08.2024).
5. Стандарт державної мови «Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння A1 – C2». URL: https://mova.gov.ua/diyalnist-i-proyekti/termini/standart-derzhavnoi-movy-ukrainska-mova-iak-inozemna-rivni-zahalnoho-volodinnia-a1-s2 (дата звернення 15.08.2024).
6. Тростинська О.М., Комарова В.Л. Короткотерміновий курс української мови як іноземної: завдання, підходи, реалізація. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* 2022. Вип. 41. С. 46-59. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-41-03
7. Тростинська О.М. Мотиваційний чинник у вивченні української мови іноземними здобувачами вищої освіти. *Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів: зб. наук. ст. за матеріалами XVIII Міжнародної науково-практичної конференції (19 жовтня 2023 р.).* Х.: ХНАДУ, 2023. С. 156-160.
8. Тростинська О.М. Українська як іноземна для магістрантів, що навчаються англійською: проблеми відбору навчального матеріалу. *Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів: зб. наук. ст. за матеріалами XIX Міжнародної науково-практичної конференції (17 жовтня 2024 р.).* Х.: ХНАДУ, 2024. С. 68-73.
9. Шкурко О.В., Амічба Д.П., Клименко Т.А. Місце англійської мови в процесі навчання іноземних студентів української. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2021. № 2 (22). С. 301-305. URL: https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2021/2/34.pdf (дата звернення 23.08.2024). DOI: https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-2-22-33

Стаття надійшла до редакції 15.09.2024.
Статтю рекомендовано до друку 25.11.2024.

Як цитувати: Тростинська О. Українська мова в системі підготовки іноземних магістрантів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* 2024. Вип. 45. С. 90-104. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-06

UKRAINIAN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF TRAINING FOR FOREIGN MASTER'S STUDENTS

Oksana Trostynska
PhD in Philology, Associate Professor, Language and Professional Training Department, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University
(61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: okasana@ua.fm;
orcid: http://orcid.org/0000-0002-2999-629X

The article examines the main features of teaching the Ukrainian language to foreign undergraduates who received a bachelor's degree outside Ukraine, study in Ukrainian higher education institutions online in English and study Ukrainian as the state language of the country of study. Since the Ukrainian language for the studied contingent is neither a means of obtaining higher education nor a language of socio-cultural communication, there is no real Ukrainian-speaking environment and formed communicative needs, the motivation of these foreigners in learning the Ukrainian language is quite low, and it is the teacher who determines the effective organization of the educational process and the involvement of English-speaking undergraduates in studying the Ukrainian language.

The volume and content of the Ukrainian language educational material for English-speaking higher education applicants are analyzed, and teaching methods and techniques are identified that are effective for the formation of Ukrainian-language communicative competence in them. It was concluded that the increase in motivation in learning the Ukrainian language of the studied contingent of foreign speakers is facilitated by careful selection of educational material, minimizing the requirements for the formation of types of speech activity at the A1 level of language proficiency, reducing the volume of grammar and vocabulary that correspond to this level according to the State Language Standards, while simultaneously including topics that present universal human interests and values in the curricula, building classes on the principles of Ukrainian-centrism and communication using elements of audiovisual and grammatical-translation methods with the use of English as an intermediary language.

Prospects for further scientific research may include the analysis and selection of interactive methods that correspond to the studied learning situation, the development of principles for creating distance courses and online textbooks with the active involvement of digital learning and Internet technologies in order to

introduce a Ukrainian-speaking environment and form communicative competence of foreign undergraduates studying in Ukrainian higher education institutions in English online.

Keywords: *A1 language proficiency level, audiovisual method, English-speaking foreign master's students, online learning, teaching Ukrainian as a foreign language.*

REFERENCES

1. Borodin, K., Turkevych, O. (2023). *1000 and 1 word. Lexical minimum in Ukrainian (A1).* Textbook. Slavic Language Education 3 (LANGUAGELAB). Available at: https//edoc.huberlin.de/handle/8452/28897 [Accessed 23 Aug. 2024] [in Ukrainian].
2. *Pan-European Recommendations on Language Education: Learning, Teaching, Assessment.* (2003). S.Yu. Nikolaieva (Ed.). Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
3. *Foreign students in Ukraine during the war (2022-2023).* (2023). O.O. Shapovalova (Ed.). Kyiv: Mlyn media [in Ukrainian].
4. *Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 997 dated August 18, 2016 "On the recognition of the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 260 dated April 4, 2006 as invalid"*. Available at: http://ru.osvita.ua/ legislation/Vishya_osvita/52124/ [Accessed 20 Aug. 2024] [in Ukrainian].
5. *State language standard "Ukrainian as a foreign language. Levels of general proficiency A1 – C2"*. Available at: https://mova.gov.ua/diyalnist-i-proyekti/termini/standart-derzhavnoi-movy-ukrainska-mova-iak-inozemna-rivni-zahalnoho-volodinnia-a1-s2 / [Accessed 15 Aug. 2024] [in Ukrainian].
6. Trostynska, O.M., Komarova, V.L. (2022). A short-term course of Ukrainian as a foreign language: tasks, approaches, implementation. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations. 41,* pp. 46-59. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-41-03 [in Ukrainian].
7. Trostynska, O.M. (2023). Motivational factor in learning the Ukrainian language by foreign applicants for higher education. *Problems and prospects of language training of foreign students: collection of scientific articles based on the materials of the XVIII International Scientific and Practical Conference (October 19, 2023).* Kharkiv: KhNADU, pp. 156-160 [in Ukrainian].
8. Trostynska, O.M. (2024). Ukrainian as a foreign language for undergraduates studying in English: problems of selecting educational material. *Problems and prospects of language training of foreign students: collection of scientific articles based on the materials of the 19th*

International Scientific and Practical Conference (October 17, 2024). Kharkiv: KhNADU, pp. 68-73 [in Ukrainian].

9. Shkurko, O.V., Amichba, D.P., Klymenko, T.A. (2021). The Place of English in the Process of Teaching Ukrainian to Foreign Students. *Bulletin of the Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology". Pedagogical Sciences. 2 (22),* pp. 301-305. Available at: https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2021/2/34.pdf [Accessed 23 Aug. 2024]. DOI: https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-2-22-33 [in Ukrainian].

The article was received by the editors 15.09.2024.
The article was recommended for printing 25.11.2024.

In cites: Trostynska O. (2024). Ukrainian language in the system of training for foreign master's students. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations. 45,* pp. 90-104. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-06 [in Ukrainian]

DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-07
УДК 803 : 37 : 681.3

PEDAGOGICAL GRAMMAR AS TA FRAME CONCEPT FOR RESEARCH IN THE FIELD OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS. PART 17. LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL GRAMMAR

DrSc in Pedagogy, Full Professor,
Mykola Lukash Translation Studies Department,
V.N. Karazin Kharkiv National University
(61022, 4 Svoboda Sq., Kharkiv, Ukraine);
Researcher, Department of British and American Studies, Matej Bel University
(97401, 40 Tajovského street, Banská Bystrica, Slovakia);
e-mail: leonid.m.chernovaty@meta.ua;
orcid: http://orcid.org/0000-0003-3411-9408

The article deals with the correlation between linguistic (LG) and pedagogical (PG) grammars. The author considers LG as a set of data from all existing linguistic theories, and PG as information about the conditions and ways of performing grammatical actions in the process of their acquisition in the classroom. Analysing this general problem, the author outlines the range of questions that need to be answered in the course of his study. Is there a single theory of LG that can independently provide a basis for designing an adequate PG? What is the relationship between the amount and content of LG and PG information? Does the amount and type of PG depend on specific learning objectives and conditions? What are the best ways of presenting PG information for its effective use in the learning process? What factors influence the choice of presentation method? Should the structure of the PG reflect the structure of the LG? What factors influence the order in which grammatical phenomena are introduced in the process of acquiring the relevant grammatical actions in the classroom, and what determines the way in which such phenomena are grouped into organisational units of the course material (topics, units, etc.)? Having outlined the scope of these questions, in this paper the author analyses the potential of several LG models: traditional, structural, transformational and case grammar. In the author's view, the traditional model of grammar, which has been used in language teaching for centuries, remains a good source of information about the surface structure of a language, but it may lack data about its functional aspect. Although structural grammar, which served as the basis for the audiolingual method, has been much criticised, the failures of this method are more related to the inadequacy of the underlying psychological model. While the potential of the transformational and case

© Chernovaty L., 2024; CC BY 4.0 license

models of grammar is assessed positively, the paper considers them too complex to be used in the classroom without additional processing. Based on the conclusions, the author outlines the prospects for further research.

Keywords*: foreign language, linguistic grammar, models of linguistic grammar, pedagogical grammar, teaching.*

Problem statement. *Introduction to the series*. Numerous research projects in teaching foreign languages, specifically in the development of grammar competence, often seem to lack a common framework to integrate them into a single area with uniform approaches, terminology and criteria. It accounts for the *current importance* of the issue under consideration.

The aim. The *object* of this part of the series is outlining the main approaches to teaching foreign language grammar, with the *subject* being the analysis of the correlation of linguistic and pedagogical grammar. Its *aim* is to outline a general approach to the solution of the abovementioned issue. This is the seventeenth (see the previous issues of this journal [5]) in a series of articles focusing on the Pedagogical Grammar issue [6], where the author, basing on the theoretical models and research data, is discussing the various aspects of the problem.

Funding. This part of the research was funded by the EU Next Generation EU through the Recovery and Resilience Plan for Slovakia under the project No. 09I03-03-V01-00148.

An analysis of the current research and a presentation of the key material. The role of language theory in teaching foreign languages has been a problem of discussion by many authors for many decades. While generally agreeing on the importance of linguistics [17], including applied linguistics [14; 19], they view it differently. Even now, some see linguistics as a necessary prerequisite to explain the grammar rules correctly [10], others call for a constructive methodology, meaning the return to appropriate linguistic and methodological paradigms involving interactional and multimodal approach based on lexico-grammatical constructions [16]. Still others praise the return to the form-focused instruction where learners benefit from input enhancement of grammatical features with the proper regard to the principle of processability and natural orders of acquisition [15]. However, many would insist on the acquisition of spontaneous oral communicative competence as the main objective of institutional foreign language teaching based on the implicit knowledge of the target

language grammar. Thus, the problem of the correlation of linguistic (LG) and pedagogical (PG) grammars remains relevant.

General considerations. The transition from LG to PG can be divided into several stages. The first stage involves evaluating LG from a theoretical point of view and extracting information that seems potentially useful for language teaching. LG is not a homogeneous theory, but a collection of quite different approaches. Moreover, the scope of LG is constantly expanding. For example, Chomsky argued that the task of linguistic theory is to describe a person's linguistic ability (i.e. intuitive grammar) in abstraction from any other side effects [9]. Wilkins [18] extended such an understanding into three components: 1) the study of human linguistic ability; 2) the construction of theories that explain linguistic behaviour; 3) the provision of the most effective ways of describing language and the development of the most complete and accurate descriptions. This interpretation includes fields such as psycholinguistics, sociolinguistics and language acquisition theory in the content of LG. As a result of further development of linguistic research, speech act theory, functional models, discourse theory, semantics, pragmatics and some other research fields have been included in the content of LG [1].

This created significant problems for language teachers trying to use LG data in their classroom practice, as the terminology of the new theories differed significantly from what they had learned during their training. As a result, teachers' expectations that they would be able to select the information they needed from the new LG models to use in their teaching were dashed [13]. There was a need for an intermediary between the LG and the teacher. According to some authors, the function of such an intermediary can be fulfilled by the LG, or more precisely by its designer, who should determine the linguistic basis of the LG and interpret it for the needs of the classroom [1]. The interpretation of the LG data includes their processing into operational information of the PG. Here it is necessary to solve problems related to the relative scope of LG and PG, including the dependence of the scope of PG on the purpose of its use. There is also a terminological problem to be resolved, which may be made more difficult if the decision has been taken to use data from two or more LG theories. Finally, there is the question of the form in which the LG information is presented, which is likely to be different from the form in which it is presented in the PG and may depend on a variety of other factors.

Once the processing of LG information has been completed and the methods of its presentation have been determined, the next task is to establish the sequence of the introduction of PG units. This sequence should be determined on the basis of certain principles, considering the aims and conditions of learning, the results of linguistic and psycholinguistic research, etc.

Thus, the analysis of the LG/PG ratio should provide answers to the following questions: 1. Is there a single theory of LG that can form the basis for the construction of an adequate PG? 2. What is the relationship between LG and PG information in terms of scope and content? How does the scope and content of the PG depend on specific learning objectives and conditions? 3. What forms of presentation of information for the LG can be used in the PG? What is the relationship between the ways of presenting information in the LG and the PG? What factors influence the relationship between these forms? 4. Should the structure of the PG reflect the structure of the LG? What factors determine the sequence of the presentation of grammatical phenomena in the PG, as well as the grouping of such phenomena into units of material organisation (topics, lessons, etc.)? These questions are discussed in this and the subsequent papers in the series.

Linguistic theories and pedagogical grammar. Given the existence of different linguistic models of grammar, it is necessary to assess the suitability of the information contained in these models for the construction of PG. Most of the textbooks that existed until recently were based on the traditional grammar model. The latter has been much criticised for ‘inaccurate’ definitions, too much attention to detail and not enough information about the functioning of the language as a whole (see [1]). Traditional grammar concentrates on the surface structure of language and has therefore accumulated a considerable amount of information in this area. However, in some cases this grammar provides insufficient or incorrect information about the functional aspect of a number of grammatical phenomena. This leads to an inadequate design of the process of teaching them, and under such conditions, students cannot learn them at the right level.

In such cases, other grammatical models can and should be used in the PG design. In particular, useful information about the function of grammatical phenomena can be obtained by studying the functional model of grammar [12]. Structural grammar [2] has enjoyed a certain popularity among methodologists because many of its categories and

relations are simple and require little explanation. This made it easy to transform grammatical constructions into simple patterns that could be easily understood by learners and used as a basis for exercises. In addition, the set of patterns at different levels (phrases, sentences) gave learners an idea of a general model of language into which smaller elements could be inserted [1].

Structural grammar formed the linguistic basis of the audiolingual method of teaching, which attempted to teach language through the use of a rigidly structured system of exercises aimed at the predominantly mechanical manipulation of grammatical structures.

Despite a number of advantages, a major drawback of structural grammar has been its limitation of analysis to superficial structures, whereas the underlying semantic functions of the phenomena being learnt are no less important for language learning. Such functions are probably even more important for learning, so that grouping grammatical phenomena on a formal basis (or on the basis of their ability to fulfil the formal-grammatical functions of sentence elements) can hardly be regarded as an adequate approach from a PG perspective [1]. An unfortunate circumstance for structural grammar was also its alliance, within the framework of the audiolingual method, with behaviourist psychology, which was based on the understanding of activity as the sum of habits formed according to the stimulus-response scheme, and accordingly defined the types of exercises that provided for the formation of such habits.

Of course, the intensity of the exercises played a certain role in providing an adequate amount of implied information, and the uniformity of the patterns favoured the formation of intermediate rules at the initial stage. However, the habit mostly applied to its formal aspect, since the exercises in most cases lacked a situational component. The mechanical nature of the exercises gave them a monotonous character, and the absence of communicative exercises did not contribute to the inclusion of habits into the structure of the speech skills.

An attempt to develop a fundamentally new approach was made within the framework of generative-transformational theory, in particular in two models of transformational grammar by N. Chomsky [7; 8], where the idea of distinguishing between surface and deep structures was proposed, and the number of deep (propositional) structures turned out to be much smaller than the number of surface

structures. It seemed that language learning based on the idea of deep structures should be much more effective than learning based on the acquisition of a large number of different surface structures. In practice, however, it turned out that the ideas of transformational grammar, although potentially of considerable value for methodology as background knowledge, are difficult to implement in the actual learning process because they cannot be applied without learning the sufficiently complex rules of transition from deep to surface structures [Allen].

The use of transformational grammar is considered particularly promising for teaching syntactic operations [4]. However, even for them, it is hardly reasonable to present the rules of transformational grammar without additional processing. For example, the questions to the subject (e.g. *Who broke the window*?) is described in transformational grammar by means of a phrase structure tree (see Fig. 1) and the transformational rules presented below [3].

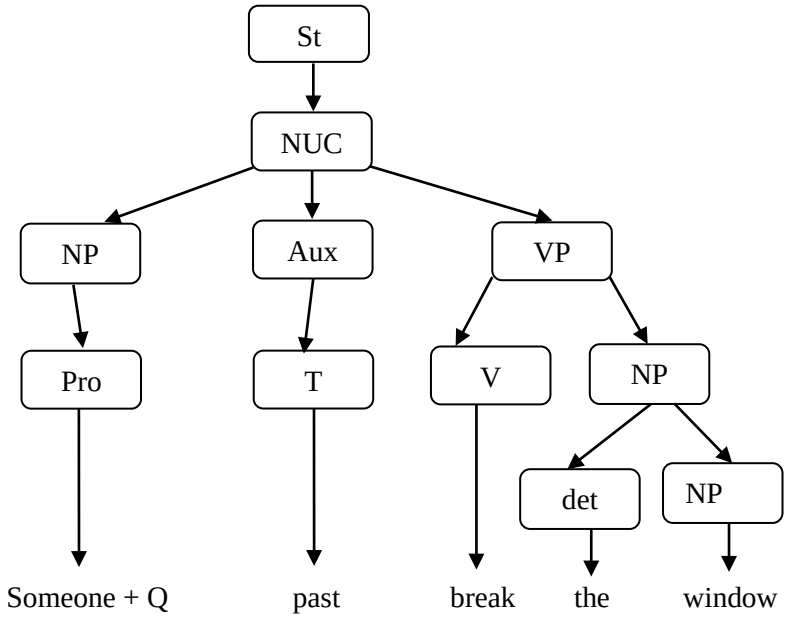


Figure.1: Phrase structure tree for constructing a special question to the subject (Who broke the window?). Symbols: St – sentence; NUC – sentence nucleus; NP – noun phrase; VP – verb phrase; Aux – auxiliary marker; V – verb; det – determiner (article, etc.); N – noun; Pro – pronoun; T – grammatical tense; Q – question marker.

Using the phrase structure tree shown in Fig. 1 and the rules for selecting Q-elements (question words), we can represent (in terms of transformational grammar) the rule of putting questions to the subject as follows: 1) take the basic structure (*someone* + *Q* past *break the window*); 2) replace the Q element with the corresponding question word (*who* past *break the window*?); 3) add verb to the question word (*who break* + past *the window*?); 4) apply morphological rules (*who broke the window*?)

Although this rule is one of the simplest in transformational grammar, it is obviously overly cumbersome. However, this rule is accurate and can be used as a source of information for the PG designer. Such information should be reworked into a more accessible form for students.

(a) The idea of deep and surface structure is also developed in the so-called "case grammar" theory [11], and in this theory the deep structure is even more distant from the surface structure than in Chomsky's concept. In practice, "case grammar" reduced the whole variety of grammatical forms to eight deep cases which, according to the author, can explain the occurrence of any sentence with any surface structure. For example, the deep structure (break (of) your window (by) us (with) our ball) can be expressed in different ways in the surface structure: (a) *We broke your window with our ball;* (b) *Our ball broke your window;* (c) *Your window was broken by our ball;* (d) *Your window got broken*; (e) *Your window broke.*

The different grouping of the deep structure components in (a) – (e) allows the speaker to focus the listener's attention on different components of the sentence. The sequence of sentences (a) – (e) represents a "paradigm of increasing irresponsibility" [1: 71]. Moving from (a) to (e), the speaker increasingly conceals his own involvement in the event by directing the interlocutor's attention to other components of the underlying structure. Such facts revealed by "case grammar" allow us to show the difference between "propositional meaning" (deep structure) and "situational meaning" and can certainly be used in designing PG [1].

As its name suggests, case grammar provides valuable information about the way in which case relations are conveyed in English. At the same time, such information can be grouped in the form of related semantic blocks. For example, some authors [4] propose the following grouping:

Group 1. The dative, benefactive and extractive cases: (1) *I gave the book to John; (2) I bought the house for Mary; (3) I asked a question of Alice,* Propositions 1 - 3 also have variants that allow changing the places of the complements in the sentence: 1a) *I gave John the book;* 2a*) I bought Mary the house;* 3a*) I asked Alice a question.*

Group 2. The dative and benefactive cases, respectively the prepositions *to* and *from*, which are often used with semantically related pairs of words, like *sell/buy*, *give/take*, etc.

Group 3. Conjunctive and separative cases, respectively the prepositions *with* and *of*, which are often used *with* semantically related pairs of words like *fill / empty*, although there are not as many related pairs in this group as in Group 2.

Group 4. The Creative Case (agentive and instrumental) in passive constructions, respectively the prepositions *by* and *with* (*The window was broken by us with a ball).*

This information may be promising, particularly in teaching the use of English prepositions, although it also needs to be appropriately revised for use as PG. As for the other aspects of the grammatical system, the potential of case grammar for PG remains untapped at the moment.

Conclusions. This paper has touched on several issues concerning the relationship between LG and PG. Considering the ability of a single theory of LG to provide the basis for the construction of an adequate PG, several LG models have been analysed. Traditional grammar has proved to be a good enough source of information on the surface structure of language, but may lack data on its functional aspect. Structural grammar has provided a promising idea of searching for a limited number of basic structures that underlie all other potentially possible structures. Attempts to use it as a basis for teaching failed, however, mainly because of the inadequacy of its underlying psychological model. The emergence of transformational grammar revived the search for a theory of LG capable of providing a sound basis for effective foreign language teaching, but its ideas proved too complex to be used in the classroom without additional processing. The same is true of case grammar, which may provide a framework for a more economical organisation of teaching material, but requires a complete restructuring of the content of teaching.

Making more informed decisions and answering other questions posed in this paper will require further analysis of other LG models, which will be undertaken in subsequent publications in this series.

REFERENCES

1. Chernovaty, L. (1999). Osnovy teorii pedahohichnoi hramatyky inozemnoi movy [The Basics of the Foreign Language Pedagogical Grammar Theory]. *Doctor of Sciences thesis extended abstract.* Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
2. Allen, J., Widdowson, H.G. (1975). Grammar and language teaching. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. 2.* London: Oxford Univ. Press, pp. 45-97.
3. Anderson, J.M. (2005). Structuralism and autonomy: from Saussure to Chomsky. *Historiographia Linguistica*. *32(1)*, pp. 117-148. DOI: https://doi.org/10.1075/hl.32.2.06and
4. Brown, R., Fraser, C. (1963). The acquisition of syntax. *Verbal behavior and learning: problems and processes*. C. Coffer, B. Musgrave (Eds.). New York: McGrow Hill, pp. 158-201.
5. Celce-Murcia, M., Larsen-Freeman, D. (1983). *The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's Course*. Rowley, Mass.: Newbury House.
6. Chernovaty, L.M. (2016-2024). Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Parts 1-16. *Teaching Languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. Issues 29-44. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-13
7. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
8. Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures.* Hague: Mouton.
9. Chomsky, N. (1982). *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding.* Cambridge, Mass.: MIT Press.
10. Daulay, S.H., Dalimunte, M., Ningrum, D.W. (2021). The Importance of Linguistics for Teachers in English Language Teaching. *English Franca: Academic Journal of English Language and Education*. *5*, pp. 339-348. DOI: https://doi.org/10.29240/ef.v5i2.2721
11. Fillmore, C. (1968). The case for case. *Universals in Linguistic Theory*. E. Bach, R. Harms (Eds.). New York: Holt, Reinhart and Winston, pp. 22-54.
12. Halliday, M. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
13. Maratsos, M., Chalkley, M.A. (1980). The internal language of children's syntax: the ontogenesis and representation of syntactic categories. *Children's Language*. *Vol. 2.* K.E. Nelson (Ed.). New York: Gardner Press, pp. 127-214.
14. McDonough, S. (2002). *Applied Linguistics in Language Education*. London: Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315097169
15. Schenck, A., Baldwin, M. (2019). Is Form-Focused Instruction Really a Waste of Time? A Review of Past Mistakes and Future Possibilities through the Analysis of Input Enhancement. *Journal of Linguistics and Language Teaching*. *10(1)*, pp. 11-29.

16. Schmale, G. (2024). Comment acquérir une compétence d'oral spontané en situation d'apprentissage institutionnalisée. *Journal of Linguistics and Language Teaching*. *15(1)*, pp. 33-49.
17. Shanavas, P.S. (2023). Role of Linguistics in Language Teaching. *Journal of the Faculty of Education. 11(17)*, pp. 18-26. DOI: https://doi.org/10.60037/edu.v1i17.1192
18. Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
19. Xing, H. (2018). Language Teaching Research Based on Applied Linguistics Theory. *Open Journal of Social Sciences. 6*, pp. 340-348. DOI: 10.4236/jss.2018.612029.

The article was received by the editors 25.09.2024.
The article was recommended for printing 25.11.2024.

In cites: Chernovaty L.M. (2024). Pedagogical grammar as a frame concept for research in the field of foreign language teaching methods. Part 17. Linguistic and pedagogical grammar. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations. 45*, pp. 105-116. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-07

ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. ЧАСТИНА 17. ЛІНГВІСТИЧНА ТА ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКИ

Леонід Черноватий
докт. пед. наук,
професор кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, майдан Свободи, 4);
науковий співробітник кафедри англістики та американістики
університету імені Матея Бела
(Словаччина, 97401, Банська Бистриця, вул. Тайовського, 40);
e-mail: leonid.m.chernovaty @meta.ua;
orcid: http://orcid.org/0000-0003-3411-9408

Стаття розглядає співвідношення лінгвістичної (ЛГ) та педагогічної (ПГ) граматик. При цьому автор розглядає ЛГ як сукупність даних усіх існуючих лінгвістичних теорій, а ПГ – як інформацію стосовно умов та способу виконання граматичних дій в процесі оволодіння ними в класі. Аналізуючи цю загальну проблему, автор окреслює коло питань, на які слід знайти відповіді під час її дослідження. Чи існує якась одна теорія ЛГ, яка може самостійно забезпечити основу для побудови адекватної ПГ? Як

співвідносяться між собою обсяги та зміст інформації ЛГ і ПГ? Чи залежить обсяг і характер ПГ від конкретних цілей та умов навчання? Якими є оптимальні способи презентації інформації ЛГ для ефективного її використання в процесі навчання? Які чинники впливають на вибір способу такої презентації? Чи повинна структура ПГ відображати структуру ЛГ? Які чинники визначають послідовність уведення граматичних явищ у процесі оволодіння відповідними граматичними діями та операціями в класі, а також що визначає спосіб групування таких явищ в одиниці організації навчального матеріалу (теми, уроки тощо)? Окресливши коло згаданих питань, автор статті аналізує потенціал кількох моделей ЛГ: традиційної, структурної, трансформаційної та відмінкової. На думку автора, традиційна модель граматики, яка століттями використовувалась у навчанні мов, продовжує залишатися досить добрим джерелом інформації про поверхневу структуру мови, але їй може бракувати даних про її функціональний аспект. Хоча структурну граматику, яка слугувала базою аудіолінгвального методу, багато критикували, однак невдачі згаданого методу більше пов'язані з неадекватністю психологічної моделі, що лежала в його основі. Позитивно оцінюючи потенціал трансформаційної та відмінкової моделей граматики, автор проте вважає їх надто складними для використання в класі без додаткової обробки. Виходячи з висновків, окреслюються перспективи подальших досліджень.

***Ключові слова**: іноземна мова, лінгвістична граматика, моделі лінгвістичної граматики, навчання, педагогічна граматика.*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Черноватий Л.М. Основи теорії педагогічної граматики іноземної мови: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Харківський нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. Харків, 1999. 453 с.
2. Allen J., Widdowson H.G. Grammar and language teaching. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. 2. London: Oxford Univ. Press, 1975. P. 45-97.
3. Anderson J.M. (2005). Structuralism and autonomy: from Saussure to Chomsky. *Historiographia Linguistica*. Vol. 32. N 1. P. 117-148. DOI: https://doi.org/10.1075/hl.32.2.06and
4. Brown R., Fraser C. The acquisition of syntax. *Verbal behavior and learning: problems and processes* / C. Coffer, B. Musgrave (eds.). New York: McGrow Hill, 1963. P. 158-201.
5. Celce-Murcia M., Larsen-Freeman D. The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's Course. Rowley, Mass.: Newbury House. 1983. 665 p.
6. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Parts 1-16. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2016-2024. Вип. 29-44. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-13

7. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965. 259 p.
8. Chomsky N. Syntactic Structures. Hague: Mouton, 1957. 272 p.
9. Chomsky N. Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1982. 567 p.
10. Daulay S.H., Dalimunte M., Ningrum D.W. (2021). The Importance of Linguistics for Teachers in English Language Teaching. *English Franca: Academic Journal of English Language and Education*. N *5*. P. 339-348. DOI: https://doi.org/10.29240/ef.v5i2.2721
11. Fillmore C. The case for case. *Universals in Linguistic Theory* / E. Bach, R. Harms (eds.). New York: Holt, Reinhart and Winston, 1968. P. 22-54.
12. Halliday M. Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language. London: Edward Arnold, 1975. 231 p.
13. Maratsos M., Chalkley M.A. The internal language of children's syntax: the ontogenesis and representation of syntactic categories / K.E. Nelson (ed.). *Children's Language*. Vol. 2. New York: Gardner Press. 980. P. 127-214.
14. McDonough S. Applied Linguistics in Language Education. London: Routledge. 2017. 200 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315097169
15. Schenck A., Baldwin M. Is Form-Focused Instruction Really a Waste of Time? A Review of Past Mistakes and Future Possibilities through the Analysis of Input Enhancement. *Journal of Linguistics and Language Teaching*. 2019. Vol. 10. Issue 1. P. 11-29.
16. Schmale G. Comment acquérir une compétence d'oral spontané en situation d'apprentissage institutionnalisée. *Journal of Linguistics and Language Teaching*. 2024. Vol. 15. Issue 1. P. 33-49.
17. Shanavas P.S. Role of Linguistics in Language Teaching. *Journal of the Faculty of Education*, 2023. Vol. 11. Issue 17. P. 18-26. DOI: https://doi.org/10.60037/edu.v1i17.1192
18. Wilkins D.A. Linguistics in Language Teaching. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1972. 360 p.
19. Xing H. Language Teaching Research Based on Applied Linguistics Theory. *Open Journal of Social Sciences*. 2018. Issue 6. P. 340-348. DOI: https://doi.org/10.4236/jss.2018.612029

Стаття надійшла до редакції 25.09.2024.
Статтю рекомендовано до друку 25.11.2024.

Як цитувати: Chernovaty L. (2024) Pedagogical grammar as a frame concept for research in the field of foreign language teaching methods. Part 17. Linguistic and pedagogical grammar. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* 2024. Вип. 45. С. 105-116. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-07

DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-08
УДК 378.016-054.6:811.161.2’243(477)

МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В СИСТЕМІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ

Ганна Швець
докт. пед. наук, доцент кафедри української філології для іноземних громадян Навчально-наукового інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(01601, Київ, вул. Володимирська, 64/13); e-mail: h.shvets@knu.ua;
https://orcid.org/0000-0002-1068-048X

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена зростанням інтересу серед іноземців до вивчення української мови та браком відповідних педагогічних кадрів. Мета статті – узагальнити вітчизняний досвід професійної підготовки викладачів української мови як іноземної (УМІ) й окреслити перспективи розвитку цього напрямку. Із використанням методів аналізу, порівняння, систематизації та педагогічного спостереження виокремлено п’ять моделей підготовки фахівців з навчання УМІ.

Перша з них – у межах вибіркового блоку дисциплін – схарактеризована на основі досвіду навчання вітчизняних філологів-україністів за відповідним блоком у КНУ імені Тараса Шевченка (до 2020 р.), а також іноземних громадян, що здобувають вищу освіту за програмою «Українська мова та література (для іноземців)» (2018-2024 р.). Накреслено історію становлення спочатку спеціалізації «УМІ», а потім вибіркового блоку; описано систему навчальних дисциплін і методичний алгоритм формування професійної компетентності викладача УМІ. Друга модель підготовки фахівців з УМІ – окрема освітня програма – проаналізована на прикладі ЛНУ імені Івана Франка та ХНУ імені В. Н. Каразіна. Третя передбачає один чи кілька вибіркових освітніх компонентів, що ознайомлюють студентів-філологів з методикою навчання УМІ. Підготовка вчителів української мови як нерідної у межах педагогічних освітніх програм становить четверту модель. Нарешті, навчання в межах неформальної освіти (за програмами підвищення кваліфікації) визначено п’ятою моделлю. Презентовано сертифікатну програму «Методика навчання УМІ» КНУ імені Тараса Шевченка, систему її навчальних дисциплін, форми й методи роботи, засоби комунікації зі слухачами. Зауважено зростання інтересу до навчання дітей української мови як успадкованої та як іноземної і констатовано брак таких програм підвищень кваліфікації для вчителів.

© Швець Г., 2024; CC BY 4.0 license

Зроблено висновок про необхідність створення програм післядипломної освіти (різної тривалості, за конкретними аспектами, для різного контингенту – викладачів, учителів закладів середньої освіти, учителів суботніх шкіл тощо) з методики навчання УМІ.

Ключові слова: *викладач української мови як іноземної, освітня програма, професійна підготовка, сертифікатна програма, українська мова як іноземна.*

Обґрунтування теми. Динаміка інтересу іноземних громадян до вивчення української мови значною мірою пов'язана з історико-політичними подіями: проголошення незалежності України, Помаранчева революція, Революція гідності викликали хвилі зацікавлення українською, які, на жаль, щоразу спадали через непослідовну мовну політику нашої держави. Білінгвальна ситуація, використання російської в усіх сферах життя, зокрема і в освітньому процесі, її панування в побутовому мовленні мешканців певних регіонів – такі фактори часто знеохочували іноземців до вивчення української, формували уявлення про необов'язковість володіння нею у спілкуванні з громадянами нашої держави [18: 27-40]. Реалії останніх років докорінно змінили ситуацію. Після стрімкого зростання кількості іноземців, що опановують українську, зафіксованого з початком повномасштабного російського вторгнення (у березні 2022 р., за даними додатку «Duolingo», таких було 1,3 млн. осіб [20]), інтерес до нашої мови у світі не згасає. У звіті згаданого застосунку за 2023 р. зазначено, що вивчення української залишається стабільним і живиться як внутрішньою мотивацією (для іноземців це «спосіб виявити солідарність»), так і зовнішньою (37 % нових учнів опановують мову для спілкування – серед тих, хто вивчає англійську, наприклад, така причина лише у 18 %) [21]. Останній факт свідчить про зміни в мовному ландшафті України: державною мовою починають спілкуватися більше громадян, що зумовлено усвідомленням її консолідаційного значення й бажанням відмежуватися від мови агресора, мовна політика тепер ґрунтується на неухильному виконанні Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної».

Опанування української з допомогою додатків, як-от «Duolingo», зрозуміло, є лише одним зі способів навчання (або додатковим ресурсом) – зростає запит іноземців і на заняття в групах чи індивідуально. Тому набувають популярності приватні

мовні школи УМІ [3], за кордоном з'являються нові академічні осередки україністики [4]. У систему середньої освіти також починають вводити українську мову: так, восени 2024 р. в школах землі Гессен у Німеччині розпочали навчання української як другої іноземної [16]. Очевидно, що для організації ефективного навчання УМІ (на різних рівнях освіти і за різними формами) потрібні кваліфіковані педагогічні кадри, обізнані з відповідною методикою. Актуальність проблеми підготовки таких фахівців підсилюють також перспективи мовної євроінтеграції: створення можливостей для опанування УМІ є одним із важливих напрямків роботи з популяризації української як майбутньої мови Європейського Союзу [17].

Аналіз актуальних досліджень. Формування професійної компетентності майбутніх учителів і викладачів української мови як рідної досліджено в працях О. Семеног [14], О. Петришиної [11], Т. Рибченко Кесер [13] та ін. Науковці неодноразово підкреслювали важливість спеціальної методичної підготовки фахівців з навчання української в іноземній аудиторії [6; 7], а в нашому дисертаційному дослідженні компетентність викладача УМІ визначена одним із основних факторів ефективного навчання іноземних студентів-гуманітаріїв [18: 138]. Саме тому в низці попередніх праць ми зверталися до аналізу системи підготовки майбутніх фахівців з УМІ в КНУ імені Тараса Шевченка. Реалії сьогодення дають цікавий матеріал для порівняння цієї системи з іншими, запровадженими нещодавно в українських ЗВО. З огляду на це **мету пропонованої публікації** вбачаємо в узагальненні вітчизняного досвіду професійної підготовки викладачів УМІ, виокремленні основних моделей такої підготовки й окресленні перспектив розвитку цього напрямку. **У дослідженні застосовано методи** аналізу, педагогічного спостереження та узагальнення досвіду – для характеристики систем підготовки фахівців з УМІ в різних закладах освіти; порівняння й систематизації – для виокремлення моделей професійної підготовки викладачів УМІ в межах формальної та неформальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Історія професійної підготовки викладачів УМІ розпочалася після здобуття Україною незалежності, коли постало питання про необхідність навчання іноземців у ЗВО саме української, а не російської мови. Швидко переорієнтувалася на цю потребу кафедра КНУ імені Тараса Шевченка, яка мала

великий досвід у підготовці філологів-русистів, компетентних у викладанні в іноземній аудиторії: з 1993 року тут почали готувати фахівців із методики навчання УМІ в межах однієї з вибіркових спеціалізацій, запропонованих філологам-україністам. А в ЛНУ імені Івана Франка на кафедрі українського прикладного мовознавства була зроблена спроба відкрити окрему спеціальність: розроблена відповідна концепція, програма, навчальний план для затвердження в МОН спеціальності «Українська мова як іноземна» в межах напрямку «Філологія», однак у 1996 р. вдалося затвердити лише спеціалізацію в межах спеціальності «Українська мова», тобто фактично закріпити офіційно ситуацію, яка вже склалася.

Отже, із 1993 р. підготовка фахівців з навчання УМІ була організована у двох ЗВО України за трьома, чинними на той час, рівнями вищої освіти у межах відповідної спеціалізації. У КНУ імені Тараса Шевченка в бакалавраті було запропоновано профільні дисципліни, що формують базові знання про лінгвістичні та лінгводидактичні засади методики навчання УМІ (порівняльний аналіз мов, функціональна морфологія, функціональний синтаксис, національно орієнтоване викладання УМІ, навчання видів мовленнєвої діяльності тощо), а на наступних рівнях освіти – предмети, які поглиблюють уявлення про окремі аспекти навчання української в іномовній аудиторії (на рівні «спеціаліст», наприклад, лінгвостилістичний аналіз тексту в курсі УМІ, на рівні «магістр» – художній текст у системі навчання УМІ, лінгвокраїнознавство у процесі викладання УМІ та ін). Варто зазначити, що набір на спеціалізацію відбувався через рік, а інтерес до неї постійно зростав – вочевидь, саме практична спрямованість найбільше приваблювала студентів-філологів.

Із 2015 р. розпочався період реорганізації системи вибіркових дисциплін відповідно до нового Закону «Про вищу освіту». Колишня спеціалізація стала вибірковим блоком і отримала більшу кількість годин, оскільки в Законі передбачено, що частка дисциплін вільного вибору студента має становити мінімум 25 %. Це дало можливість на бакалаврському рівні сформувати блок дисциплін, що гарантує комплексну підготовку викладача української мови як рідної та як іноземної (з присвоєнням професійної кваліфікації «викладач-стажист»): введено низку психолого-педагогічних дисциплін, переформатовано деякі методичні курси, запроваджено нові, додано педагогічну практику.

Отже, до вибіркового блоку «Методика викладання УМІ» в бакалаврській освітній програмі філологів-україністів увійшли такі навчальні дисципліни: основи педагогіки, загальна психологія, основи дидактики, педагогіка та педагогічна майстерність, вступ до спеціалізації, українська мова в загальноосвітніх навчальних закладах і методика її викладання (в Україні та за кордоном), порівняльне дослідження мов у лінгвометодичному аспекті, методика викладання УМІ, функціональна граматика української мови, національно орієнтоване викладання УМІ, лінгвостилістичний аналіз тексту в курсі викладання української мови іноземцям, педагогічна практика. Провідними підходами в організації роботи з бакалаврами були визначені проблемний і проєктно-орієнтований, а методи й форми навчання мали наближати до реалій майбутньої професії (аналіз навчально-методичного забезпечення, конструювання фрагментів занять, моделювання можливих навчальних ситуацій та їх обговорення, спільні заняття з іноземними студентами кафедри, спостереження за процесом навчання УМІ тощо).

У магістерській програмі вибірковий блок для майбутніх викладачів УМІ було побудовано з урахуванням інтересів і потреб двох можливих груп студентів: тих, що продовжують розпочатий у бакалавраті напрямок, і тих, хто не був ознайомлений з методикою навчання УМІ раніше, а в магістратурі виявив таке бажання. Як було зауважено в одному з наших попередніх досліджень, дисципліни блоку групувалися так: формування й розвиток лінгвістичної та методичної бази майбутнього викладача ЗВО (функціонально-комунікативна граматика української мови, методика викладання УМІ в закладах вищої освіти), поглиблений аналіз окремих аспектів методики (навчання видів мовленнєвої діяльності, національно орієнтоване викладання УМІ, лінгвокраїнознавство у процесі викладання УМІ, художній текст у системі навчання УМІ, переклад у курсі УМІ); удосконалення практичних умінь в обраній галузі (методичний практикум з проєктування навчального процесу з УМІ, новітні освітні технології у практиці викладання УМІ; виробнича практика) [19: 246]. Важливим складником формування професійної компетентності майбутніх викладачів УМІ стала підготовка навчальних матеріалів, організація фрагментів занять та позааудиторних заходів для іноземних студентів університету,

проведення занять для польських студентів-україністів, які перебували на стажуванні в КНУ імені Тараса Шевченка, та інші елементи практико-орієнтованого навчання.

У кваліфікаційних бакалаврських та магістерських роботах здобувачі освіти, що навчалися за проаналізованими вибірковими блоками, досліджували актуальні проблеми методики навчання УМІ, зокрема мовленнєві жанри в лінгводидактичному аспекті (прохання, комплімент, тост, втішання, відмова та ін.); функціонально-семантичні поля (темпоральності, локативності) та перспективи застосування цієї теорії в практиці викладання; лінгводидактичний вимір лексики, тексту, стилю (фразеологізми, загальновживана лексика, безеквівалентна лексика, сленгізми, художній текст); розвиток навичок мовленнєвої діяльності (монологічне / діалогічне мовлення, аудіювання); навчальна лексикографія.

Отже, методичний алгоритм формування професійної компетентності майбутнього викладача УМІ в КНУ імені Тараса Шевченка базувався на таких засадах: вибір професійно орієнтованого блоку дисциплін, що забезпечує комплексну науково-практичну підготовку фахівця (для порівняння: в ЛНУ імені Івана Франка у той самий час дисципліни з методики навчання УМІ можна було обирати довільно – одну чи кілька, за бажанням студентів, що не могло гарантувати цілісної професійної підготовки); активне використання елементів проблемно-, проєктно- та практико-орієнтованого навчання; звернення до форм роботи, що наближають навчальний процес до реалій майбутньої спеціальності.

У 2019 р. в КНУ імені Тараса Шевченка відбувся останній випуск бакалаврів, що спеціалізувалися з методики навчання УМІ, у 2020 р. – магістрів. На жаль, адміністративне рішення (скорочення переліку вибіркових блоків в освітніх програмах для студентів-україністів) було ухвалене без урахування думки самих студентів – сьогодні, попри великих інтерес здобувачів до методики навчання УМІ, таких вибіркових блоків для українських студентів КНУ немає. Вони продовжують функціонувати лише в освітніх програмах для іноземних здобувачів вищої освіти. Зокрема в магістерській програмі «Українська мова та література (для іноземців)» запропоновано блок вибіркових дисциплін «Українська мова в закладах вищої освіти», до якого входять такі

предмети: психологія вищої школи, педагогіка вищої школи та педагогічна майстерність викладача, методика навчання УМІ, комунікативні стратегії українського мовлення, художній текст у системі навчання УМІ, асистентська практика. Із 2018 р. успішно завершили навчання за цим блоком і отримали професійну кваліфікацію «викладач закладу вищої освіти (українська мова)» 15 випускників (громадяни Китаю та Південної Кореї). Із них сьогодні четверо працюють викладачами української мови в університетах Китаю, двоє – у ЗВО на інших посадах, одна випускниця нещодавно захистила дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі філології.

Розглянувши детально першу модель професійної підготовки викладачів УМІ (у межах вибіркового блоку), окреслимо тепер інші системи, які запропоновано в університетах України (спиратимемося в подальшому аналізі на описи сучасних освітніх програм на сайтах вітчизняних ЗВО).

У ЛНУ імені Івана Франка з 2021 р. діє бакалаврська освітня програма «Українська мова та література, українська мова як іноземна», яка, крім лінгвістичних та літературознавчих предметів, пропонує професійно орієнтовані дисципліни: основи методики викладання УМІ, форми і засоби викладання УМІ, методика навчання видів мовленнєвої діяльності в іншомовній авдиторії, лінгвокраїнознавство в курсі УМІ, методика викладання фонетики та ортоепії / лексики / граматики в іншомовній авдиторії, методика викладання української мови в іншомовній дитячій авдиторії, тестологія в курсі УМІ, основи наукових філологічних досліджень (УМІ). Очевидно, що сукупність цих предметів, разом із психолого-педагогічними дисциплінами та педагогічною практикою, зокрема і в закордонних ЗВО, цілком відповідає заявленій меті: «Підготовка бакалаврів із української мови та літератури, здатних організовувати, планувати і проводити навчання української мови в іншомовній авдиторії, а також здійснювати комплексні заходи (сертифікаційні іспити) для визначення рівня володіння українською мовою як іноземною» [10]. Цього року на кафедрі українського прикладного мовознавства ЛНУ імені Івана Франка розроблено магістерську освітню програму з УМІ з огляду на необхідність «продовження навчального процесу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти», а також на сучасні геополітичні виклики: «глобальні зміни,

які пов'язані з євроінтеграцією України, повномасштабним вторгненням росії на територію нашої держави, боротьба з «русскім міром» та популяризація, престиж української мови у світі» (опис програми ще не оприлюднено – інформація є на сторінці кафедри у фейсбуці [22]).

Подібна магістерська програма функціонує і в ХНУ імені В.Н. Каразіна. З аналізу її опису бачимо, що здобувачам вищої освіти запропоновано обмежену кількість професійно спрямованих дисциплін: три обов'язкові (методика викладання УМІ, основи міжкультурної комунікації, лінгвокраїнознавча теорія слова) та дві вибіркові (українська лінгвокультура за кордоном, сучасні технології навчання УМІ). Передбачена також асистентська практика на базі ЗВО Харкова, зокрема кафедрах мовної підготовки іноземних студентів, до оцінювання якої «включено завдання з педагогіки та психології» [9], що, мабуть, має певною мірою компенсувати брак відповідних дисциплін, однак потребує особливої уваги до організації самостійної роботи здобувачів освіти.

Таким чином, навчання за спеціальними філологічними освітньо-професійними програмами – другий підхід в організації підготовки фахівців з УМІ, суголосний сучасним викликам.

Наступна модель, яку можемо виокремити, не здатна забезпечити комплексної підготовки професіонала, а спрямована лише на ознайомлення майбутнього фахівця із засадами методики, оскільки йдеться про одну чи кілька вибіркових дисциплін для студентів-україністів. Так, у Києво-Могилянській академії запропоновано курс «Українська мова як іноземна: теорія і практика викладання», в Українському католицькому університеті – «Українська мова як іноземна», а в Київському університеті імені Бориса Грінченка – «Методика викладання УМІ».

Так само не можемо говорити про цілісну систему підготовки вчителя української мови як нерідної в межах педагогічних програм ЗВО України. Аналіз їхніх описів свідчить про пропозицію переважно однієї вибіркової дисципліни, що дає базове уявлення про специфіку навчання української мови як нерідної в загальноосвітніх навчальних закладах: «Методика навчання УМІ (середня школа)» – у бакалаврській програмі КНУ імені Тараса Шевченка; «Українська мова як друга

(компетентнісний підхід)» (бакалаврський рівень), «Викладання української мови у школах національних спільнот» (магістерський рівень) – у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича. Глибший погляд на проблему навчання української в національних школах, як видається, запропоновано в бакалаврській програмі Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II, оскільки в описі з-поміж особливостей програми підкреслена увага до «впливу двомовності та угорсько-українських мовних контактів, які виникли внаслідок багатомовного середовища» [8], а серед вибіркових дисциплін запропоновано такі: багатомовність і опанування мови, освіта національних меншин.

Професійні програми в межах неформальної освіти розглядаємо як ще одну модель підготовки фахівців з навчання УМІ. Для вчителів української як нерідної, наприклад, розроблено безкоштовний онлайн-курс «Викладання української в класах із навчанням мовами національних меншин», який усі охочі освітяни можуть самостійно опанувати на українській студії онлайн-освіти «EdEra» [2]. Для цієї ж категорії педагогічних працівників, починаючи з 2019 р., кілька разів було організовано навчання в межах проєкту «БомбеЗНО», спрямованого на допомогу дітям з угорсько- та румунськомовних родин у підготовці до ЗНО з української мови та літератури [12]. Авторка цієї публікації була учасницею програми «БомбеЗНО кемп 2022» [1], за програмою якої школярі Чернівецької та Закарпатської областей, об'єднані в змішані команди, брали участь у тритижневому мовному онлайн-таборі, де в ігровій формі розвивали українськомовні комунікативні вміння, слухали мотиваційних спікерів, працювали разом із викладачами-менторами (що не володіють рідною мовою учнів) над різноманітними творчими завданнями. Попередньо для цих педагогів було проведено триденний офлайн-тренінг, на якому вони опановували ефективне наставництво, методи гейміфікації навчання, цифрові інструменти для інтерактивної взаємодії.

Перша програма підвищення кваліфікації для викладачів УМІ в ЗВО була організована у 2009 р. в НПУ імені М.П. Драгоманова і передбачала вдосконалення рівня володіння українською мовою, методикою викладання, лінгвокраїнознавчим матеріалом [5]. Ці курси проходили багато років поспіль – і цього року, відповідно до оголошення на сайті університету, можна зареєструватися на

програму «Інновації у навчанні УМІ», однак у відкритому доступі немає інформації про її освітні компоненти, тривалість, мету тощо.

У 2024 р. сертифікатна програма «Методика навчання УМІ» була запроваджена в КНУ імені Тараса Шевченка – у такий спосіб колектив кафедри української філології для іноземних громадян намагається реалізувати потенціал схарактеризованої раніше системи підготовки викладачів УМІ, що функціонувала у межах вибіркового блоку дисциплін, але, була, на жаль, ліквідована. Мета програми – «набуття додаткових спеціальних професійних компетентностей, що сприяють розв'язанню складних завдань і проблем у процесі навчання УМІ» [15] – зумовила формування такої системи освітніх компонентів: теоретичні засади навчання УМІ, методика навчання аспектів мови, навчання видів мовленнєвої діяльності УМІ, стратегії й тактики навчання УМІ, випускний проєкт (передбачає розробку стратегії лінгводидактичного супроводу та / чи навчальних матеріалів відповідно до реальних професійних потреб слухачів та специфіки їхньої аудиторії). Навчання за сертифікатною програмою триває два місяці (загальний обсяг – 5 кредитів, з них 50 годин аудиторних занять), відбувається в дистанційному синхронному (заняття з використанням програми Zoom Video Communications) та асинхронному форматі (самостійне опрацювання навчальних презентацій та інших рекомендованих матеріалів, робота над випускним проєктом). Форми, методи, засоби навчання спрямовані на залучення слухачів до взаємодії та комунікації: проблемні лекції, інтерактивні презентації, групові обговорення в сесійних залах, робота на навчальних онлайн-платформах, група для спілкування в месенджері.

З лютого 2024 р. відбулися вже три потоки сертифікатної програми «Методика навчання УМІ» – маємо 100 випускників, які високо оцінили практичну спрямованість курсу, продуманість його структури, зручну організацію навчання, гнучкість викладачів, позитивну атмосферу спілкування і можливість обміну досвідом учасників. Інтерес до програми свідчить про її відповідність сучасним викликам: зростає кількість охочих опанувати УМІ – гострішою стає потреба в забезпеченні відповідної методичної підтримки освітян. Аналіз контингенту слухачів показує збільшення частки тих, хто працює за кордоном, зокрема в суботніх українських школах, що актуалізує проблему

навчання української мови як успадкованої – очевидною є потреба в програмах підвищення кваліфікації, які б були зосереджені саме на цьому аспекті й орієнтовані на шкільних педагогів.

Висновки. Проведений аналіз вітчизняного досвіду навчання майбутніх викладачів УМІ дозволив виокремити кілька моделей такої підготовки: 1) у межах вибіркового блоку професійно-орієнтованих дисциплін, 2) за окремою освітньою філологічною програмою, 3) в обсязі одного чи кількох вибіркових курсів у структурі філологічної програми, 4) у системі підготовки вчителів української мови, 5) у системі неформальної освіти. З'ясовано, що цілісну професійну підготовку майбутніх фахівців забезпечують перші дві моделі, а остання видається найбільш гнучкою й орієнтованою на конкретні професійні запити слухачів. Потрібним, без сумніву, є створення програм післядипломної освіти різної тривалості, за конкретними аспектами навчання УМІ, для різного контингенту: викладачів, учителів закладів середньої освіти, педагогів суботніх шкіл тощо. Ці міркування, власне, визначають **перспективи подальших досліджень**, які мають бути зосереджені на моделюванні системи програм підвищення кваліфікації для вчителів і викладачів УМІ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. «БомбеЗНО кемп 2022»: понад 300 учнів і учениць румунсько- та угорськомовних громад занурились у світ української мови та культури. URL: https://nushub.org.ua/lt/news/bombezno-2022-ua/ (дата звернення: 20.08.2024).
2. Викладання української в класах із навчанням мовами національних меншин. URL: https://study.ed-era.com/uk/courses/course/5155 (дата звернення: 20.08.2024).
3. Заговорити українською: херсонка Інна Сопрончук навчає іноземців української. *Телерадіокомпанія «Херсон плюс»*. 05.12.2023. URL: https://khersontv.com/zahovoryty-solovinoiu/ (дата звернення: 21.08.2024).
4. Інтернаціоналізація освіти: залучення іноземних студентів та розвиток українських студій за кордоном. URL: https://knu.ua/news/13159 (дата звернення: 15.08.2024).
5. Ісаєнко В. Перші кроки у вивченні української як іноземної… URL: https://cutt.ly/neVsaoTd (дата звернення: 18.08.2024).
6. Кузь Г. Спецкурс «Методика викладання української мови як іноземної» у системі комплексної навчально-методичної підготовки

викладача української мови. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2011. Вип. 6. С. 57-63.
7. Новицька Л. Проблеми викладання української мови як іноземної. *Українська мова у світі*: зб. матеріалів ІІ Міжнар. наук.-практ. конф., 8-9 листопада 2012 р. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. С. 173-178.
8. Освітні програми Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ. URL: https://kmf.uz.ua/uk/osvitni-programi/ (дата звернення: 15.08.2024).
9. Освітньо-професійна програма «Українська мова і література та українська мова як іноземна». URL: https://philology.karazin.ua/navchalni-plany-24-25/ (дата звернення: 16.08.2024).
10. Освітня програма «Українська мова та література. Українська мова як іноземна». URL: https://philology.lnu.edu.ua/academics/bachelor/curriculum-ukrainska-mova-iak-inozemna (дата звернення: 15.08.2024).
11. Петришина О. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя / викладача-філолога на другому (магістерському) рівні вищої освіти. *Слово. Стратегії. Інновації*. Тернопіль: Осадца Ю.В., 2022. С. 90-122.
12. Питюр О. Бомбезна українська. Як спланувати та провести мовний табір. У двох частинах. Частина 1. Весняні мовні табори для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з української мови і літератури. Київ, 2021. 192 с. URL: https://cutt.ly/9eVplxsN (дата звернення: 25.08.2024).
13. Рибченко Кесер Т.М. Підготовка майбутніх учителів української мови та літератури засобами технологій інтерактивного навчання фахових дисциплін: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяслав, 2021. 23 с.
14. Семеног О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: Монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
15. Сертифікатна програма «Методика навчання української мови як іноземної». URL: https://ipe.knu.ua/sertyfikatni-programy-3.html (дата звернення: 30.08.2024).
16. Сидоржевський М. У ФРН у школах почнуть вивчати українську як другу іноземну. *DW*. 24.05.2024. URL: https://cutt.ly/HeFTpjKA (дата звернення: 15.08.2024).
17. Уповноважений звернувся до Уряду щодо необхідності підготовки заходів із мовної євроінтеграції. 15.01.2024. URL: https://cutt.ly/YeL9YJtM (дата звернення: 15.08.2024).
18. Швець Г.Д. Теоретико-методичні засади навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей: дис. … д-ра пед.

наук: 13.00.02. Київ, 2021. 689 с. URL: https://cutt.ly/pbKX7To (дата звернення: 18.08.2024).
19. Швець Г.Д. Українська мова як іноземна в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка: здобутки і виклики. *Slavica Wratislaviensia*. Т. 175. 2022. S. 239-254. DOI: https://doi.org/10.19195/0137-1150.175.17 (дата звернення: 20.08.2024).
20. 2022 Duolingo language report. URL: https://blog.duolingo.com/2022-duolingo-language-report/ (дата звернення: 10.08.2024).
21. 2023 Duolingo language report. URL: https://blog.duolingo.com/2023-duo l ingo-language-report/ (дата звернення: 10.08.2024).
22. https://www.facebook.com/share/4tgFTc1aoFd4KV4u/ (дата звернення: 30.08.2024).

Стаття надійшла до редакції 21.09.2024.
Статтю рекомендовано до друку 25.11.2024.

Як цитувати: Швець Г. Моделі професійної підготовки викладачів української мови як іноземної в системі вітчизняної освіти. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* 2024. Вип. 45. С. 117-132. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-08

MODELS OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE NATIONAL EDUCATION SYSTEM

Hanna Shvets
Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Department of Ukrainian Philology for Foreigners, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv
(01601, Kyiv, 64/13 Volodymyrska St.); e-mail: h.shvets@knu.ua; https://orcid.org/0000-0002-1068-048X

The relevance of the problem under study is due to the growing interest among foreigners in learning Ukrainian and the lack of appropriate teaching staff. The purpose of the article is to summarize the national experience of professional training of teachers of Ukrainian as a foreign language (UFL) and outline the prospects for the development of this area. Using the methods of analysis, comparison, systematization and pedagogical observation, five models of training of specialists in teaching UFL are identified.

The first of them – within the framework of a elective block of disciplines – is outlined on the basis of the experience of teaching domestic philologists of Ukrainian studies in the elective block at the Taras Shevchenko National

University of Kyiv (until 2020), as well as foreign citizens who receive higher education at the program 'Ukrainian Language and Literature (for Foreigners)' (2018-2024). The history of the formation of the specialization 'UFL' and then the elective block is outlined; the system of academic disciplines and the methodological algorithm for the formation of professional competence of the UFL teacher are described. The second model of training specialists in UFL – a special educational program – is analysed on the example of Ivan Franko National University of Lviv and V. N. Karazin Kharkiv National University. The third model involves one or more elective educational components that introduce philology students to the methods of teaching UFL. The training of teachers of Ukrainian as a non-native language within pedagogical education programs is the fourth model. Finally, training in non-formal education (advanced training) is defined as the fifth model.

The article presents the certificate program 'Methods of teaching UFL' of the Taras Shevchenko National University of Kyiv, outlines the system of academic disciplines, forms and methods of work. The author notes the growing interest in teaching children Ukrainian as an inherited language and as a foreign language and notes the lack of such professional development programs for teachers.

The conclusion is made about the need to create postgraduate education programs (of different duration, according to specific aspects, for different contingents – teachers of high education, secondary schools, Saturday schools, etc.).

Keywords*: certificate program, educational program, professional training, teacher of Ukrainian as a foreign language, Ukrainian as a foreign language.*

REFERENCES

1. *"BombeZNO Camp 2022": more than 300 students from Romanian and Hungarian-speaking communities immersed themselves in the world of Ukrainian language and culture.* (2022). Available at: https://nushub.org.ua/lt/news/bombezno-2022-ua/ [Accessed 20 Aug. 2024] [in Ukrainian].
2. *Teaching Ukrainian in classes with instruction in national minority languages.* Available at: https://study.ed-era.com/uk/courses/course/5155 [Accessed 20 Aug. 2024] [in Ukrainian].
3. Speaking Ukrainian: Inna Sopronchuk from Kherson teaches Ukrainian to foreigners. *Kherson Plus TV and radio company*. 05.12.2023. Available at: https://khersontv.com/zahovoryty-solovinoiu/ [Accessed 20 Aug. 2024] [in Ukrainian].
4. *Internationalisation of education: attracting foreign students and developing Ukrainian studies abroad.* Available at: https://knu.ua/news/13159 [Accessed 15 Aug. 2024] [in Ukrainian].
5. Isaienko, V. (2009). The first steps in learning Ukrainian as a foreign language... Available at: https://cutt.ly/neVsaoTd [Accessed 18 Aug. 2024] [in Ukrainian].

6. Kuz, H. (2011). The special course ‘Methods of Teaching Ukrainian as a Foreign Language’ in the system of comprehensive educational and methodological training of Ukrainian language teachers. *Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language*. Lviv: LNU, 6, pp. 57-63 [in Ukrainian].
7. Novytska, L. (2012). Problems of teaching Ukrainian as a foreign language. *The Ukrainian language in the world.* Lviv: Lviv Polytechnic Publishing House, pp. 173-178 [in Ukrainian].
8. *Educational programmes of the Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education.* Available at: https://kmf.uz.ua/uk/osvitni-programi/ [Accessed 15 Aug. 2024] [in Ukrainian].
9. *Educational and professional programme “Ukrainian Language and Literature and Ukrainian as a Foreign Language”*. Available at: https://philology.karazin.ua/navchalni-plany-24-25/ [Accessed 16 Aug. 2024] [in Ukrainian].
10. *Educational programme “Ukrainian Language and Literature. Ukrainian as a foreign language”*. Available at: https://philology.lnu.edu.ua/academics/bachelor/curriculum-ukrainska-mova-iak-inozemna [Accessed 16 Aug. 2024] [in Ukrainian].
11. Petryshyna, O. (2022). Competence-based Approach in the Professional Training of Teachers of Philology at the Second (Master’s) Level of Higher Education. *Word. Strategies. Innovations.* Ternopil: Osadtsa Yu.V., pp. 90-122 [in Ukrainian].
12. Pytiur, O. (2021). Bombastic Ukrainian. How to plan and run a language camp. In two parts. Part 1: *Spring language camps to prepare for the external independent testing in Ukrainian language and literature.* Kyiv. Available at: https://cutt.ly/9eVplxsN [Accessed 25 Aug. 2024] [in Ukrainian].
13. Rybchenko Keser, T.M. (2021). Training of future teachers of Ukrainian language and literature by means of interactive teaching technologies in professional disciplines. *Extended abstract of candidate’s thesis.* Pereiaslav: Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslavy [in Ukrainian].
14. Semenoh, O.M. (2005). *Professional training of future teachers of Ukrainian language and literature.* Sumy [in Ukrainian].
15. *Certificate programme “Methods of teaching Ukrainian as a foreign language”*. Available at: https://ipe.knu.ua/sertyfikatni-programy-3.html [Accessed 30 Aug. 2024] [in Ukrainian].
16. Sydorzhevskyi, M. (2024). In Germany, schools will start teaching Ukrainian as a second foreign language. *DW*. 24.05.2024. Available at: https://cutt.ly/HeFTpjKA [Accessed 15 Aug. 2024] [in Ukrainian].

17. *The Commissioner appealed to the Government to prepare measures for linguistic European integration.* 15.01.2024. Available at: https://cutt.ly/YeL9YJtM [Accessed 15 Aug. 2024] [in Ukrainian].
18. Shvets, H.D. (2021). Theoretical and methodological principles of teaching the Ukrainian language to foreign students of humanities. *Doctor's thesis.* Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv, Borys Grinchenko Kyiv University. Available at: https://cutt.ly/pbKX7To [Accessed 15 Aug. 2024] [in Ukrainian].
19. Shvets, H.D. (2022). Ukrainian as a Foreign Language at Taras Shevchenko National University of Kyiv: Achievements and Challenges. *Slavica Wratislaviensia. 175,* pp. 239-254. DOI: https://doi.org/10.19195/0137-1150.175.17 [in Ukrainian].
20. *2022 Duolingo language report.* (2022). Available at: https://blog.duolingo.com/2022-duolingo-language-report/ [Accessed 10 Aug. 2024].
21. *2023 Duolingo language report.* (2023). Available at: https://blog.duolingo.com/2023-duolingo-language-report/ [Accessed 10 Aug. 2024].
22. Available at: https://www.facebook.com/share/4tgFTc1aoFd4KV4u/ [Accessed 30 Aug. 2024] [in Ukrainian].

The article was received by the editors 21.09.2024.
The article was recommended for printing 25.11.2024.

In cites: Shvets H. (2024). Models of professional training of teachers of ukrainian as a foreign language in the national education system. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations. 45,* pp. 117-132. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-08 [in Ukrainian]

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ

До опублікування приймаються матеріали, що порушують питання методики викладання мов (української та іноземних) у закладах вищої освіти.

Мова публікацій: українська, англійська.

У статті мають бути відображені такі елементи: «постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших досліджень у даному напрямку» (Бюлетень ВАК України, № 1, 2003).

Технічні вимоги до оформлення рукописів

1. Перед назвою статті у верхньому лівому куті вказується індекс **УДК** (шрифт 12).
2. У центрі друкується **назва статті** великими літерами напівжирним шрифтом (14) без крапки в кінці.
3. Через один інтервал по центру курсивом напівжирним шрифтом (14) мовою статті друкуються **повне ім'я та прізвище автора (авторів).**
4. З абзацу по центру мовою статті подаються **відомості про автора**: науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи повністю (поштова адреса, місто (країна для іноземних авторів), вулиця, номер будинку), електронна адреса, код ORCID.
5. Через один інтервал друкується **анотація** мовою статті (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1). Обсяг анотацій: англійською мовою – не менше 2000 знаків без проміжків та не більше 2100, українською мовою – не менше 1800 знаків без проміжків та не більше 2000.

В анотаціях стисло викладається актуальність, мета, методи дослідження, основні результати та висновки.

6. Після анотації з абзацу за алфавітом подаються **курсивом ключові слова** (не більше 5). Словосполучення **Ключові слова** набирається з великої літери напівжирним курсивом з двокрапкою (шрифт 12).

7. Текст статті друкується без автоматичних переносів слів; шрифт 14; інтервал – 1,5; поля ліворуч, угорі, внизу – 2,5, праворуч – 1; форматування за шириною сторінки; відступ абзацу – 1,25.

8. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-). Якщо використані спеціальні шрифти, символи, ілюстрації, таблиці (у Word), їх додають також до електронного варіанта окремими файлами (назви таблиць дублюються англійською мовою).

9. Ілюстративний мовний матеріал виділяється курсивом**.**

10. За положенням МОН України стаття повинна містити обґрунтування теми, ступінь її розробки **(аналіз досліджень), актуальність, мету аналізу, методи та методику дослідження, виклад основного матеріалу,** а наприкінці **– висновки** та **перспективи дослідження.** Зазначені елементи мають бути формально виділені напівжирним шрифтом.

11. **Посилання** в тексті оформлюються квадратними дужками згідно з нумерацією СПИСКУ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ, наприклад: [1: 35], де перший знак – порядковий номер за списком, другий – номер цитованої сторінки.

12. Завершує публікацію список використаних джерел (слова **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** друкуються напівжирним шрифтом великими літерами без відступу від лівого поля). Нижче подається занумерований перелік цитованих робіт в алфавітному порядку авторів і назв видань (шрифт 12, інтервал 1), оформлений відповідно до стандартів ДАК України. У разі необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу. У список літератури мають бути обов'язково включені видання, що опубліковані протягом останніх п'яти років (половина цитованих джерел) та іноземні публікації (третина цитованих джерел). До посилань треба додавати DOI, якщо вони присвоєні.

13. Через один інтервал друкуються **назва статті, відомості про автора та анотація** (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1) іншою мовою (українською або англійською). Правила оформлення аналогічні тим, що зазначені у п. 2-6.

14. Для входження Збірника у наукометричні бази даних список літератури оформлюється двічі: спочатку за вимогами ДАК України як **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**, потім за міжнародними стандартами як **REFERENCES** (останні подаються наприкінці статті після другої анотації або, якщо рукопис англійською, після висновків. Тоді СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ має міститися після української анотації наприкінці статті).

У **REFERENCES** (великими літерами жирним шрифтом без двокрапки в кінці) наводиться нумерований транслітерований список усіх джерел, що відповідає списку СПИСКУ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ. **Зразок** оформлення див. на сайті збірника.

Транслітерування назв статей рекомендується здійснювати автоматично на сайті http://translit.kh.ua (для української мови).

15. Після references через один інтервал з абзацу (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1, форматування за шириною сторінки) зазначаються **відомості про авторів** українською та англійською мовами у такій послідовності: ім'я, по батькові, прізвище автора (повністю, напівжирним шрифтом), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи (кафедра, університет), поштова адреса університету із зазначенням міста та індексу (іноземні автори також указують країну), e-mail автора та код ORCID (звичайним шрифтом).
16. **Обсяг** статті: 10–12 сторінок.
17. Стаття надсилається до редакції електронною поштою на адресу vyklad.mov@karazin.ua у форматі .doc (в редакторі Word для Windows версія 6.0, 7.0) та дублюється файлом у форматі .rtf.
18. Сторінки рукопису в електронному варіанті не нумеруються.
19. При поданні статті необхідно надати відсканований варіант першої сторінки з підписом автора (авторів), що підтверджує відсутність у статті плагіату: «Стаття «Назва статті» не містить плагіату». Підпис (и).
20. В окремому файлі подаються **відомості про автора**: прізвище, ім'я, по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи повністю, контактний телефон, поштова та електронна адреса, код ORCID, назва статті українською та англійською мовами.

Автори без наукового ступеня додають до рукопису одну рецензію кандидата або доктора наук.

Редакційна колегія залишає за собою право відхиляти статті, що не відповідають усім зазначеним вимогам.

Термін подання статей у грудневий випуск – до 15 вересня, у червневий – до 1 березня. У разі пізнішого подання матеріалів буде розглядатися можливість публікації статті у наступному випуску збірника.

Збірник індексується у DOAJ, Google Scholar, Національній бібліотеці України імені В.І. Вернадського, BASE, Crossref, WorldCat.

Інформацію про збірник розміщено на сайті https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/about.

Редакційна колегія

Наукове видання

ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Збірник наукових праць

Випуск 45

Українською, англійською мовами

Відповідальний за випуск В.О. Мовчан

Підписано до друку 16.12.2024.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Зам. №31/24
Обл. 8,12
Ум. друк. арк. 6,5
Наклад 100 пр.

61022, Харків, майдан Свободи, 4,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Видавництво

Видавець і виготовлювач:
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
61022, Харків, майдан Свободи, 4

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.09.