

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 43**

Започаткований 1996 року

Харків  
2023

## 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»**

Затверджено до друку рішенням Вченої ради

Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

(протокол № 21 від 27 листопада 2023 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 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 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. профільної підготовки.

**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 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.

**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.

**Голубничка 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 Пшеместе, 26/28), лабораторія лексикографічних досліджень.

**Жерновникова О.А.**, докт. пед. наук, доц., Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (61002, Україна, Харків, вул. Алчевських, 29), каф. математики.

**Мінасян С.М.**, канд. пед. наук, доц., Єреванський державний університет, Іджеванський філіал (4001, Республіка Вірменія, Іджеван, вул. Усаохахан, 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.

**Семенов 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.

**Шипелевич Л.**, докт. гуманітарних наук, проф., Інститут русистики Варшавського університету (00-927, Польща, Варшава, Краковске Пшеместе, 26/28), факультет прикладної лінгвістики.

**Адреса редакційної колегії:**

61022, Харків, майдан Свободи, 4

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,  
кафедра мовної підготовки, к. III-80,

e-mail: [vyklad.mov@karazin.ua](mailto:vyklad.mov@karazin.ua)

[https://periodicals.karazin.ua/language\\_teaching](https://periodicals.karazin.ua/language_teaching)

Статті пройшли внутрішнє рецензування.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ 8072 від 29.10.2003

© Харківський національний університет  
імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2023

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 43**

Published since 1996

Kharkiv  
2023

## 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”**

It has been approved for printing by the decision of the Academic Council of V.N. Karazin Kharkiv National University  
(#21 dated November 27, 2023)

### **Editorial Board:**

**Svitlana Luparenko (editor-in-chief)**, Doctor of Pedagogics, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (61002, Ukraine, Kharkiv, 29 Alchevskiyh 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, Language Training Department.

**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, Language Training Department.

**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 Specialized Training.

**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, Language Training Department.

**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.

**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 Alchevskyyh 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), laboratory of lexicographic research.

**Oksana Zhernovnykova**, Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Kharkiv National Pedagogical University (61002, Ukraine, Kharkiv, 29 Alchevskyyh St.), The Department of Mathematics.

**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 Philology.

**Ludmila Szypielewicz**, Doctor of Humanitarian Science, Professor, Institute of Russian studies (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,

Language Training Department, room III-80,

e-mail: [vyklad.mov@karazin.ua](mailto:vyklad.mov@karazin.ua)

[https://periodicals.karazin.ua/language\\_teaching](https://periodicals.karazin.ua/language_teaching)

Articles have been reviewed internally

Certificate of state registration # KB 8072 dated October 29, 2003

© V.N. Karazin Kharkiv National University, 2023

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	11
<b>Тетяна Агібалова, Дар'я Карачова, Надія Карпенко</b> РОЗВИТОК УСНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В КОНТЕКСТІ ОПАНУВАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	12
<b>Світлана Дворянчикова, Юлія Бондарчук</b> УКРАЇНСЬКА ЯК ІНОЗЕМНА: ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....	25
<b>Оксана Калашник, Лілія Овчаренко, Тетяна Мажула</b> ПЕРЕШКОДИ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ, З ЯКИМИ СТИКАЮТЬСЯ СТУДЕНТИ НА СЕРЕДНЬОМУ РІВНІ КОМПЕТЕНЦІЇ.....	42
<b>Марта Кондратюк</b> ВИВЧЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ.....	56
<b>Світлана Насакіна, Андрій Маєв</b> МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ У ФОКУСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	71
<b>Ірина Прожогіна</b> ЛІНГВОДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КУЛІНАРНОГО РЕЦЕПТА В НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ .....	86
<b>Світлана Ревуцька</b> РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ПРОДУКТИВНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	102
<b>Наталія Сніжко</b> ПІДГОТОВКА ІНЖЕНЕРІВ НА БЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ: СПЕЦИФІКА АНГЛІЙСЬКОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ МОВИ.....	115
<b>Оксана Тростинська</b> КОНТРАСТИВНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ .....	128
<b>Наталя Ушакова, Володимир Дубічинський</b> КОМУНІКАТИВНО-ЛІНГВІСТИЧНИЙ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ АКАДЕМІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСВІТНИХ МІГРАНТІВ У КРИЗОВИХ УМОВАХ .....	145

**Леонід Черноватий**

ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. ЧАСТИНА 15. ВІК І ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: БІОЛОГІЧНІ, КОГНІТИВНІ Й АФЕКТИВНІ ЧИННИКИ .....	163
<b>ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ.....</b>	<b>177</b>



---

**CONTENT**

<b>PREFACE</b> .....	11
<b>Tetiana Ahibalova, Daria Karachova, Nadiia Karpenko</b> DEVELOPING ORAL COMPETENCE WITHIN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION CONTEXT .....	12
<b>Svitlana Dvorianchykova, Julia Bondarchuk</b> UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: PRINCIPLES OF THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC INTEGRITY AND CRITICAL THINKING AMONG FOREIGN STUDENTS.....	25
<b>Oksana Kalashnyk, Liliia Ovcharenko, Tetiana Mazhula</b> CHALLENGES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES ENCOUNTERED BY INTERMEDIATE-LEVEL STUDENTS .....	42
<b>Marta Kondratyuk</b> STUDING OF ENGLISH ECONOMIC TERMINOLOGY: PROSPECTS AND CHALLENGES FOR STUDENTS OF ECONOMIC FACULTIES .....	56
<b>Svitlana Nasakina, Andrii Maiev</b> INTERSUBJECT CONNECTIONS IN THE FOCUS OF TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS .....	71
<b>Iryna Prozhohina</b> THE LINGUISTIC AND DIDACTIC POTENTIAL OF A CULINARY RECIPE IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....	86
<b>Svitlana Revutska</b> DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF IMPROVING PRODUCTIVE COMMUNICATION SKILLS.....	102
<b>Nataliia Snizhko</b> TRAINING OF ENGINEERS ON A BILINGUAL BASIS:SPECIFICS OF THE ENGLISH MATHEMATICAL LANGUAGE .....	115
<b>Oksana Trostynska</b> CONTRASTIVE APPROACH IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE .....	128
<b>Natalia Ushakova, Volodymyr Dubichynskyi</b> COMMUNICATIVE AND LINGUISTIC TRANSLATION TOOLS FOR ACADEMIC ADAPTATION OF EDUCATIONAL MIGRANTS IN CRISIS CONDITIONS.....	145

**Leonid Chernovaty**

PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL  
RESEARCH. PART 15. AGE AND FOREIGN LANGUAGE  
ACQUISITION: BIOLOGICAL, COGNITIVE AND AFFECTIVE  
FACTORS .....163

**REGISTRATION REQUIREMENTS FOR MANUSCRIPTS  
OF ARTICLES .....177**

## ПЕРЕДМОВА

Навіть в умовах воєнного стану науковці не полишають зусиль щодо розвитку комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, оскільки саме високий рівень такої компетентності є запорукою ефективного особистісного зростання, важливою умовою успішної кар'єри, взаєморозуміння носіїв різних мов і культур.

Провідними напрямками лінгводидактичних розвідок є проблеми викладання української мови як іноземної, англійської мови, мовної освіти у кризових умовах, технології розвитку критичного мислення та поширення кращих прикладів академічної доброчесності

Розглядаються проблеми викладання англійської мови з урахуванням міжпредметних зв'язків, навчання англійської фахової термінології студентів економічних факультетів, вплив технологій розвитку критичного мислення на вдосконалення навичок у продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Схарактеризовано ідею створення кліше в мові математики та заповнення їх змінними в умовах білінгвального навчання.

Здійснено виокремлення релевантних для використання у навчальному процесі мовних одиниць та мовленнєвих жанрів або типів текстів, із їхнім подальшим опрацюванням як навчального матеріалу, для розвитку комунікативної і лінгвокраїнознавчої компетентностей мовців, які опановують українську як іноземну.

Зіставний аналіз відомої мови і мови, яка вивчається, дозволяє виявити однотипні риси обох мов і застосувати уже набуті знання та вміння під час вивчення нової іноземної мови. Підґрунтям для вивчення та регуляції інтерференційних процесів виступає контрастивний підхід, що допомагає визначити напрями інтерференції та пояснити причини типових помилок.

Розроблені лінгвометодичні засади створення навчального комплексу для формування професійно-комунікативної компетентності перекладачів можуть стати інваріантною моделлю створення варіативних методичних матеріалів для навчання перекладу з/на інші мови в ситуації адаптації мігрантів до умов життя в новому академічному та соціокультурному просторі.

У межах серії вивчення проблем педагогічної граматики як фреймового поняття для досліджень у галузі методики навчання іноземних мов проаналізовано вплив віку на засвоєння іноземної мови: біологічні, когнітивні й афективні чинники.

Дякуємо авторам збірника за співпрацю в сучасних надскладних умовах.

Зусилля фахівців усіх галузей спрямовані на досягнення нашої перемоги.

*Редакційна колегія*

## **DEVELOPING ORAL COMPETENCE WITHIN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION CONTEXT**

***Tetiana Ahibalova***

PhD in Philology, Associate Professor, the Department of Business Foreign Language and Translation,

National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"  
(61002, Kharkiv, 2 Kirpichova Str.); e-mail: [tanika.fem@gmail.com](mailto:tanika.fem@gmail.com);  
orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4612-4845>

***Daria Karachova***

PhD in Philology, Associate Professor, the Department of Business Foreign Language and Translation,

National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"  
(61002, Kharkiv, 2 Kirpichova Str.); e-mail: [dilugansk@ukr.net](mailto:dilugansk@ukr.net);  
orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9526-2406>

***Nadiia Karpenko***

PhD in Philology, Associate Professor, the Department of Language Training, Institute of International Education for Study and Research,

V.N. Karazin Kharkiv National University  
(61022, Kharkiv, 4 Svoboda Sq.); e-mail: [nkarpenko1983@gmail.com](mailto:nkarpenko1983@gmail.com);  
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9663-9348>

In the context of contemporary educational priorities and directions, foreign language competence is considered an integral asset for a successful career. In response, educators are tasked with employing effective pedagogical methods and instructional strategies that expedite the acquisition of language skills among their students. Their goal is to facilitate swift language mastery while ensuring the lasting retention of acquired knowledge, enabling its effective application in various communicative contexts.

Concerning the evaluation of the effectiveness of foreign language learning, we emphasize that immersing learners in authentic communication situations greatly enhances productive learning. However, improving oral skills, particularly when encountering intricate psychological and cultural barriers, poses challenges that have yet to receive comprehensive examination.

As criteria for determining the complex ratio of various factors in the speaker's communicative interaction with the language material, we propose

a method that involves analyzing the gradual development of oral intentions, acts, and sequences. These stages include the initial phase, which entails delineating objectives, tasks, and the extent of communication; the second stage, focusing on the speaker's collection of information related to the language context; the third stage, oriented toward clarifying the communicative roles of participants and defining the socio-cultural context; and the fourth stage, where the dialogue seamlessly integrates into the sequence of communicative acts and conversational patterns.

We assert that during the communication process, there arises a need to generate supplementary lexical resources. At this juncture, it is paramount for the teacher to foster the development of a mechanism enabling students to monitor and self-assess their language proficiency. The selected pedagogical methods should be thoughtfully structured to facilitate the transition of knowledge from the realm of comprehension to that of production, ultimately culminating in the capacity to think and articulate thoughts in a foreign language.

Communicative competence in a target language extends beyond the confines of classroom instruction. Therefore, educators should design the learning process in a manner that fosters self-directed skill enhancement and nurtures students' intrinsic motivation for independent practice.

***Keywords:** foreign language, interaction, intercultural communication, language proficiency, oral competence.*

**Problem statement.** In the contemporary environment, the exhibition of advanced linguistic competence and exceptional mastery of second languages has transformed into a distinctive hallmark of a well-educated individual. This phenomenon underscores the unyielding commitment of individuals to language acquisition, particularly within the context of English and other languages germane to their academic or vocational milieu. The higher education framework in Ukraine has significantly accentuated its entanglement with diverse cultural spheres, engendering a notable upsurge in the enrollment of both native Ukrainian scholars and international counterparts, all of whom are ardently endeavoring to attain competitive communicative skills. This endeavor remains irrespective of their initial language proficiency or their antecedent experience and aptitude in that specific language.

The learners build their linguistic experience following a contemporary Foreign Language Curriculum, offering language education in either English for local students and newcomers or Ukrainian for international students. In the realm of professional

advancement, language competency is an inherent and pivotal element. Educators, in their pedagogical mission, endeavor to facilitate a rapid and fluid assimilation of language skills, while concurrently ensuring the enduring and ingrained retention of the acquired linguistic knowledge. This meticulous approach is imperative to engender the seamless and adept utilization of these language proficiencies across an extensive spectrum of communicative contexts, thus substantiating its multifaceted utility in various domains.

**Recent research and publications.** Contemporary academic works affirm that the development of a single, all-encompassing educational model that adequately addresses the diverse needs of every participant within a framework of international communication has been a desirable but mostly unattainable goal. Learners' traits, conditions, conscientiousness, and perspectives should be taken into consideration and integrated into the process of methodology development to better understand the potential connection between self-regulation and neuroticism in second (third) language acquisition. This reality underscores the urge need for a meticulous evaluation of the competencies possessed by specific groups or individuals involved in language comprehension, as elucidated by researchers such as Griffiths & Soruç, 2020; Biedroń & Birdsong, 2019; García-Pérez & Rojas-Primus, 2017; Jackson, 2020; Sobkowiak, 2015; Granena, 2023; Bhawuk, 2017; Gregersen-Hermans, 2017; Hyltenstam & Kerfoot, 2022.

The effective application of acquired knowledge is frequently hindered by a range of psychological and communicative barriers, the complexities, definitions, and classifications of which have been the focus of scrutiny by scholars such as Vazquez, 2022; Alharbi, 2021; Akbar, Ahmad & Khan, 2022; Sainet al., 2017; Köksal & Demir, 2023. Concerning the assessment of foreign language learning effectiveness, there is a consensus that the immersion of learners in genuine communication situations is highly conducive to productive learning, a viewpoint substantiated by Byram, 1997; Dearsorff, 2006; Shyrley, 2016; Chen & Starosta, 2000. However, the enhancement of oral skills under the mentioned conditions of psychological and cultural barriers possesses distinct characteristics that, up until now, have been insufficiently studied.

**The purpose of the article.** Consequently, the central aim of the presented paper is to identify the peculiarities involved in the

development and cultivation of oral proficiency within the context of a foreign language acquisition. It also endeavors to expound upon the various tools and methodologies employed in teaching that are conducive to the development of spoken language skills, while additionally providing insights into their practical application within the classroom setting and for self-directed learning.

**Presentation of the main research material.** The perpetual nature of language acquisition is a phenomenon underscored by its continual transformation, thereby motivating contemporary scholars to seek pioneering and inventive models within the framework of J. Harmer's postulation. Harmer's idea suggests that the objective of foreign language acquisition should not be restricted to the attainment of a final, predefined level of language proficiency. Rather, it should pivot towards the establishment of a systematic array of approaches that prioritize the acquisition of communicative skills. This pedagogical paradigm necessitates the practical deployment of these skills and a continuous utilization of language units, all under the expert guidance of an instructor [2].

In line with this didactic perspective, the concept of dialogic competence undergoes a multifaceted process of development. In determining the phenomenon of dialogic competence in the target language, we base ourselves on the methodology of oral dialogic communication investigation proposed by O. Selivanova. According to her categorization, this process unfolds across four distinct stages, delineated as follows: 1) The initial stage involves the delineation of objectives, tasks, and the pragmatic considerations of oral dialogic performance. The scope of the discourse, its subject matter, and the techniques and modes of communication are contingent upon these factors. 2) The second stage centers around the speaker's acquisition of information. This encompasses ascertaining the number of participants in the communication, determining the modalities of communicative interaction, and establishing the requisite body of material. 3) The third stage encompasses the organization of selected communication methods and strategies, which entails the clarification of the communicative status of participants, the contextual parameters of the discourse, its socio-cultural underpinnings, and the utilization of paralinguistic elements. 4) The fourth stage culminates in the integration of the dialogue into a sequence of utterances and conversational patterns. This stage also identifies various types of

sequences and delineates the conditions and factors influencing the alteration of communicative roles assumed by the participants in the dialogue [4].

From a psychological point of view, this approach holds merit, given that linguistic competence gradually transits into the realm of intuition. Furthermore, the acquisition of a foreign language serves as an additional impetus for intellectual and professional development among specialists. This assertion is underscored by researchers, who elucidate the significance of an array of psychological resources in the realm of foreign language instruction, encompassing: a) the orientation towards communication, role-playing, and interactive techniques; b) a focus on language orientation; c) a cognitive, knowledge-driven approach; d) an emphasis on individualization and personalization; e) the regulatory and volitional orientation; f) the fostering of creativity; g) the orientation towards activity; h) the central role of motivation [5].

To justify the imperative need for the inclusion of these specific teaching elements, we will assess their potential utilization in both classroom sessions and students' self-guided learning. The adoption of communicative and role-based strategies assumes a pivotal role in the educational context, serving to engage students in the realms of interpersonal interaction, social cognition, the application of participatory roles, and the cultivation of empathy. These facets are integral to the process of acquiring proficiency in a foreign language, as they fundamentally align with the overarching objective of education – namely, the acquisition of effective communication skills and experiential competence.

Oral exchanges among students effectively serve as a conduit for the practical application of acquired knowledge and the assimilation of new linguistic inputs. This approach unequivocally proves to be highly effective at this stage, as it nurtures a dialogical environment that fosters the mechanical assimilation of linguistic structures. In tandem with this method is the question-and-answer technique, which involves a curated set of well-crafted queries and corresponding response options. This method expedites the learning process by eliminating the need for prior translation of educational material, instead promoting a direct and intuitive engagement with the target language. In consequence, it nurtures the ability to think in a foreign language.



These two strategies work harmoniously, each complementing the other to further the pedagogical mission.

The socialization-oriented approach finds its niche within the context of independent student study. In the course of dialogical exchanges, the generation of additional lexical material becomes necessary and can be conveniently acquired through reading, listening, or watching subtitled films. Undoubtedly, a mechanism for monitoring and self-assessing language performance is indispensable. This can be effectively accomplished through the documentation of newly acquired lexical units and linguistic constructs, which can then be seamlessly integrated into the ongoing development of dialogues.

The emphasis on language orientation naturally arises as a logical consequence of the subject matter under examination. In this context, we explore the psychological underpinnings that influence the entire cognitive process, resulting in the tangible expression of speech acts, be they oral or written. In simpler terms, the teaching methods chosen should be carefully tailored to facilitate the transfer of knowledge from the domain of comprehension to that of production, ultimately leading to the ability to think and express oneself in a foreign language. Researchers characterize this process as the transition of ingrained habits from the practical level to the realms of motivation and cognitive thought. It's worth noting that this transition involves several sub-levels, which can be regulated by the deliberate administration of language materials [1].

In the process of selecting teaching tools and techniques, educators must judiciously consider the genuine need to review and reinforce previously acquired information, including lexical components and linguistic structures. This implies the integration of exercises that go beyond mere technical language repetition; they should possess a specific linguistic purpose, promoting comprehension, problem-solving, and the execution of precise speech acts, whether spoken or written. The organizational framework for studying a foreign language, underpinned by a cognitive and gnostic perspective, involves mastering the language's general cultural and technical components. This cognitive orientation, in tandem with the principle of introducing novelty in the learning process, serves as an additional motivator. It's crucial to underscore that when adopting a communicative approach to language acquisition, all levels of language, encompassing the verbal, grammatical, and cognitive facets, should be addressed. Efficacious

communication necessitates not solely the expansion of one's linguistic comprehension but also the exploration of the extralinguistic domain. This extralinguistic dimension is constructed upon intricate associative and sensory representations linked to the topic under discussion. Students should not restrict themselves to the mere acquisition of vocabulary; rather, they should deeply engage with the cultural milieu from which the target language originates. Employing authentic audio and video materials is a judicious choice in this regard.

Approaches to text engagement provide students with multilevel erudition and competence in a target language. This method entails reading the text aloud in the foreign language and then analyzing it through translation into the learners' native language or language of communication (depending on the group's proficiency level, this translation can be either spoken or literary). Subsequently, the text is retranslated back into the foreign language using the newly acquired translation. This approach not only aids in the acquisition of new vocabulary but also provides opportunities for grammar practice. Furthermore, it fosters creative thinking and nurtures linguistic intellectual capacities as part of the learning process. Incorporating diverse texts into the learning process is not merely a matter of choice; it is imperative. Simply memorizing words and phrases yields transient results, constituting a short-term skill rather than a lasting ability. Reading and translating text play a pivotal role in facilitating the understanding and retention of word meanings by illustrating their usage within sentences and various contexts. This approach mitigates the challenge of having a rich dictionary with an array of words that might not align with the intended communication context. The internet hosts numerous platforms for language learning, courses and sites, and variable language learning apps, with Duolingo.com, Italki.com, Britishcouncil.org, TheFreeDictionary.com, Quizlet.com, Kahoot.com, Context.reverso.net, Ludwig.guru, English-4u.de, Cambridge.org being notable ones. Beyond providing word meanings and vocabulary/grammar practice, they exemplify how words are employed in contemporary contexts. A notable advantage is the inclusion of auditory aids, allowing users to hear the correct pronunciation by native speakers. However, it is important to note that certain programs and resources are available for a limited number of languages.

The process of teaching a foreign language exerts a profound influence on individuals' personality traits as they undergo their

educational journey. Each person brings their unique linguistic experiences and practical skills, which, in turn, shape their worldviews. During the learning process, individuals often tend to assimilate information that aligns with their existing knowledge, while rejecting that which contradicts it. Enhancements in students' professional competence predominantly stem from their active engagement in practical learning and consistent practice, which contributes to their deepening expertise in their respective fields. Varied exercises and tasks are most effective when they build upon the foundation of what students have previously acquired. However, for a more substantial impact on their individual personalities, the incorporation of creative tasks proves to be invaluable.

To facilitate the language learning process and maximize its effectiveness, various methodologies such as the design method, the brain attack approach, the case study method, and business role-playing games can be employed. These methods aid learners in selecting pertinent information relevant to their specific endeavors and empower them to make informed judgments. Tasks are structured to progress through distinct stages, involving comprehension, problem-solving, and collaborative sharing of outcomes. In simpler terms, when individuals encounter new information, it garners their interest, coheres with their existing knowledge, and is reinforced through repetition. This evolution of information from passive reception to active engagement serves to stimulate and captivate their cognitive faculties. Regulatory and volitional orientation assumes critical significance, primarily due to the constraint of limited class time and the extensive curriculum to be covered. Consequently, teachers play a pivotal role in equipping students with cognitive self-regulation skills and incorporating suggestopedic methodologies into the classroom environment.

However, language learning transcends the confines of classroom instruction. It necessitates self-initiated review and consolidation of acquired knowledge. In this regard, teachers should structure the learning process to inspire autonomous skill improvement and cultivate students' intrinsic motivation for independent practice. The contemporary landscape offers a spectrum of innovative and imaginative approaches to language acquisition to support this endeavor. Computer software greatly streamlines individual work and offers multiple levels of assessment for language proficiency. Digital textbooks facilitate the sharing of images and real-world information

with a broad audience. They are adaptable to cater to specific subjects and immediate learning needs. The user-friendly interface accelerates information retrieval, saving valuable time. Beyond the typical methods of language learning, there's a distinct focus on harnessing creative skills and leveraging innovative technologies, diverging from the realm of students' language and artistic activities. As students hone their communication abilities, they concurrently assimilate new vocabulary, phrases, and grammatical rules, weaving creativity into the educational process.

The modes of learning and personal interests are intimately intertwined with individual preferences and self-directed learning strategies. Educators frequently foster collaborative opportunities for students, involving creative projects like reports, presentations, and discussions spanning various subjects, books, or films. This amalgamation of techniques is similar to what Ukrainian teaching materials refer to as a "case study", which is also recognized as the case method. Originating at the Harvard Business School in the early 1900s, this approach has since been adapted for diverse fields aimed at aiding individuals. Essentially, it entails providing a cohort of students with a unique "case", replete with problem examples, scenarios, narratives, and texts that necessitate collective analysis and discussion to reach informed decisions. This method is characterized by its versatility and complexity, requiring the execution of specific tasks in response to a given scenario, the application of individual knowledge and ideas, collaborative discourse, and the public defense of decisions. Subsequently, it culminates in an evaluation involving an oral account of the situation's outcomes. An integral facet of this method is the emphasis on collaborative group work, facilitating the exchange of information among students, thereby nurturing a mutually beneficial environment. This collective approach enhances motivation and facilitates the comprehension and retention of information.

The significance of acquiring a foreign language cannot be overstated, as it serves as both the ultimate objective and the means to attain effective communication with others. Language acquisition is not a passive endeavor; it entails active engagement and participation. Listening and contemplation alone are insufficient for acquiring a language. The communicative method necessitates not only comprehension but also the capacity to converse and articulate one's thoughts [3]. Consequently, any language teaching method or technique

mandates active involvement and participation from the learner. Sustaining robust motivation is a prerequisite for acquiring effective communication skills. The innate human inclination for communication and community participation underscores the intrinsic desire to engage with others. When an individual recognizes their overarching need for communication, it subsequently nurtures enduring interests that foster a genuine passion for linguistic interaction. This engenders a potent motivation, a pivotal element for the successful acquisition of a foreign language.

Moreover, within the classroom, an educator's role extends beyond the mere dissemination of information. They are tasked with actively involving students, cultivating their eagerness to converse, encouraging the expression of their viewpoints, and broadening their comprehension of diverse cultures and languages. This multifaceted approach enhances the overall learning experience.

**Conclusion.** Learning a foreign language involves using various psychological and methodological tools to develop speaking skills. These tools are important for effective communication and must be consistently used. The teacher needs to consider how students interact, communicate, think, personalize their learning, regulate their behavior, use their creativity, and stay motivated in foreign language education. The present investigation provides a concise overview of potential strategies for integrating these resources into teaching, elucidating their core principles, and suggesting suitable methods. Additionally, it offers commentary to highlight vital aspects and challenges in their application.

**The prospect of further research.** The acknowledged significance of these factors in facilitating successful foreign language learning necessitates more extensive analysis and empirical validation, promising essential ground for further research in this domain.

## REFERENCES

1. Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. New York.
2. Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching (4th Edition)*. (Longman Handbooks for Language Teachers). Pearson Longman ELT.
3. Schegloff, E.A. (2000). *Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation*. *Language in Society*, 29, 1, pp. 1–63.

4. Selivanova, O.O. (2013). Methodological problems of research of dialog. *Odesa Linguistic Journal*, 1, pp. 144–158 [in Ukrainian].
5. Tsybal, S.V. (2006). Psychological Peculiarities of Future Specialists Professional Competence by Foreign Language Means. *Extended abstract of candidate's thesis*. Khmelnytsky [in Ukrainian].

The article was received by the editors 05.09.2023.

The article was recommended for printing 24.10.2023.

**In cites:** Ahibalova T., Karachova D., Karpenko N. (2023). Developing oral competence within foreign language acquisition context. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 43, pp. 12–24. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-01>

## РОЗВИТОК УСНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В КОНТЕКСТІ ОПАНУВАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Тетяна Агібалова**

канд. філол. наук, доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу  
Національного технічного університету  
«Харківський політехнічний інститут»  
(61002, Харків, вул. Кирпичова, 2); e-mail: [tanika.fem@gmail.com](mailto:tanika.fem@gmail.com);  
orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4612-4845>

**Дар'я Карачова**

канд. філол. наук, доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу  
Національного технічного університету  
«Харківський політехнічний інститут»  
(61002, Харків, вул. Кирпичова, 2); e-mail: [dilugansk@ukr.net](mailto:dilugansk@ukr.net);  
orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9526-2406>

**Надія Карпенко**

канд. філол. наук, доцент кафедри мовної підготовки  
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти  
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна  
(61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: [nkarpenko1983@gmail.com](mailto:nkarpenko1983@gmail.com);  
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9663-9348>

У контексті сучасних освітніх пріоритетів іншомовна компетенція розглядається як запорука успішної кар'єри. З огляду на це основним завданням викладача є застосування ефективних методик і стратегій, що прискорюють набуття студентами навичок у цільовій комунікації. У такий спосіб сприяння динамічному оволодінню мовою одночасно забезпечує

тривале збереження отриманих знань, що уможливило їх ефективне застосування в численних комунікативних ситуаціях.

Щодо пропозиції ефективних стратегій опанування іноземної мови, ми вважаємо, що занурення студентів у автентичні ситуації спілкування значно підвищує продуктивність навчання. Проте вдосконалення навичок усного мовлення за наявності психологічних і культурних бар'єрів представляє певну проблему, що потребує всебічного вивчення й зумовлює актуальність цієї розвідки.

Критерієм визначення співвідношення різноманітних чинників комунікативної взаємодії мовця з мовним матеріалом запропоновано методіку моніторингу на відповідних стадіях здійснення комунікативних намірів, ходів і секвенцій, як-от: початковий етап, що передбачає визначення цілей, завдань і обсягів мовленнєвої взаємодії; другий етап, який містить збір мовцем інформації про коло учасників і ситуативний контекст; третій етап, на якому відбувається з'ясування комунікативних ролей учасників і визначення соціокультурного підґрунтя; четвертий етап, коли діалогічні інтенції мовця поступово інтегруються в послідовність висловлювань у комунікативному акті.

Доведено, що в процесі комунікації виникає потреба у формуванні додаткових лексичних ресурсів. На цьому етапі опанування мови конче потрібно сприяти розвитку механізмів контролю й самооцінки мовцем власних досягнень, тому обрані педагогічні стратегії мають бути продумано структуровані, аби полегшити перехід від стадії розуміння до стадії продукування, що врешті завершується здатністю мислити й формулювати ідеї іноземною мовою. Також у статті наголошено на тому, що за стандартами сучасного розуміння освіти іншомовна комунікативна компетентність виходить за межі навчання в класі. Це зумовлює нагальну потребу організації освітнього процесу в такий спосіб, щоб забезпечити внутрішню мотивацію учнів до самостійної практики.

**Ключові слова:** взаємодія, володіння мовою, іноземна мова, міжкультурна комунікація, усна компетенція.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Goodwin C. Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers. N.Y., 1981.
2. Harmer J. The Practice of English Language Teaching (4th Edition). (Longman Handbooks for Language Teachers). Pearson Longman ELT, 2007.
3. Schegloff E.A. Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*. 2000. № 29:1. P. 1–63.
4. Селіванова О.О. Методологічні проблеми дослідження діалогу. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2013. Вип. 1. С. 144–158.
5. Цимбал С.В. Психологічні особливості формування професійної компетентності спеціалістів засобами іноземної мови: автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня кандидата психолог. наук за спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Хмельницький, 2006. 28 с.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2023.

Статтю рекомендовано до друку 24.10.2023.

**Як цитувати:** Ahibalova T., Karachova D., Karpenko N. Developing oral competence within foreign language acquisition context. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 43. С. 12–24. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-01>



## **УКРАЇНСЬКА ЯК ІНОЗЕМНА: ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

*Світлана Дворянчикова*

канд. філол. наук, доцентка кафедри філології та перекладу  
Київського національного університету технологій та дизайну  
(01011, Київ, вул. Мала Шияновська, 2);  
e-mail: [dvoryanchykova.sy@knutd.com.ua](mailto:dvoryanchykova.sy@knutd.com.ua);  
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8854-2933>

*Юлія Бондарчук*

канд. філол. наук, доцентка, докторантка Інституту педагогіки  
Національної академії педагогічних наук; доцентка кафедри іноземних  
мов Навчально-наукового інституту міжнародних відносин Київського  
національного університету імені Тараса Шевченка  
(04119, Київ, вул. Юрія Іллєнка, 36/1); e-mail: [bondarchuk\\_julia28@ukr.net](mailto:bondarchuk_julia28@ukr.net);  
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4851-8701>

Інтерес серед науковців та викладачів-практиків України і світу до теоретичних досліджень, практичних курсів і технологій розвитку критичного мислення та поширення кращих прикладів академічної доброчесності в умовах Європейського і глобального простору підкреслює їхню суголосність завданню вдосконалення вітчизняної вищої освіти в контексті побудови інноваційної моделі для навчання й виховання здобувачів. Мета статті – з'ясувати, яким чином науково-педагогічні працівники, котрі викладають українську мову як іноземну, можуть впливати на розвиток і вдосконалення навичок критичного мислення та академічної доброчесності в іноземних студентів. В основу методики дослідження покладено засади теорії Р. Пола і Л. Елдер про двокомпонентну структуру критичного мислення, що містить елементи мислення та інтелектуальні стандарти, аналіз власних професійних рефлексій і досвіду колег, збір даних, анкетування здобувачів і наукове спостереження за їхніми навчальними успіхами. У статті прояснено принципи впровадження оптимальних засобів з арсеналу філологічних дисциплін задля розвитку навичок критичного мислення та дотримання засад академічної доброчесності іноземними студентами Київського національного університету технологій та дизайну у процесі опанування

© Дворянчикова С., Бондарчук Ю., 2023

дисципліни вільного вибору «Цікава українська: розмовний клуб» і проаналізовано кількісні показники щодо оволодіння навичками критичного мислення та академічної доброчесності здобувачами-інокомунікантами. Доведено, що 1) викладачі можуть значною мірою впливати на рівень усвідомлення іноземними студентами необхідності слідувати ідеалам академічної доброчесності; 2) викладачі здатні вибудувати освітній процес таким чином, щоби в межах опанованих навчальних дисциплін успішно розвивати й навички критичного мислення; 3) зазначене стимулює в іноземних студентів усвідомлення себе рівноправними членами навчального процесу, а також розвиток у них відповідальності і свідомості щодо опанування майбутньою професією; 4) виокремлено найпопулярніші методи розвитку критичного мислення за рівнем задоволеності ними стейкхолдерів; 5) робочу модель засобів впливу на розвиток і вдосконалення навичок критичного мислення й академічної доброчесності у здобувачів-інокомунікантів заплановано удосконалювати.

***Ключові слова:** академічна доброчесність, іноземні здобувачі, критичне мислення, навчальні стратегії, українська як іноземна.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Коло наших наукових інтересів охоплює дослідження принципів розвитку навичок академічної доброчесності та критичного мислення як у вітчизняних, так і в іноземних здобувачів Київського національного університету технології та дизайну. У цій статті, що присвячена вивченню вдосконалення навичок критичного мислення та дотримання засад академічної доброчесності у процесі опанування української мови студентами-інокомунікантами під час відвідування занять з дисципліни вільного вибору «Цікава українська: розмовний клуб» [4; 5], об'єднано аспекти академічної доброчесності і критичного мислення. Дотримання здобувачами академічної доброчесності у навчанні є одним із проявів упровадження критичного мислення в освітній сфері, тобто досвіду ухвалення правильних рішень задля досягнення навчальних успіхів.

Критичне мислення на сучасному етапі розвитку науки трактують, по-перше, як абстрактну рефлексію вищого порядку та мистецтво аналізувати [1: 51]. І по-друге, як суто практичну мету, досягнення якої є однією з найважливіших цілей будь-якого навчання взагалі і в умовах ЗВО зокрема, оскільки держава мусить прагнути до управління формування траєкторії ухвалення правильних рішень кожної особистості та до забезпечення умов її

розвитку [1: 52]. Експерти Світового економічного форуму в Давосі та Всесвітнього інноваційного саміту з освіти традиційно оцінюють критичне мислення як одну з найбажаніших навичок на ринку праці, котру мусять розвивати успішні люди [19; 21]. У програмах міжнародних конференцій та освітніх рекомендаціях (США, Європа) здатність до критичного мислення наводять із-поміж головних умов національної безпеки, її уважають підґрунтям плідної професійної діяльності особи, запорукою матеріального та ментального добробуту людини (наприклад, доробок впливової «The Foundation for Critical Thinking», що в 2023 р. оголосила про проведення вже «The 43th Annual International Conference on Critical Thinking» [15]).

Відповідно до Закону «Про освіту» [3], критичне та системне мислення є одним зі спільних для всіх компетентностей вмінням, яке необхідне кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності (ст. 12), а дотримування всіма учасниками освітнього процесу етичних принципів та нормативних правил академічної доброчесності є підмурівком для забезпечення довіри до результатів навчання (ст. 42).

**Аналіз актуальних досліджень.** Засади розвитку компетентності критичного мислення в контексті побудови інноваційної моделі навчання й виховання громадян прогресивних країн перебуває у фокусі уваги науковців і педагогів усіх ланок та не втрачає своєї актуальності. Так, наприклад, фундатори та спікери «The Critical Thinking Summer Institute UCLA» [17], «The Institute of Critical Thinking at The University of the West Indies» [18] і «The Critical Thinking Institute» [16] у своїх численних промовах і коментарях неодноразово наголошували, що поступові зрушення світової освіти полягають у зміщенні акцентів від репродуктивного вивчення до глибинного засвоєння всіма учасниками процесу навчального матеріалу, стимулювання відповідального, самостійного мислення учнів і студентів, створення умов для формування й вдосконалення навичок складання власних суджень.

Дослідивши значну кількість праць, що пояснюють критичне мислення та його складники, для своєї статті ми взяли за основу визначення Майкла Скривена та Ричарда Пола, яке вони представили на «The 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform» у 1987 році як найповніше та

водночас лапідарне робоче потракування: «Критичне мислення – це інтелектуально дисциплінований процес активної та вмілої концептуалізації, застосування, аналізу, синтезу та/або оцінки інформації, зібраної або згенерованої шляхом спостереження, досвіду, відображення, міркування або комунікації, як керівництва до переконань та дій (переклад наш. – С. Д., Ю. Б.)» [13].

Такий підхід до критичного мислення у подальшому був розвинений Ричардом Полом і Ліндою Елдер, що на сьогодні є одним із найцитованіших у літературі з критичного мислення. Відповідно до моделі критичного мислення Р. Пола і Л. Елдер, стратегія ефективної моделі критичного мислення поєднує *аналіз мислення з фокусуванням на структурах мислення, оцінку мислення за допомогою концентрації на якості та поліпшення мислення через застосування того, чого людина навчилася* [12].

Щодо академічної доброчесності, то серед наукової спільноти розповсюджене таке її розуміння, як-от «академічна доброчесність – це зобов'язання та вияв добросовісної та моральної поведінки в академічному середовищі (переклад наш. – С. Д., Ю. Б.)» [8]. Як зазначають дослідники, наприклад Трейсі Бретег, «академічна доброчесність – це міждисциплінарне поняття, яке є основою будь-якого аспекту та рівня освіти (переклад наш. – С. Д., Ю. Б.)» [10].

Інтерес серед науковців і викладачів-практиків України до курсів, тренінгів і технологій розвитку критичного мислення та поширення кращих прикладів академічної доброчесності в умовах Європейського та ширше – глобального – простору підкреслює їхню суголосність завданню вдосконалення вітчизняної освіти загалом і вищої зокрема та суспільний і освітній запит на дотримання правил і норм етики у процесі навчання та досліджень. Як ми раніше прогнозували, залучення практичних елементів традиційних курсів із критичного мислення в навчальну практику є актуальним та позитивно відбивається на розвитку вітчизняної вищої освіти та її здобувачах у цілому, крім того, допомагає сприяти розвитку критичного мислення майбутніх науковців, озброює їх критеріями істинності наукових ідей і може мати вплив на подальші розбудови у царинах політології, психології, конфліктології, педагогіки, філології тощо [7: 347]. Приділення уваги досліджуваному питанню в процесі викладання студентам-інокомунікантам української як іноземної сприяє системному

впровадженню інноваційних освітніх і управлінських технологій у практику української вищої школи заради підвищення конкурентоспроможності вітчизняної освіти на міжнародному ринку, загального науково-технічного прогресу й побудови більш розвиненого суспільства. Усім зазначеним і зумовлена **актуальність** нашої статті.

Отже, **мета** статті – запропонувати відповідь на запитання: яким чином науково-педагогічні працівники, які викладають українську мову як іноземну, можуть впливати на розвиток і вдосконалення навичок критичного мислення та академічної доброчесності в іноземних студентів. Відповідно до питання дослідження, по-перше, стаття прояснить засади впровадження оптимальних засобів з арсеналу філологічних дисциплін задля розвитку навичок критичного мислення та дотримання академічної доброчесності іноземними здобувачами Київського національного університету технологій та дизайну, котрі опановують українську мову, відвідуючи заняття з дисципліни вільного вибору «Цікава українська: розмовний клуб». По-друге, після цього стаття презентує аналіз кількісних показників щодо оволодіння навичками застосування критичного мислення та академічної доброчесності здобувачами-інокомунікантами наприкінці вивчення згаданої дисципліни та розгляд кореляції між цими даними та загальними результатами навчальних успіхів студентів, а також інтерпретацію анкетування зазначених респондентів на початку та наприкінці вивчення дисципліни задля протоколювання розвитку наведених умінь.

**Виклад основного матеріалу.** За підхід, який керував нашими зусиллями у дослідженні принципів розвитку критичного мислення студентів-іноземців, ми обрали засади теорії Р. Пола і Л. Елдер [12]. Подана цими вченими модель структури критичного мислення (критичне мислення містить два компоненти, а саме: елементи мислення (розуміння мети, розуміння і розвиток питань, розуміння і пошук кращої інформації, даних чи доказів, розуміння наслідків) та інтелектуальні стандарти) як моделі ухвалення рішень на основі аргументації і неупередженості є всеосяжною, використовує влучну й логічну термінологію, може бути залучена до будь-якої дисципліни, а також визначає конкретні когнітивні навички, зокрема метапізнання. Ми вважаємо логічним, що розвиток метапізнання, яке традиційно розуміють як вміння

людини критично аналізувати те, як вона думає, усвідомлювати, контролювати своє мислення та саморегулювати процеси навчання, безпосередньо пов'язаний із її прагненням дотримуватися академічної доброчесності під час здобуття освіти, адже це є найліпшою пізнавальною та інституційною стратегією задля того, щоби досягти успіху в навчанні. Варто також погодитися з ідеями послідовників теорії Р.Пола і Л.Елдер, наприклад учених Луїсвільського університету [11], котрі працюють над ініціативою з розвитку критичного мислення «Ideas to Action». Згідно з їхніми думками, «навчання критичного мислення не має бути віднесено лише до однієї чи двох дисциплін або відділів із специфічними термінологією і концептуалізацією», «навчання критичного мислення має бути системно введено в усі курси, щоби навички критичного мислення можна було розвивати та зміцнювати упродовж усього терміну навчання студентів», «застосування загального підходу зі спільною мовою дозволяє централізовано організувати та розвивати навички критичного мислення в усіх курсах (переклад наш. – С. Д., Ю. Б.)» [20].

Для того, щоби визначати рівень сформованості та кількісні параметри динаміки показників навичок критичного мислення в іноземних студентів Київського національного університету технологій та дизайну, у нашому дослідженні, зокрема, використано анкетування з адаптованими нами завданнями Л. Старкі, що широко застосовують у світі [14].

Таким чином, у дослідженні зосереджено увагу на аналізі власних професійних рефлексій і досвіду колег-викладачів Київського національного університету технологій та дизайну відносно ефективності тих наявних засобів з арсеналу навчання, що сприяють розвитку їхніх навичок критичного мислення та дотримання здобувачами принципів академічної доброчесності, протягом вивчення студентами-іноземцями дисципліни «Цікава українська: розмовний клуб». Такий аналіз корельовано з кількісними показниками розвитку навичок критичного мислення та академічної доброчесності в іноземних студентів наприкінці 2 семестру опанування дисципліни порівняно з ситуацією у 1 семестрі 2021/2022 навчального року. Здобуті результати дослідження дозволили стверджувати, що, по-перше, ми виокремили такі види навчальних стратегій і завдань, які можна застосовувати у філологічних студіях та які дозволяють

удосконалювати навички критичного мислення (групові дискусії, складання кластера, запитання за Бенджаміном Блумом, сократова дискусія і таксономія сократового опитування, аналіз конкретних ситуацій, концептуальна таблиця, читання із зупинками, резюмування, написання анотацій тощо). А отже, набутий позитивний досвід варто поширювати через упровадження подібних навчальних завдань у практику навчання іноземних студентів університету задля стимулювання подальшого прогресу в означеній царині. А по-друге, попереднє припущення про те, що усвідомлення необхідності дотримуватися академічної доброчесності як навчальної стратегії нерозривно пов'язано з розвитком критичного мислення у наших студентів-респондентів, справдилося.

Питання дослідження статті стосується того, яким чином і якими засобами викладачі закладу вищої освіти мають змогу впливати на розвиток і вдосконалення навичок критичного мислення й академічної доброчесності в іноземних студентів Київського національного університету технологій та дизайну. Ми якнайповніше крізь призму новітніх авторитетних теоретичних досліджень у цій сфері проаналізували свій викладацький практичний досвід сприяння тому, як студенти-інокомуніканти опановують зазначені важливі компетентності, значущі для їхнього успішного навчання і подальшої плідної фахової діяльності.

Оскільки у статті досліджено динаміку розвитку вмінь і навичок академічної доброчесності та критичного мислення в усіх іноземних студентів, що відвідували курс за вибором «Цікава українська: розмовний клуб» загалом, тому репрезентативна група зазначених здобувачів охоплює всі 50 осіб, що відповідає статистичним міркуванням. Ми провели перше, вхідне, анкетування у вересні 2021 року серед студентів-інокомунікантів із метою дізнатися вхідний рівень сформованості у них навичок академічної доброчесності та критичного мислення. У травні 2022 року наприкінці завершення вивчення дисципліни цією ж групою іноземних студентів проведено друге, завершальне, анкетування для того, щоби з'ясувати, чи вдалося респондентам підвищити рівень своїх компетентностей із досліджуваних аспектів, та проаналізувати, які із застосованих навчальних стратегій і завдань із наявного філологічного арсеналу викладачів є помічними для розвитку у здобувачів бажаних навичок у царині

критичного мислення та формування в них стійкого усвідомленого досвіду дотримання принципів академічної доброчесності.

Головними методами збору даних статті є анкетування здобувачів із закритими та відкритими запитаннями і наукове спостереження за навчальними успіхами студентів і засобами їх досягнення. Проаналізовано позитивну динаміку правильних відповідей іноземних здобувачів щодо застосування критичного мислення й академічної доброчесності у другому анкетуванні відносно першого: кількість правильних відповідей студентів на закриті запитання та той хід думок, який демонструють студенти наприкінці курсу вивчення дисципліни «Цікава українська: розмовний клуб», відповідаючи на відкриті запитання анкети. Відтак проаналізовані ті найдієвіші, на нашу думку, засоби з наявних у педагогічному кейсі (зокрема, які засновані на використанні таксономії Б. Блума [9]), що спрямовані на розвиток критичного мислення у процесі вивчення студентами української як іноземної. Зазначеним забезпечується надійність і валідність розвідки.

У нашому дослідженні як анонімні респонденти добровільно та на засадах конфіденційності брали участь повнолітні іноземні здобувачі Київського національного університету технологій та дизайну незалежно від їхніх статі, національності, віку, соціального статусу, політичних та інших уподобань. Отже, план роботи запобігав порушенням прав людини та забезпечив максимальну безпеку учасників, чесність і прозорість.

Щодо обізнаності іноземних здобувачів відносно дотримання академічної доброчесності ситуація серед респондентів дослідження склалася так: на вхідному етапі (початок 1 семестру 2021/2022 навчального року) навчання анкетування здобувачів свідчило, що вони здебільшого або взагалі не були знайомі з поняттям академічної доброчесності (87 % відсотків респондентів), або зі свого попереднього досвіду навчання в школі не усвідомлювали важливості етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу (70 % відсотків респондентів з тих, хто зазначив, що ознайомлений з поняттям академічної доброчесності). Проте можемо свідчити, що на контрольному етапі (наприкінці 2021/2022 навчального року) показники щодо цього аспекту значно покращились: загальна кількість респондентів, які відповіли, що знають про академічну



доброчесність, збільшилась у 6,5 разів, а кількість тих здобувачів, які почали дотримуватися її правил, зросла в 7 разів.

Окремо варто звернути увагу, що під час вивчення дисципліни «Цікава українська: розмовний клуб» студенти впевнилися у наявності прямої кореляції між виконанням вимог академічної доброчесності, власними навчальними успіхами та плідною подальшою професійною діяльністю. Протягом двох семестрів іноземні здобувачі неодноразово консультувалися зі своїми викладачами на зазначені теми й на власному досвіді пересвідчувались у тому, що учасники освітнього процесу в КНУТД дотримуються «Кодексу академічної доброчесності» [2]. У групі студентів, які проходили анкетування, траплялися кілька випадків, коли викладачі не зараховували надані контрольні завдання з ознаками плагіату з різних навчальних дисциплін та із необхідними роз'ясненнями повертали їх для доопрацювання. Наприклад, один із викладачів зазначив про 7 таких випадків протягом викладання однієї з основних навчальних дисциплін. Така робота призвела до того, що загальний рівень знань студентів відносно усталеної практики академічних взаємовідносин в українських закладах вищої освіти значно виріс.

У межах дослідження двічі проведено анкетування іноземних студентів за методикою Л. Старкі, було запропоновано опитувальник із завданнями, які містили описи певних ситуацій і варіанти їх розв'язання [14], з метою визначити рівень сформованості компетенції критичного мислення учасників. Результати контрольного етапу наприкінці 2021/2022 року продемонстрували позитивну динаміку й дієвість застосованих у навчальному процесі методів і прийомів. Так, на цьому етапі наприкінці студіювання курсу «Цікава українська: розмовний клуб» зросли всі показники успішності: відсоток здобувачів, що продемонстрували високий рівень сформованості компетенції критичного мислення, підвищився на 2 %, достатній рівень – на 2 %, задовільний рівень – на 9 %. Загальний відсоток здобувачів, що мали достатній і вище рівень сформованості компетентності критичного мислення, збільшився на 15 %, що можна вважати гарним показником.

Задля досягнення зазначених результатів контрольного етапу протягом студіювання іноземними здобувачами дисципліни «Цікава українська: розмовний клуб» системно застосовано такі методи і прийоми розвитку критичного мислення, як-от: групові

дискусії, складання кластера, шести капелюхів мислення за Едвардом де Боно, запитань за Бенджаміном Блумом, сократової дискусії і таксономії сократового опитування, аналізу конкретних ситуацій, концептуальної таблиці, читання із зупинками, резюмування, написання анотацій і рецензій тощо [6: 26-51].

Систематизація опитування науково-педагогічних працівників, що забезпечують викладання фахових дисциплін студентам-інокомунікантам, і здобувачів на початковому та контрольному етапах показали деякі зміни щодо розподілу таких найдієвіших і найкомфортніших, на їхню думку, видів навчальних активностей для стимулювання розвитку критичного мислення. Так, порівнюючи відповіді викладачів і здобувачів, які вони надали на етапах початку та завершення 2021/2022 навчального року, варто зазначити, що науково-педагогічні працівники КНУТД мало змінили свою думку щодо найбільш придатного з наявних методу роботи над розвитком зазначеної навички: відстежено коливання в межах 2-3 % у середньому. Викладачі майже однаково оцінили кожен із методів розвитку критичного мислення, а під час опитування на контрольному етапі найбільш популярними з методичного арсеналу виявилися методи групової дискусії, аналізу конкретних ситуацій, читання із зупинками, запитань за Bloom (1956) і обговорення питань, які вивчають в аудиторії. Ці методи разом відзначили як найпопулярніші 72 % усіх науково-педагогічних працівників.

Отже, формулюючи проміжні підсумки основної частини розвідки та узагальнюючи її, зазначимо, що після 10 місяців дослідження впродовж двох семестрів 2021/2022 навчального року принципів впливу викладачів закладу вищої освіти на розвиток і вдосконалення навичок критичного мислення й академічної доброчесності в іноземних студентів, які вивчають українську як іноземну, ми, по-перше, впевнилися в дієвості описаних у статті заходів, а по-друге, розробили й апробували робочу модель, яку використовуватимемо у подальшій навчальній діяльності. Компоненти робочої моделі засобів впливу на розвиток і вдосконалення навичок критичного мислення й академічної доброчесності в іноземних студентів: анкетувати та тестувати здобувачів на початковому етапі вивчення дисципліни «Цікава українська: розмовний клуб» з метою діагностики рівня їхніх знань про академічну доброчесність і сформованості у них

навичок критичного мислення; інформувати здобувачів про культуру академічної доброчесності в закладі вищої освіти та усебічно систематично стимулювати її дотримуватися; застосовувати апробовані методи для розвитку критичного мислення у здобувачів під час вивчення ними української мови як іноземної і фахових навчальних дисциплін; анкетувати колеґ-викладачів щодо їхньої фахової думки та порад про найкращі засоби й методи розвитку досліджуваних компетентностей і коригувати навчальний процес відповідно до отриманих результатів; анкетувати та тестувати здобувачів на контрольному етапі з метою визначення зростання рівня їхніх знань про академічну доброчесність і покращення у них навичок критичного мислення.

**Висновки.** У запропонованому дослідженні автори шукали відповіді на запитання, яким саме чином і за допомогою яких чинників науково-педагогічні працівники закладу вищої освіти можуть вплинути на розвиток і вдосконалення навичок критичного мислення й академічної доброчесності у студентів-інокомунікантів упродовж опанування ними української мови як іноземної. Вихідною стратегією студіювання є загальноприйняте в сучасній науці розуміння критичного мислення як системи суджень вищого порядку, яка дозволяє аналізувати інформацію таким чином, щоб на її підставі ухвалювати раціональні рішення. Академічна доброчесність розглянута як один із механізмів втілення критичного мислення в умовах навчання в університеті. Експерименти продемонстрували, що попереднє припущення про те, що усвідомлення необхідності дотримуватися академічної доброчесності як навчальної стратегії нерозривно пов'язано з розвитком критичного мислення у студентів-респондентів, справдилося. Аби досягнути мети дослідження, були застосовані такі головні методи, як-от: опитування та тестування на початковому та контрольному етапах рівня сформованості знань, умінь і навичок здобувачів із закритими та відкритими запитаннями, наукове спостереження протягом навчання упродовж 10 місяців 2021/2022 навчального року за навчальними успіхами іноземних студентів й засобами їх досягнення, опитування та анкетування викладачів, котрі здійснюють упровадження освітнього процесу в академічній аудиторії названих здобувачів.

Завдяки дослідженню доведено, що, по-перше, викладачі можуть значною мірою впливати на рівень усвідомлення

іноземними здобувачами необхідності слідувати ідеалам академічної доброчесності та стимулювати подальший розвиток цієї культури й надалі. По-друге, протягом лише двох семестрів викладачі здатні вибудувати освітній процес таким чином, щоби в межах опанованих навчальних дисциплін успішно розвивати й навички критичного мислення, що підтвердили експерименти. По-третє, зазначені кроки впливають і на рівень усвідомлення іноземними студентами себе рівноправними членами навчального процесу, стимулюють у них розвиток відповідальності і свідомості щодо опанування майбутньою професією. По-четверте, на наявному етапі дослідження були виявлені найпопулярніші з-поміж імплементованих методів для розвитку критичного мислення за рівнем задоволеності ними стейкхолдерів. Це серед іншого надихає у подальшому з'ясувати причини, що обумовили респондентів уважати найдієвішими ті чи інші методи й прийоми. І по-п'яте, була розроблена робоча модель засобів впливу на розвиток і вдосконалення навичок критичного мислення й академічної доброчесності у здобувачів-інокомунікантів, яку плануємо апробувати та вдосконалювати й в освітньому процесі в досліджуваній аудиторії протягом подальшого навчання здобувачів.

Отже, з-поміж **перспектив продовження дослідження** ми вбачаємо такі. По-перше, дослідити за вже розробленою моделлю подальше вдосконалення навичок дотримання академічної доброчесності та застосування критичного мислення іноземними студентами впродовж їхнього подальшого навчання, здійснити необхідні підрахунки та проаналізувати зміни в кількісних і якісних показниках. По-друге, виокремити такі види навчальних стратегій і завдань, які можна застосовувати під час викладання української як іноземної і які дозволяють дієво й гармонійно вдосконалювати навички критичного мислення й іншомовної комунікативної компетентності здобувачів.

Уже набутий позитивний досвід буде поширюватися серед вітчизняної і міжнародної професійної спільноти, а описані навчальні стратегії будуть упроваджені в практику навчання студентів-інокомунікантів Київського національного університету технологій та дизайну задля стимулювання подальшого їхнього прогресу в означеній царині розвитку компетентностей з академічної доброчесності та критичного мислення.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Дворянчикова С., Юган Н. Навчання критичного мислення в українських вишах: освітні тренди та виклики впровадження. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. UK TU Košice, Slovakia, 2018. 6 (2A). С. 51–56.
2. Кодекс академічної доброчесності КНУТД. (2021). Київський національний університет технологій та дизайну. URL: [https://knutd.edu.ua/files/dostupdopi/kodeks\\_akadem\\_dobrochesnosti\\_knutd\\_15.09.2021.pdf](https://knutd.edu.ua/files/dostupdopi/kodeks_akadem_dobrochesnosti_knutd_15.09.2021.pdf) (дата звернення: 01.03.2023).
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?lang=uk#Text> (дата звернення: 02.03.2023).
4. Силабус навчальної дисципліни «Цікава українська: розмовний клуб. Частина 1». Київський національний університет технологій та дизайну. 2021. URL: [https://knutd.edu.ua/files/ekts/kdvzvvo/2023-2024/61\\_CUR\\_1\\_2021\\_FP.pdf](https://knutd.edu.ua/files/ekts/kdvzvvo/2023-2024/61_CUR_1_2021_FP.pdf) (дата звернення: 01.03.2023).
5. Силабус навчальної дисципліни «Цікава українська: розмовний клуб. Частина 2». Київський національний університет технологій та дизайну. 2021. URL: [https://knutd.edu.ua/files/ekts/kdvzvvo/2023-2024/61\\_CUR\\_2\\_2021\\_FP.pdf](https://knutd.edu.ua/files/ekts/kdvzvvo/2023-2024/61_CUR_2_2021_FP.pdf) (дата звернення: 01.03.2023).
6. Харченко Н. Розвиток критичного мислення. Інноваційні форми роботи для дітей і дорослих. К.: Шкільний світ, 2018. 120 с.
7. Юган Н., Дворянчикова С. Формування компетентності «критичне мислення» в українських студентів. *Innovative university and leadership: project and micro-projects, III*. Warsaw: Faculty of “Artes Liberales” University of Warsaw, 2019. С. 345–354.
8. Academic integrity. The Writing Center of The University of North Carolina at Chapel Hill. 2023. URL: <http://surl.li/eihur> (дата звернення: 01.03.2023).
9. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook: The Cognitive Domain. David McKay, New York, 1956.
10. Bretag T. Academic Integrity. Oxford Research Encyclopedia of Business and Management. 2018 (дата звернення: 01.03.2023). DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.147>.
11. Introduction to ideas to action at University of Louisville. University of Louisville, Delphi Center. 2023. URL: <https://louisville.edu/ideastoaction/about> (дата звернення: 01.03.2023).
12. Paul R., Elder L. The Miniature guide to critical thinking concepts and tools. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking Press, 2020.
13. Scriven M., Paul R. Defining critical thinking. The Foundation for Critical Thinking. 2019. URL: [www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766](http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766) (дата звернення: 01.03.2023).
14. Starkey L. Critical thinking skills success in 20 minutes a day. NY, 2004.

15. The 43rd Annual International Conference on Critical Thinking. The Foundation for Critical Thinking. 2023. URL: <https://www.criticalthinking.org/pages/43rd-critical-thinking-conference-main/1571> (дата звернення: 01.03.2023).
16. The Critical Thinking Institute. 2023. URL: <https://www.thectinstitute.com/> (дата звернення: 01.03.2023).
17. The Critical Thinking Summer Institute. UCLA Summer Sessions. 2023. URL: <http://surl.li/eihqm> (дата звернення: 01.03.2023).
18. The Institute of Critical Thinking at the University of the West Indies. The University of the West Indies St. Augustine. 2023. URL: <https://sta.uwi.edu/ct/> (дата звернення: 01.03.2023).
19. These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. World economic forum. 2020. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/> (дата звернення: 01.03.2023).
20. What is Critical Thinking? University of Louisville, Delphi Center. 2023. URL: <https://louisville.edu/ideastaction/about/criticalthinking/what> (дата звернення: 01.03.2023).
21. 2021 WISE Summit. World Innovation Summit for Education – WISE. 2021. URL: <https://www.wise-qatar.org/wise-2021/> (дата звернення: 01.03.2023).

Стаття надійшла до редакції 14.03.2023.

Статтю рекомендовано до друку 07.09.2023.

**Як цитувати:** Дворянчикова С., Бондарчук Ю. Українська як іноземна: принципи розвитку академічної доброчесності та критичного мислення в іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 43. С. 25–41. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-02>

## UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: PRINCIPLES OF THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC INTEGRITY AND CRITICAL THINKING AMONG FOREIGN STUDENTS

*Svitlana Dvorianchykova*

PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor,  
The Department of Philology and Translation,  
Kyiv National University of Technologies and Design  
(01011, Kyiv, 2 Mala Shyianovska Str.);  
e-mail: [dvoryanchykova.sy@knutd.com.ua](mailto:dvoryanchykova.sy@knutd.com.ua);  
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8854-2933>

**Julia Bondarchuk**

PhD in Philology, Associate Professor, Doctoral Student at Institute of Pedagogy of National Academy of Educational Sciences; Associate Professor of Department of Foreign Languages at Educational and Scientific Institute of International Relations, Taras Shevchenko National University of Kyiv (01011, Kyiv, 36/1 Yuriy Illienko Str.); e-mail: bondarchuk\_julia28@ukr.net; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4851-8701>

The scholarly and practical interest both within Ukraine and globally towards theoretical exploration, practical methodologies, and technologies fostering critical thinking and exemplifying academic integrity across the European and international landscape aligns with the imperative of advancing higher education within a framework of innovative student development. This article aims to investigate the impact of instructors teaching Ukrainian as a foreign language on the cultivation and enhancement of critical thinking skills and academic integrity among international students.

The research methodology is rooted in R. Paul and L. Elder's theory, emphasizing a dual-component structure of critical thinking encompassing elements of thinking and intellectual standards. The approach integrates our own professional reflections, insights from colleagues, data collection, student questionnaires, and scientific observations of their academic.

This study clarifies the principles underlying the introduction of optimal tools from the arsenal of philological disciplines. These tools are designed to nurture critical thinking skills and instill adherence to academic integrity principles among foreign students at Kyiv National University of Technologies and Design, particularly within the framework of the elective course "Interesting Ukrainian: Conversation Club". Additionally, it analyzes quantitative indicators reflecting the acquisition of critical thinking skills and adherence to academic integrity among foreign students.

The findings affirm several key points: Firstly, instructors wield significant influence in raising foreign students' awareness of the importance of upholding academic integrity ideals. Secondly, teachers possess the capacity to structure educational modules effectively, fostering the development of critical thinking skills within their disciplines. Thirdly, this approach stimulates foreign students to perceive themselves as integral contributors to the educational process, nurturing their sense of responsibility and professional awareness. Finally, the study highlights the most effective methods for cultivating academic integrity.

**Keywords:** *academic integrity, foreign students, critical thinking, learning strategies, Ukrainian as a foreign language.*

**REFERENCES**

1. Dvorianchykova, S., Yuhan, N. (2018). Teaching critical thinking in Ukrainian high school: educational trends and challenges of implementation. *Scientific Letters of Academic Society of Michal*

- Baludansky*, 6 (2A), pp. 51–56 [in Ukrainian].
2. Code of academic integrity of the Kyiv National University of Technologies and Design. (2021). *Kyiv National University of Technologies and Design*. Available at: [https://knutd.edu.ua/files/dostupdopi/kodeks\\_akadem\\_dobrochesnosti\\_knut\\_d\\_15.09.2021.pdf](https://knutd.edu.ua/files/dostupdopi/kodeks_akadem_dobrochesnosti_knut_d_15.09.2021.pdf) [Accessed 01 Mar. 2023] [in Ukrainian].
  3. *On education. Law of Ukraine No 2145-VIII of September 5, 2017*. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?lang=uk#Text> [Accessed 02 Mar. 2023] [in Ukrainian].
  4. Course syllabus “Interesting Ukrainian: speaking club. Part 1”. (2021). *Kyiv National University of Technologies and Design*. Available at: [https://knutd.edu.ua/files/ekts/kdvzvvo/2023-2024/61\\_CUR\\_1\\_2021\\_FP.pdf](https://knutd.edu.ua/files/ekts/kdvzvvo/2023-2024/61_CUR_1_2021_FP.pdf) [Accessed 01 Mar. 2023] [in Ukrainian].
  5. Course syllabus “Interesting Ukrainian: speaking club. Part 2”. (2021). *Kyiv National University of Technologies and Design*. Available at: [https://knutd.edu.ua/files/ekts/kdvzvvo/2023-2024/61\\_CUR\\_2\\_2021\\_FP.pdf](https://knutd.edu.ua/files/ekts/kdvzvvo/2023-2024/61_CUR_2_2021_FP.pdf) [Accessed 01 Mar. 2023] [in Ukrainian].
  6. Kharchenko, N. (2018). *Rozvytok krytychnoho myslennia. Innovatsiini formy roboty dlia ditei i doroslykh [Development of critical thinking. Innovative forms of work for children and adults]*. Kyiv: School world [in Ukrainian].
  7. Yuhan, N., Dvorianchykova, S. (2019). Forming competence on “critical thinking” of Ukrainian students. *Innovative university and leadership: project and micro-projects, III*. Warsaw: Faculty of “Artes Liberales” University of Warsaw, pp. 345–354 [in Ukrainian].
  8. Academic integrity. (2023). The Writing Center of The University of North Carolina at Chapel Hill. Available at: <http://surl.li/eihur> [Accessed 01 Mar. 2023].
  9. Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Handbook: The Cognitive Domain. David McKay, New York.
  10. Bretag, T. (2018). Academic Integrity. *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.147>.
  11. Introduction to ideas to action at University of Louisville. (2023). *University of Louisville, Delphi Center*. Available at: <https://louisville.edu/ideastoaction/about> [Accessed 01 Mar. 2023].
  12. Paul, R., Elder, L. (2020). *The Miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking Press.
  13. Scriven, M., Paul, R. (2019). Defining critical thinking. *The Foundation for Critical Thinking*. Available at: [www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766](http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766) [Accessed 01 Mar. 2023].
  14. Starkey, L. (2004). *Critical thinking skills success in 20 minutes a day*. N. Y.



15. The 43rd Annual International Conference on Critical Thinking. (2023). The Foundation for Critical Thinking. Available at: <https://www.criticalthinking.org/pages/43rd-critical-thinking-conference-main/1571/> [Accessed 01 Mar. 2023].
16. *The Critical Thinking Institute*. (2023). Available at: <https://www.thectinstitute.com/> [Accessed 01 Mar. 2023].
17. The Critical Thinking Summer Institute. (2023). *UCLA Summer Sessions*. Available at: <http://surl.li/eihqm> [Accessed 01 Mar. 2023].
18. The Institute of Critical Thinking at the University of the West Indies. (2023). The University of the West Indies St. Augustine. Available at: <https://sta.uwi.edu/ct/> [Accessed 01 Mar. 2023].
19. These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. (2020). World economic forum. Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/> [Accessed 01 Mar. 2023].
20. What is Critical Thinking? (2023). *University of Louisville, Delphi Center*. Available at: <https://louisville.edu/ideastoaction/about/criticalthinking/what> [Accessed 01 Mar. 2023].
21. 2021 WISE Summit. (2021). *World Innovation Summit for Education – WISE*. Available at: <https://www.wise-qatar.org/wise-2021/> [Accessed 01 Mar. 2023].

The article was received by the editors 04.03.2023.

The article was recommended for printing 07.09.2023.

**In cites:** Dvorianchykova S., Bondarchuk J. (2023). Ukrainian as a foreign language: principles of the development of academic integrity and critical thinking among foreign students. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 43, pp. 25–41. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-02> [in Ukrainian]

## **CHALLENGES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES ENCOUNTERED BY INTERMEDIATE-LEVEL STUDENTS**

***Oksana Kalashnyk***

PhD in Philology, Senior Lecturer, the Department of Pedagogy,  
Ukrainian and Foreign Philology, Kharkiv State Academy of Design and Arts  
(61002, Kharkiv, 8 Mystetstv Str.); e-mail: oksanna.ka1985@gmail.com;  
orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3257-8280>

***Liliia Ovcharenko***

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer, the Department of English Language  
Practice and Methodology of its Teaching,  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
(82100, Drohobych, 24 Ivan Franko Str.); e-mail: liliov3355@gmail.com;  
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1868-5496>

***Tetiana Mazhula***

Lecturer, the Cycle Commission of Basic and Fundamental Training,  
Lutsk Applied College of Recreation Technology and Law  
(43023, Lutsk, 2 Karbysheva Str.); e-mail: taniamazhula@gmail.com;  
orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4640-9495>

This article is dedicated to exploring and clarifying the challenges faced by intermediate-level learners aiming for advanced proficiency in a target language, but instead encountering a period of stagnation. Within this context, a survey of the students' expectations regarding learning outcomes revealed that the most highly valued achievement was the ability to conduct targeted searches on the Internet using their recently acquired language skills. Following closely was the recognition of the influential impact of fluent intercultural dialogue with foreigners as the second priority on the path to language proficiency. This capacity not only broadens professional horizons but also increases engagement in the virtual environment.

Understanding students' needs is a fundamental task in education. To address this, we suggest a range of productive strategies and tools to evaluate intermediate-level learners' needs. These include diagnostic evaluations, self-evaluation, needs analysis surveys, feedback monitoring, cultural competence assessment, learning style monitoring, technology usage and preferences, and continuous formative assessment. Applying these techniques allows educators

to acquire a comprehensive understanding of students' requirements, inclinations, and obstacles. It empowers teachers to customize their pedagogical approaches and content, providing enhanced support to students navigating through the stagnation phase.

Having determined students' expectations and the obstacles they faced at the intermediate level, the authors have drawn conclusions regarding the correlation between these factors, noting a direct dependency between them. The article proposes methods and approaches aimed at addressing the dissonance between learners' expectations and demotivating difficulties. These approaches include a task-based approach, error correction, individualized feedback, cultural immersion, co-teaching for dual guidance, and peer collaboration. Additionally, it is suggested that to rectify occasional errors, teachers should engage students in methods involving open-ended questions. They should instruct students in skills relevant to effective conversational performance, such as opening conversations, turn-taking, interrupting, changing the subject, understanding adjacency pairs, and closing conversations.

**Keywords:** *intercultural communication, intermediate-level student, language interference, language stagnation.*

**Problem statement.** In the domain of foreign language acquisition, individuals engaged in the learning process frequently encounter a recurring phenomenon characterized by a notable decline in motivation. This state of disinterest emerges within the framework of a substantial dissonance between their enduring aspiration to attain language mastery and the palpable presence of discouragement and a lack of enthusiasm. This paradox, denoted as demotivation, stands as a prevalent psychological factor that obstructs an individual's further language learning and progression toward linguistic proficiency. The manifestations of the stagnation period predominantly affect intermediate-level students. At this stage, a significant proportion of highly motivated learners face barriers that result in reduced inspiration, even though they persist in their ongoing process of learning and self-education.

The phenomenon under consideration is contingent upon learners' inherent expectation, based on their innate proficiency in their mother tongue, of gradual or rapid progress in the dimensions of quality and fluency of communicative competence in a target foreign language. Their aspirations are underpinned by their diligent and unwavering commitment to refining fundamental language skills, encompassing reading, listening, writing, and speaking. Consequently, at a certain

point in their learning trajectory, these learners foresee a crucial breakthrough that promises to facilitate the production of language output similar to that of native speakers. However, contrary to their expectations, in the routine of learning, students encounter the realization that the mechanism enabling the discerning selection of language units and the skillful incorporation of stylistic elements does not contemporaneously emerge alongside the acquisition of general grammar and vocabulary.

**Recent research and publications.** Over the past forty years, there has been a notable surge in scholarly inquiry pertaining to the academic investigation of the causes of stagnation in the process of foreign language acquisition, with an emphasis on both theoretical and practical standpoints. The peculiarities of language transfer, encompassing both positive transfer (facilitation) and negative transfer (interference), as well as cross-language influence in the context of second language acquisition, have been the subject of extensive investigation. Scholars such as E. Kellerman (1983), C. Faerch and G. Kasper (1983), L. Selinker & Z.-H. Han (2001), M. Long (2003), Z.-H. Han (2004), and A. Fidler (2006) have significantly contributed to this area of study. The exploration of the process of fossilization and description of fossilized errors among adult learners have been offered by L. Selinker (1972), S. Gass & L. Selinker (2008), M. Long (2009), and B. Lekova (2010).

Adequate teaching methods and strategies are essential at this point to overcome the mentioned difficulties. The outturn of corrective teachers' feedback is clarified by Y-H. Lin & J. Hedgcock (1996), M. R. Hawkins (2004), and J. Russell & N. Spada (2006). Establishing congruity between the intentions of the teacher and the student has been regarded as essential groundwork for preventing a state of language plateau by J. H. Kim & Z.-H. Han (2007), Yi Fan (2019), and Q. Liu & S. Wu (2019).

According to D. Hanauer & R. Englander (2013), C. Yen & T. Hung (2018), and I. Hanauer, Ch. L. Sheridan & K. Englander (2019), certain activities and styles of writing in a foreign language can be challenging (the scientific style among others). Therefore, it places an additional burden on learners and can be perceived as a linguistic injustice by them. Offering profound insights into the inherent obstacles encountered in second language processing, scholars such as M. Bernaus & R. Gardner (2008), J. M. Dewaele, J. Witney, K. Saito &

L. Dewaele (2017), X. Zhang (2019), and V. Russell (2020) have delved into the intricate interconnection between anxiety and the actual performance in a public setting. Nonetheless, it is crucial to emphasize that the phase of stagnation encountered by intermediate-level students requires a more detailed examination. Despite being one of the central subjects of research in modern methodology and linguistics, there remains a lack of consensus regarding its various dimensions, reasons, negative consequences, and interconnection between students' expectations and the obstacles they face during learning.

**The purpose of this article** is to explicate and clarify the nature of the interconnection between the students' expectations and obstacles the intermediate learners confront during their stages of foreign language acquisition. The paper identifies effective methods and techniques to overcome obstacles in learning for establishing learners' positive outcomes and termination of the phase of language stagnation.

**Presentation of the main research material.** During the early stages of foreign language learning, students exhibit heightened motivation as they encounter a variety of stimulating and challenging language experiences that act as catalysts for skill development. This phenomenon has been studied extensively in the fields of linguistics and psychology, as it is one of the specific features of our linguistic cognition.

Innately endowed with the capacity to perceive and interpret information, human beings possess the innate ability to formulate concepts and acquire insights into reality. The mental repository of retained objects constitutes an individual's worldview system. It is expressed and articulated through linguistic constructs, thus culminating in a language worldview. Consequently, by learning new languages, individuals with an initially mono-level language worldview provided by their mother tongue competence progressively expand their horizons over time, transcending cultural boundaries. By assimilating supplementary data embedded within foreign languages, learners' intellectual capacity significantly expands. This process culminates in a multi-level language worldview, as they adopt new systems of communication and culture specific to various countries or communities. At the same time, the secondary school curriculum, with its focus on typical everyday interactions, sightseeing, and potentially even participation in events, presents an additional obstacle for learners, as during outside-of-class communication, they can feel a lack of

confidence in choosing appropriate means and conversational models. A survey of our students revealed their appraisal of the most valuable skills acquired during foreign language acquisition. The most valued competence, they indicated, was the ability to search for specific information on the Internet using the language skills they had recently acquired. Following closely, in the second position, was the recognition of the power of fluent communication with foreigners. This underlines a contemporary educational imperative, which has been described as the need to use language not only in the context of holiday travel but also in the realm of our professional opportunities and secondary online reality.

The symbols of another culture, particularly in the realm of communication, provide fertile ground for the retention of language in memory in the early stages of learning. These basic skills provide a framework for the development of more advanced competencies, leading to sustained success in the command of a foreign language. However, as learners progress to the intermediate level, they often experience a detrimental period of discouragement. During this phase, they begin to lose confidence and hope for communication with native speakers using the abilities they have acquired. Building upon our pedagogical experience in language instruction for Ukrainian, Egyptian, Bangladesh, Indian, Turkish, and Moroccan students, we assert that understanding the distinctive needs of intermediate-level learners constitutes a high-priority task for teachers since it signifies the trajectory of future educational endeavors.

Consequently, we propose a suite of efficacious methods and instruments for evaluating and pinpointing these needs: 1) Diagnostic evaluations. These include language proficiency examinations, as well as grammar and vocabulary assessments, which are utilized to determine specific areas of strength and weakness in grammar and vocabulary; 2) Self-evaluation and reflection. Tools such as self-assessment forms and learning journals assist learners in introspecting on their language learning journey, identifying challenges, setting goals, and pinpointing areas that need improvement; 3) Needs analysis surveys. These are designed to collect data on students' preferences, interests, and perceived obstacles in language learning, providing a deeper understanding of individual learning preferences and objectives; 4) Task-based evaluations. Educators assign tasks that necessitate learners to apply the language in practical contexts, then assess their

capacity to utilize language skills in real-world situations; 5) Feedback monitoring. This involves soliciting feedback on students' learning experiences and encouraging them to offer constructive feedback to their peers during language activities; 6) Cultural competence assessment. Teachers evaluate students' comprehension of cultural elements associated with the foreign language, such as knowledge of customs and traditions; 7) Learning style monitoring. Through surveys and questionnaires, educators can determine students' preferred learning styles (e.g., visual, auditory, kinesthetic) and adjust their teaching methods accordingly; 8) Technology use and preferences monitoring. Surveys on technological priorities are used to gauge students' comfort level and preferences concerning technology in language learning; 9) Continuous formative assessment. Educators should incorporate regular formative assessments throughout the course to track progress and make necessary adjustments. By applying a combination of these techniques and methods, teachers can gain a comprehensive understanding of the requirements, preferences, and challenges of intermediate-level students. This information will enable them to tailor their teaching methods and content.

To identify effective methods for overcoming the stage of stagnation and erroring, we conducted an inquiry to discern the foreign language challenges confronted by intermediate learners. In the initial phase of our study, we solicited from the students an enumeration of their anticipations associated with the acquisition of advanced competencies in a foreign language. Prominent within these findings were the ensuing expectations, characterized by a heightened percentage of mention: 1) Expanded vocabulary. Intermediate students expect to learn and use a wider range of vocabulary compared to beginners. 2) Improved grammar. Learners hope to grasp more complex grammar rules and sentence structures. They should be able to form more complicated sentences and understand subtleties in the language. 3) Enhanced communication skills. Intermediate learners look forward to engaging in conversations, expressing opinions, and participating in discussions on various topics in everyday situations. 4) Listening and reading comprehension. Students expect to understand spoken language at a normal pace and read longer, more complex texts with comprehension. This includes grasping implied meanings and nuances. 5) Cultural understanding. Intermediate learners count on being introduced to the culture and customs associated with the language they are learning.

They should understand cultural references and be aware of appropriate etiquette. 6) Writing proficiency. Students are expected to write coherent paragraphs and essays, demonstrating stylistic, lexical, and idiomatic literacy. 7) Self-expression. Intermediate learners have an intensive desire to express their thoughts, ideas, and emotions, and narrate personal experiences in a foreign language. 8) Independent learning. Students hope to take more responsibility for their learning by using resources like dictionaries and language learning apps effectively.

In the second phase of our study, learners made a list of obstacles they have faced within the frame of language acquisition: 1) Nuances of technical terminology and specific idioms. 2) Certain weaknesses across the skills of listening, writing, and speaking proficiency regarding their narrower professional field of study. 3) Ability to construct appropriate sentences depending on stylistic needs. 4) Sporadic uncertainties concerning the appropriateness of selected linguistic elements during communication feedback. 5) Encountering dissonance and upheaval upon immersion in unfamiliar cultural mores and practices. 6) Difficulties with error correction. 7) Challenges in preparation for advanced levels.

Having analyzed the correlation between intermediate students' expectations and the difficulties they have faced during learning, we have drawn conclusions regarding the connected nature of these aspects (hereinafter **Ex** stands for *Expectations* and **Ch** stands for *Challenges*):

1. *Expanded vocabulary (Ex) and nuances of technical terminology and specific idioms (Ch)*. The desire to broaden their lexical repertoire motivates students in their communication initiative but at the same time confronts them with the necessity to comprehend and apply specialized vocabulary and idiomatic expressions, particularly within the context of their professional fields or in varied situations.

2. *Improved grammar (Ex) and ability to construct appropriate sentences depending on stylistic needs (Ch)*. Intermediate learners expect to properly apply complex grammar rules to build sentences on diverse subjects, yet they are in danger of experiencing uncertainties and confusion regarding the correctness and appropriateness of their stylistic choices, particularly when dealing with figurative patterns of speech.

3. *Enhanced communication skills (Ex) and sporadic uncertainties concerning the appropriateness of selected linguistic elements during communication feedback (Ch)*. Intermediate students expect to



participate in conversations and discussions across various subjects, but it may force them to experience uncertainty and confusion regarding the accuracy and appropriateness of their language selections, particularly in interactions with others, especially native speakers.

4. *Listening and reading comprehension (Ex) and encountering cultural dissonance and upheaval upon immersion in unfamiliar cultural mores and practices (Ch)*. Intermediate students anticipate heightened proficiency in comprehending both spoken and written language. However, on their way to semantic literacy, they may encounter difficulties in grasping implicit meanings and nuances shaped by cultural influences. Additionally, exposure to diverse values and norms within the target language community may lead to culture shock and discomfort for these learners.

5. *Cultural understanding (Ex) and certain weaknesses across the skills of listening, writing, and speaking performance regarding the narrower field of language for professional purposes (Ch)*. Learners rely on being acquainted with the culture and customs tied to the language they are acquiring, yet they may face a shortfall in knowledge and skills in specific domains pertinent to their academic or professional objectives. There is a need for the development of more specialized vocabulary, grammar, and discourse strategies tailored to their fields of interest.

6. *Writing proficiency (Ex) and error correction (Ch)*. Intermediate-level learners expect to produce coherent paragraphs and essays showcasing stylistic, lexical, and idiomatic literacy. However, they may still commit errors in pronunciation, grammar, and vocabulary usage. They need to exhibit improvement in recognizing and rectifying these mistakes.

7. *Self-expression (Ex) and preparation for advanced levels (Ch)*. Intermediate students have a strong desire to express their thoughts, ideas, emotions, and personal experiences in a foreign language, but they may not be ready for the higher demands and expectations of the advanced levels. They should lay a solid foundation for further proficiency and specialization in a target language, as well as develop critical thinking and creativity.

At the stage of language stagnation, while there may still exist a capacity for the acquisition of crucial linguistic resources such as vocabulary, the understanding of the underlying conceptual framework of the language is not progressing proportionately. This perspective is

consistent with the assertion that the diagnostic process should extend beyond standardized assessments of reading or specific skills and should instead focus on identifying the specific idiosyncratic difficulties of the learner [2]. To help students overcome the mentioned problems, we offer several teaching methods and recommendations:

1. *Task-based language approach.* Students engage in meaningful tasks or projects that require language use. This approach promotes problem-solving and communication skills, helping learners tackle real-world language challenges.

2. *Engage students in the language.* Establish an environment where learners consistently encounter the language through activities, discussions, and multimedia materials, thereby enhancing listening and speaking skills.

3. *Authentic materials.* Using real-life materials like newspapers, movies, podcasts, and literature exposes students to authentic language usage, including idiomatic expressions and cultural references.

4. *Vocabulary expansion strategies.* Teaching vocabulary in thematic contexts, providing lists of common idiomatic expressions, and encouraging word exploration through reading can enhance vocabulary acquisition.

5. *Error correction.* Providing constructive feedback on errors helps learners understand their mistakes and learn from them. Error correction should be done sensitively, focusing on improving communication rather than discouraging students.

6. *Individualized feedback.* Provide personalized feedback to each student, addressing their specific strengths and areas needing improvement. Tailor your guidance to their learning style and pace.

7. *Dual guidance through co-teaching.* The effectiveness of pedagogical strategies is significantly enhanced when students are offered the unique advantage of dual guidance through co-teaching, e.g., being taught by one teacher coming from their cultural environment and another instructor who embodies distinct cultural codes. It has been noted that individuals in different global locations tend to acquire what can be described as “situational dialects”, none of which accurately reflect the didactic rendition of language provided within the confines of the classroom. The classroom environment remains the quintessential locus where the structured rendition of language predominantly unfolds [1: 507].

8. *Structured learning*. Deconstruct intricate tasks into more manageable steps, offering support and guidance as students navigate challenges. Gradually escalate task complexity as they advance.

9. *Collaborative learning*. Promote peer-to-peer cooperation by pairing students with diverse proficiency levels. This approach facilitates learning through mutual support and peer teaching.

10. *Real-life simulations and cultural experiences*. Create simulations of real-life scenarios, these simulations provide practical language practice in authentic situations. Organize cultural events, guest speakers, or virtual field trips related to the target language. These experiences provide context and deepen students' understanding of the language and its cultural nuances. By combining these methods and approaches, language teachers can create a supportive and dynamic learning environment that enables intermediate students to overcome obstacles and progress toward advanced language skills.

Diverging from the preceding language processing stages, the stagnation period emphasizes the linguistic complexity of a target discourse. We emphasize that it is important to categorize the problem related to the target grammar not as a stagnation problem but as a language interference problem. The essence of interference refers to the intervention of the native language vocabulary into the vocabulary of the target language for certain reasons. It describes the circumstances in which learners unintentionally introduce errors arising from the rules and features of their mother tongue into their use of the target language. In this scenario, they engage in a form of language referred to as interlanguage. According to B. Lekova, the factors that cause interference include 1) lack of target vocabulary; 2) bilingualism of the speakers; 3) absence of user's loyalty to the language received; 4) need for rarely used words; 5) need for synonyms; 6) prestige of their mother tongue [3: 321–324].

Prolonged errors can be viewed as a main source of frustration for learners. Unfortunately, the extensive use of authentic materials can exacerbate this effect on students because, in the absence of knowledge, they tend to perceive, memorize, and subsequently adapt these acquired language mechanisms through the lens of their native language principles, thereby perpetuating certain grammatical errors. The impact of language interference on learners is particularly detrimental, especially as they become increasingly aware of their persistent linguistic failures. As a result, learners often converse with non-native

speakers as they find it more comfortable. However, when it comes to spoken language skills, the challenge becomes more apparent. The effectiveness of oral proficiency lies in the ability of language to elicit desired responses, a central objective of foreign language teaching. According to the anthropological perspective on culture and communication effectiveness, it is more important to elicit the right response than to send the right message. Creating positive situations that encourage and engage learners in communication must therefore be the primary aim of classroom management [4: 29]. Students should be instructed in the performance of six aspects that are particularly relevant to effective conversational performance: opening, turn-taking, interrupting, changing the subject, adjacency pairs, and closing. These aspects are deeply intertwined with cultural etiquette and represent a crucial breakthrough from stagnation to advanced levels of proficiency.

**Conclusion.** In summary, the consequences of stagnation for a particular stage of foreign language learning typically affect students when they reach an intermediate level of language proficiency. Striving for a high degree of accuracy and naturalness, these learners anticipate continuous progress in language acquisition. While they may have easily overcome vocabulary and grammar obstacles in earlier stages of training, they often lose motivation as they struggle to develop their conceptual understanding of foreign cultures and worldview backgrounds, presented with appropriate communicative feedback. In addressing the period of stagnation, it is crucial to recognize the nature of the intercorrelation between students' expectations and the challenges they face during learning. Task-based approach, error correction, individualized feedback, cultural immersion, and dual guidance through co-teaching will help to eliminate the consequences of the dissonance between learners' intentions and demotivating difficulties in language acquisition. The monitoring of typical errors is a promising direction for further research.

## REFERENCES

1. Long, M. (2003). Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development. In: C. Doughty & M. Long (Eds.). *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, pp. 487–536.
2. Felix, Jonathan J. (2021). Challenges in English as a Foreign Language (EFL) Teaching and Learning Research: Why Engagement with Theory Is Needed to Avoid Disciplinary Stagnation. *Stagnancy Issues and Change*

- Initiatives for Global Education in the Digital Age*, pp. 111–140. DOI: <http://doi.org/10.4018/978-1-7998-4993-3.ch006>.
3. Lekova, B. (2010). Language Interference and Methods of Its Overcoming in Foreign Language Teaching. *Trakia Journal of Sciences, Vol. 8, Suppl. 3*, pp. 320–324.
  4. Fan, Yi (2019). *Plateau of EFL Learning: A Psycholinguistic and Pedagogical Study*. Available at: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=07657696082d3818137555d79249af5d6a9961ba> [Accessed 01 Aug. 2023].

The article was received by the editors 10.09.2023.

The article was recommended for printing 24.10.2023.

**In cites:** Kalashnyk O., Ovcharenko L., Mazhula T. (2023). Challenges in learning foreign languages encountered by intermediate-level students. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations. 43*, pp. 42–55. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-03>

## **ПЕРЕШКОДИ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ, З ЯКИМИ СТИКАЮТЬСЯ СТУДЕНТИ НА СЕРЕДНЬОМУ РІВНІ КОМПЕТЕНЦІЇ**

***Оксана Калашник***

канд. філол. наук, старший викладач кафедри педагогіки,  
української та іноземної філології  
Харківської державної академії дизайну і мистецтв  
(61002, Харків, вул. Мистецтв, 8); e-mail: [oksanna.ka1985@gmail.com](mailto:oksanna.ka1985@gmail.com);  
orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3257-8280>

***Лілія Овчаренко***

доктор філософії (педагогіка), старший викладач кафедри  
практики англійської мови і методики її навчання  
Дрогобицького державного педагогічног університету імені Івана Франка  
(82100, Дрогобич, вул. Івана Франка, 24); e-mail: [liliov3355@gmail.com](mailto:liliov3355@gmail.com);  
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1868-5496>

***Тетяна Мажула***

викладач циклової комісії з базової та фундаментальної підготовки  
Луцького фахового коледжу рекреаційних технологій і права  
(43023, Луцьк, вул. Карбишева, 2); e-mail: [taniamazhula@gmail.com](mailto:taniamazhula@gmail.com);  
orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4640-9495>

Статтю присвячено визначенню певного кола проблем, які мають вирішувати мовці на середньому рівні компетенції, стикаючись з явищем стагнації на шляху до більш досконалого володіння цільовою мовою. Аналіз очікувань студентів щодо результатів навчання показав, що навички пошуку потрібної інформації у всесвітній мережі за допомогою набутих умінь є найбільш бажаним підтвердженням рівня отриманих знань. Це супроводжувалося визнанням суттєвих переваг, які надає усвідомлення норм і правил міжкультурного діалогу з іноземцями, що було визначено в якості другого пріоритету, оскільки це не тільки розширює горизонт професійного вдосконалення, але й надає можливість більш природного залучення до віртуального середовища.

Розглядаючи розуміння потреб тих, хто навчається, як першочергове завдання освіти, ми пропонуємо низку продуктивних стратегій та інструментів для визначення очікувань мовців на середньому рівні компетенції, як-от: діагностичне оцінювання, самооцінка, опитування для виявлення потреб, моніторинг зворотного зв'язку, оцінка культурної компетентності, дослідження використання технологій, безперервне формувальне оцінювання. Завдяки цьому педагоги можуть отримати цілісне розуміння цілей, преференцій і перешкод, із якими стикаються студенти, опановуючи іноземні мови.

У розвідці встановлено безпосередній зв'язок між очікуваннями й перешкодами, що заважають ефективному міжкультурному діалогу. Запропоновано методи й підходи, спрямовані на усунення наслідків дисонансу між сподіваннями й демотивуючими чинниками стагнації, як-от: метод комунікативних завдань, корекція помилок, індивідуальний зворотний зв'язок, культурне занурення, дуальне керівництво через сумісне викладання, співпраця з однолітками у навчанні. Крім того, у статті наголошено на тому, що для подолання проявів і наслідків мовної інтерференції викладачам слід залучати студентів до діалогу в форматі відкритих запитань і відповідей, надаючи інструкції щодо комунікативних навичок ініціації розмови, правил ввічливого переривання співрозмовників, зміни теми, закінчення діалогу.

**Ключові слова:** міжкультурна комунікація, студент, який вивчає мову на середньому рівні, мовна інтерференція, мовна стагнація.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Long M. Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development. C. Doughty & M. Long (eds.). *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003. P. 487–536.
2. Felix, Jonathan J. Challenges in English as a Foreign Language (EFL) Teaching and Learning Research: Why Engagement with Theory Is Needed to Avoid Disciplinary Stagnation. *Stagnancy Issues and Change Initiatives for Global Education in the Digital Age*. 2021. P. 111–140. DOI: <http://doi.org/10.4018/978-1-7998-4993-3.ch006>.

3. Lekova, B. Language Interference and Methods of Its Overcoming in Foreign Language Teaching. *Trakia Journal of Sciences*. 2010. Vol. 8, Suppl. 3. P. 320–324.
4. Fan, Yi. Plateau of EFL Learning: A Psycholinguistic and Pedagogical Study. 2019. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=07657696082d3818137555d79249af5d6a9961ba> [Accessed 01 Aug. 2023].

Стаття надійшла до редакції 10.09.2023.

Статтю рекомендовано до друку 24.10.2023.

**Як цитувати:** Kalashnyk O., Ovcharenko L., Mazhula T. Challenges in learning foreign languages encountered by intermediate-level students. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 43. С. 42–55. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-03>

## **ВИВЧЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ**

*Марта Кондратюк*

канд. філол. наук, старший викладач

кафедри іноземних мов професійного спрямування

Донецького національного університету імені Василя Стуса

(21000, Вінниця, вул. 600-річчя, 21); e-mail: [m.kondratiuk@donnu.edu.ua](mailto:m.kondratiuk@donnu.edu.ua);

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6310-649X>

У статті розглянуто актуальні аспекти вивчення англійської мови студентами економічних факультетів, зокрема, акцентуючи увагу на переорієнтації із загальнолітературної лексики на фахову термінологію. Скомбіновано декілька методів дослідження: аналіз сучасних підходів до вивчення фахової термінології, оцінка ефективності різних методик у викладанні англійської мови на економічних факультетах, опитування здобувачів та викладачів. У статті обґрунтовується важливість розвитку фахової компетенції шляхом вивчення термінології та застосування автентичних видань, таких як Harvard Review та Forbes. Однією з пропозицій є введення модулів із вивчення англійської термінології у фахові дисципліни та запровадження англомовних курсів на вибір для компенсації дефіциту годин на англійську мову на старших курсах. Результати опитувань вказують на високий інтерес студентів до вивчення англійської фахової термінології та їхню готовність залучатися до проектної діяльності. Стаття визначає ряд проблеми: висока вартість навчальних видань і перевантаженість програм, використання інтернет-ресурсів та сучасного навчально-методичного інструментарію та дає рекомендації щодо вирішення таких проблем. Висвітлено необхідність комплексного підходу до вивчення англійської мови студентами економічних факультетів, і наголошено на важливості формування англомовних навичок у фаховому контексті, які студенти зустрічатимуть у своїй професійній діяльності. У статті розглянуто необхідність визначити вивчення англомовної фахової термінології як пріоритет в межах програми англійської мови для студентів економічного факультету. Така спеціалізація пропонує альтернативу комунікативному підходу для подолання розриву між загальною мовною компетенцією та володінням мовою економіки. Рекомендовано впровадження міждисциплінарних підходів у вивченні англійської термінології, що



передбачає створення плідної співпраці між викладачами для більш ефективного формування мовних та професійних навичок студентів. У статті аргументовано важливість застосування інноваційних підходів до викладання, таких як використання інтерактивних технологій та віртуальних ресурсів. Визначається, що ці підходи сприяють підвищенню зацікавленості та активності студентів у процесі вивчення, що, в свою чергу, може поліпшити їхню здатність засвоєння та використання англійської термінології.

***Ключові слова:** англійська економічна термінологія, економічні спеціальності, заклад вищої освіти, здобувачі вищої освіти.*

**Вступ.** Впевнене володіння англійською мовою загалом та економічною термінологією зокрема здобувачами вищої освіти економічних факультетів ЗВО є запорукою успішної кар'єри, важливим атрибутом формування професійної компетентності фахівців економічних спеціальностей. Зважаючи на перспективи післявоєнного відновлення та інтеграції України у європейський економічний простір, можна стверджувати, що у фаховій підготовці майбутніх економістів слід приділити належну увагу вивченню іноземної мови професійного спрямування (ESP English for Professional Purposes) з акцентом на освоєння економічної термінології.

**Мета статті** – методично обґрунтувати необхідність вивчення англійської економічної термінології здобувачами економічних факультетів ЗВО, окреслити проблеми та запропонувати способи їх розв'язання, зробити огляд методичної літератури з викладання англійської мови для спеціальних цілей (ESP) та англійської мови для економіки та бізнесу (Business English).

Для проведення дослідження використано такі методи: аналіз науково-педагогічних праць із питань вивчення англійської економічної термінології здобувачами економічних факультетів ЗВО; аналіз навчальних програм з іноземної мови (англійська) для економічних спеціальностей. Для визначення поточного рівня знання англійської фахової термінології здобувачами економічних спеціальностей автором статті було проведено опитування студентів другого й четвертого курсів економічного факультету Донецького національного університету ім. Василя Стуса. Під час опитування оцінювався загальний рівень володіння англійською мовою та знання фахової англійської термінології. Також студенти визначали свою мотивацію до

вивчення англійської мови та англомовної економічної термінології. В опитуванні взяли участь по 100 студентів II і IV курсів. Також було проведено опитування викладачів економічних дисциплін щодо необхідності вивчення англійської економічної термінології здобувачами економічних факультетів. Опитуванням охоплено 20 викладачів економічного факультету ЗВО.

**Аналіз останніх публікацій.** У багатьох методичних працях і рекомендаціях розглядаються проблеми вивчення іноземних мов. Методисти пропонують сучасні методичні принципи вивчення іноземної мови, а саме: «комунікативність, урахування рідної мови, домінуюча роль вправ, взаємопов'язаність всіх видів мовленнєвої діяльності, інтенсивне вивчення» [1: 12]. Загалом існує чіткий розподіл на загальнолітературну іноземну мову та іноземну мову професійного спрямування.

Т. Дадлі-Еванс та М. Сент Джон є відомими американськими методистами, і їхні роботи значно вплинули на викладання англійської мови для спеціальних цілей (English for Special Purposes). Вони підкреслюють важливість урахування професійних потреб для розробки ефективних курсів ESP, адже навчання має бути адаптовано до конкретних потреб студентів. На їхню думку, «потрібно дізнатися якомога більше про сферу роботи чи навчання студентів» (переклад наш – М.К.) [11: 23]. У нашому випадку це означає задоволення комунікативних потреб українських студентів-економістів через акцент на вивчення фахової економічної термінології. Р. Робінсон виступає за проектне викладання англійської мови професійного спрямування. Науковець стверджує, що фахові проекти повинні «становити ядро програми ESP, оскільки вони створюють реальні фахові задачі» (переклад наш – М.К.) [12: 27]. Це узгоджується з рекомендацією використовувати автентичні економічні документи як матеріал у викладанні англійської мови для економістів.

Т. Хатчінсон і А. Уотерс наголошують, що фахова специфіка є основою ESP, і мовні курси повинні бути розроблені відповідно до конкретних потреб [13]. Це ще раз підкреслює пріоритет термінологічної економічної мовної компетенції над загальномовною компетентністю.

Різні аспекти вивчення ділової англійської мови та формування професійних компетенцій знаходять своє відображення у дослідженнях українських вчених: Л. Вітвіцької, М. Бурак,

Т. Задорожної, К. Тулякової, Л. Пелех та ін. Наприклад, деякі вітчизняні методисти виступають за необхідність спеціальної підготовки викладачів іноземної мови для економічних факультетів, але такі пропозиції не мають простору для втілення [7; 8]. За ідеальних умов, напевно, це гарна рекомендація, але потрібно діяти в реальних обставинах.

Попри значний обсяг методичних публікацій із питань викладання іноземної мови доводиться констатувати відсутність єдиного комплексного підходу до викладання іноземної мови в ЗВО та надмірний акцент на формування загальної комунікативної компетентності. Часто уміння і навички роботи з фаховою англійською термінологією залишаються не досить розвиненими, хоча більшість стейкхолдерів наполягають на формуванні фахової іншомовної компетентності, що містить знання термінології. Аналіз методичних праць та рекомендацій засвідчив недостатнє методичне обґрунтування необхідності вивчення англійської економічної термінології здобувачами економічних факультетів, що і обумовлює актуальність статті.

**Виклад основного матеріалу.** Існує чітка кореляція між показником економічного розвитку та показником володіння громадянами країни англійською мовою [9], за рейтингом серед 80 неанглійських країн Україна займає 47 місце за рівнем володіння англійською мовою, поряд із Чилі, Бангладеш, Кубою та Панамою. Статус англійської як мови міжнародного спілкування в Україні – це важливий крок до членства в ЄС для інтеграції українського бізнесу, науки, освіти, управління. Міністерство освіти розробило Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України від 25.07.2023 за № 898. Документ передбачає рекомендації керівництву закладів вищої освіти України, викладачам англійської мови за професійним спрямуванням та англійської мови для академічних цілей, викладачам фахових дисциплін англійською мовою, іншим працівникам ЗВО.

Восени 2023 року був запущений проєкт Future Perfect, мета якого – офіційно зробити англійську мовою міжнародного спілкування в Україні. Програма Future Perfect передбачає використання продуктів та сервісів, що допоможуть вивчити англійську в зручному та доступному форматі (платформи Empower та Promova). Мовна програма Future Perfect допоможе

розширити застосування англійської мови в публічних сферах суспільного життя, стимулювати вивчення мови для кожної з груп – освітян, держслужбовців, підприємців, громадян та органів місцевого самоврядування.

Незважаючи на урядові ініціативи, наразі існує тенденція до зменшення годин, які виділяються на вивчення іноземної мови в ЗВО: більшість освітніх програм виділяє на англійську мову лише перші чотири семестри, а про окремий курс економічної термінології взагалі не йде мова. У дещо кращому стані є програми для економістів міжнародного профілю, які вивчають англійську мову всі чотири роки підготовки, але навіть у цих випадках є тенденція до зменшення годин, що має негативний вплив на фахову компетентність випускників.

Оскільки іноземна мова на немовному факультеті викладається на I–II курсах, то, як показує практика, за III та IV рік навчання здобувачі вищої освіти забувають іноземну мову і виходять на ринок праці без необхідної підготовки. За два роки без англійської мови в розкладі загальна компетенція англійської мови, яка зазвичай коливається навколо рівня B1-B2, погіршується: у випускників немає конкретних лінгвістичних інструментів, необхідних для розуміння, інтерпретації та спілкування фаховою мовою економіки.

За результатами опитування здобувачів II та IV курсів економічного факультету були отримані такі результати (рис. 1).

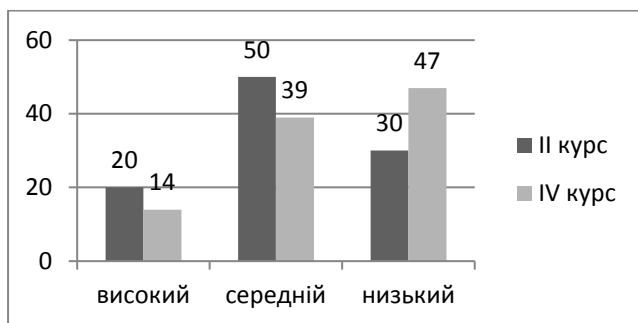


Рис. 1. Кількість студентів, що визначають своє володіння англійською мовою на рівні високий (C1-C2), середній (B1-B2), низький (A1-A2).

Pic. 1. The number of students who define their English language proficiency as high (C1-C2), medium (B1-B2), low (A1-A2).

Як бачимо із рис. 1, рівень володіння англійською мовою здобувачами економічних спеціальностей на другому курсі є

вищим порівняно із четвертим курсом. На другому курсі фіксуємо переважання студентів із середнім рівнем володіння англійською мовою, а на четвертому – із низьким. На щастя, спостерігаємо стійку тенденцію до збереження незначної кількості здобувачів освіти із високим рівнем володіння іноземною мовою, які самостійно продовжують вивчати англійську мову на III та IV курсах. Загалом, на IV курсі спостерігаємо збільшення частки студентів із низьким і середнім рівнями володіння англійською мовою, що свідчить про погіршення загального рівня знання англійської мови.

Щодо знань англомовної економічної термінології, то здобувачі II та IV курсів економічного факультету показали такі результати (рис. 2).

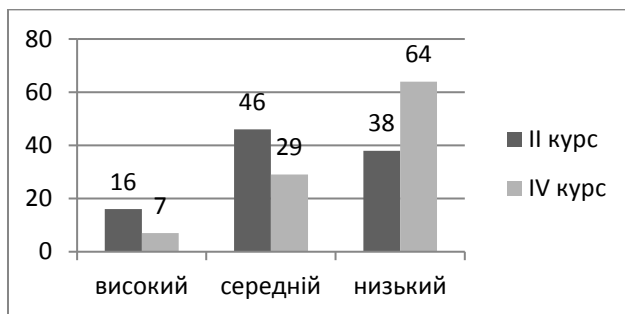


Рис. 2. Кількість студентів, які пройшли тест на знання фахової англомовної термінології з результатами високий, середній, низький.

Pic. 2. The number of students who passed the test on knowledge of professional English terminology with high, medium, low results.

На основі даних рис. 2 можна стверджувати, що для студентів четвертого курсів характерні доволі катастрофічні показники опанування фахової англомовної термінології. Результати тестування показують, що навіть якщо рівень знань іноземної мови є задовільним після II курсу, то він катастрофічно падає на IV курсі, через відсутність англійської мови в програмах. Що стосується знання англомовної економічної термінології, очевидно, що без спеціальної підготовки та її вивчення майбутні економісти не зможуть якісно виконувати роботу, пов'язану з розумінням документації у професійному спілкуванні із зарубіжними партнерами. Можна зробити висновок, що недостатня кількість годин, відведена для вивчення іноземної мови, недостатня увага до вивчення економічної термінології

унеможливилює підготовку економістів, які зможуть забезпечити відновлення та розвиток післявоєнної України через співробітництво з іноземними партнерами.

Аналіз результатів опитування показує, що мотивація до вивчення англійської мови та англомовної термінології змінюється упродовж навчання і досягає найвищих показників серед здобувачів IV курсу економічного факультету.

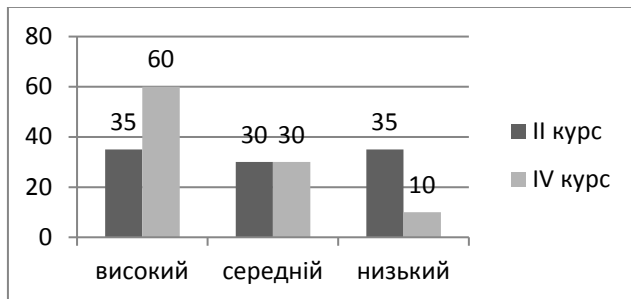


Рис. 3. Кількість студентів з високим, середнім та низьким рівнем мотивації до опанування фахової англомовної термінології.

Pic. 3. The number of students with a high, medium and low level of motivation to master professional English terminology.

На основі даних рис. 3, можна констатувати, що 90 з 100 четвертокурсників з мають високий і середній рівні мотивації до вивчення англомовної термінології. Таке суттєве зростання мотивації у студентів старших курсів може пояснюватися різними факторами: їхнім баченням перспектив подальшого навчання чи працевлаштування, прагненням працювати на певних посадах, побудувати професійну кар'єру у певній компанії тощо. Проте, як показує опитування, лише 14 здобувачів економічного факультету перетворюють свою мотивацію в дію і продовжують вивчати англійську мову самостійно або на курсах англійської мови поза університетом. Вищу мотивацію здобувачів VI курсу також можна пояснити психологічним фактором, адже майбутні випускники відчувають, що у них є нагальна потреба отримати конкурентну перевагу знання фахової англійської мови, але часу – обмаль, тоді як здобувачі II курсу не відчувають такого тиску і вважають, що у них достатньо часу на освоєння англійської мови до закінчення університету. Для задоволення потреб студентів старших курсів в Донецькому національному університеті імені Василя Стуса пропонуються курси за вибором, які викладаються англійською

мовою, наприклад: *Business English, Intercultural Communication, English for Job Search*. Також мотивовані студенти з рівнем B2 реєструються на платформі Coursera і проходять спеціалізовані курси або серію курсів з отриманням сертифікату від кращих світових університетів. Міністерство освіти і науки України продовжує партнерство з Coursera, надаючи безкоштовний доступ до Coursera for Campus усім українським закладам вищої освіти та студентам до кінця 2023 року.

Опитування викладачів економічних спеціальностей засвідчило, що 91% з них погоджується з необхідністю впровадження спеціалізованого курсу з економічної англійської термінології на старших курсах факультету. Решта 9% висловили думку, що освоєння такої термінології здійснюється фахівцями в процесі роботи і приділяти окрему увагу цьому аспекту непотрібно. Майже всі опитувані викладачі відмітили, що іншомовна підготовка є умовою успішної кар'єри в міжнародних компаніях. Також 35% зауважили, що знання англійської мови набуває великого значення для економістів державного сектору будь-якого рівня.

Аналіз результатів опитування свідчить про зворотньо-пропорційну залежність кількості виділених годин на вивчення англійської мови та рівня мотивації. Парадоксально, що на I та II курсах лише 35% здобувачів мають високу мотивацію, тоді як на IV курсі 60% здобувачів оцінюють свою мотивацію як високу, хоча лише 11% з них вивчають англійську мову поза університетом, тож для 49% – це лише слова, ніяк не втілені в дію. Такий високий рівень мотивації на IV курсі може пояснюватися почуттям втрачених можливостей.

Задачі та виклики, які стоять перед майбутніми фахівцями економістами, можуть бути вирішені за допомогою зміщення акценту із загальної іншомовної компетенції на фахову компетенцію, основою якої є освоєння термінології, та формування навичок роботи з фаховими текстами. Сучасні дослідники наголошують, що «термінологія є основоположною для більшості видів людської діяльності» (переклад наш – М.К.) [10:59]. Вивчення економічної термінології – це реальна задача з високим коефіцієнтом корисної дії, тому що майже до 40% економічних термінів в українській мові є англіцизмами, адже за словами мовознавців «відбувається суттєвий англійський тиск на українську термінологію» [5: 39]. Українські економічні терміни-

англiцизми мають певнi зовнiшнi ознаки, оскiльки у бiльшостi випадкiв продовжують зберiгати фонетичнi, морфологiчнi (а iнколи навить i графiчнi) риси мови-джерела. Водночас в українському контекстi часто можна спостерiгати випадки переважного вживання термiнiв-англiцизмiв та англоварваризмiв, якi витiсняють власне українськi термiни.

Склад сучасної української економiчної термiнологiї з точки зору її походження може бути представлений лексикою власне українського походження (19%), гiбридними термiнами (8%), та запозиченою лексикою (73%) [3: 17], бiльшiсть з останньої групи – англiцизми. Акцент на англiцизмах та термiноутвореннi може значно пiдвищити коефiцiєнт ефективностi впровадження методичних аспектiв вивчення термiнологiї на економiчних факультетах. Для створення сприятливих умов опанування студентами економiчних спецiальностей англомовної фахової термiнологiї вбачаємо необхідним практикувати вивчення економiчних лексем у контекстi основних економiчних дисциплiн. Позитивний вплив на набуття студентами-економiстами навичок використання iншомовної фахової термiнологiї матиме застосування автентичних матерiалiв. Формуванню навичок роботи з англомовною фаховою термiнологiєю студентiв економiчних факультетiв сприятиме залучення їх групової й iндивiдуальної проектної дiяльностi, наприклад, укладання власних словникiв термiнiв з тематики, яка є сферою професiйної зацiкавленостi.

Акцент на термiнологiю та фаховий матерiал дозволить ознайомити здобувачiв зi спецiалiзованою термiнологiєю, фаховими клiше, та дасть змогу орiєнтуватись в англомовному економiчному дискурсi. Для цього доцiльним є використання авторитетних онлайн-ресурсiв Harvard Review i Forbes, публiчної економiчної звітної документацiї, спецiалiзованих словникових джерел. Корисними у планi вивчення англомовної економiчної термiнологiї є зарубiжнi видання, як-от: «A Way to Success. English for University Students Reader», «Cambridge Business English Dictionary», «English for International Relations». Також є багато вiтчизняних спецiалiзованих пiдручникiв: «Business English Success» О. Жихарева, В. Ставцева, «English for economists» О. Мазур, К. Совач, «Англiйська для економiстiв i бiзнесменiв» В. Шпак, «Англiйська мова для економiстiв» Ю. Прибатень та iн., «Англiйська мова для економiстiв» Н. Олiйник, Т. Скрипник;



«Англійська мова з основ міжнародної економіки» Н. Ковалик, Л. Тимочко; «Англійська мова професійного спрямування (економічні спеціальності)» Н. Дюканова. Через швидке застаріння інформації рекомендовано використовувати такі економічні видання, як «The Economist», «Bloomberg», «Harvard Business Review», «The Wall Street Journal». Такий комбінований підхід допоможе сформувати навички роботи зі спеціалізованими фаховими джерелами й англомовними ресурсами Інтернет.

Через брак годин на вивчення іноземної мови є доцільним перенесення уваги із загальнолітературної лексики на професійну термінологію, з комунікації на розуміння текстів та документів (комунікація важлива, проте за браком годин є недосяжною метою), зі статичних життєвих ситуацій на фазові проєктні завдання, як наприклад, аналіз кошторису підприємства, ділової документації, презентація звітності і так далі. Потрібно переорієнтуватися на вивчення економічної термінології та роботу з фаховою документацією. Це означає, що пріоритет потрібно надавати перекладу, читанню та розумінню фахового тексту, і навіть дещо пожертвувати комунікативною компетентністю, набуття якої вимагає великої кількості часу і практики. Так, це не дуже популярна ідея, і бажано розвивати всі аспекти іншомовної компетентності здобувачів освіти, проте в умовах потреб ринку праці саме володіння економічною термінологією підготує до роботи з фаховою документацією.

Для компенсації відсутності годин на англійську мову в освітніх програмах III та IV курсів можна запропонувати ввести окремі модулі в фахові дисципліни або пропонувати курси з англійської термінології в якості курсів на вибір. Це може задовільнити запит на фахову іншомовну підготовку та реалізувати високу мотивацію здобувачів на IV курсі. Для ефективного уведення економічної термінології у зміст іншомовної підготовки студентів старших курсів економічних факультетів доцільно використовувати контекстуалізоване навчання через внесення економічної лексики у тематичні дослідження, систематично розширювати фаховий лексикон здобувачів освіти, здійснювати спільне навчання через участь у англомовних лекціях, дискусіях, групових проєктах, розгляді фахових ситуацій, реалізації фахового сценарію ділової комунікації.

**Висновки.** Окрім величезних складнощів від безпосередньої загрози життю і здоров'ю через ракетні обстріли усієї території України до загального психологічного стресу, викликаного російською повномасштабною агресією, викладання іноземної мови студентам економічних факультетів здійснюється в умовах обмеженої кількості навчальних годин, дефіциту дієвого й сучасного навчально-методичного інструментарію, превалювання у змісті іншомовної освіти комунікативного підходу, ускладнення доступу студентів до актуальних віртуальних платформ розширення англомовних знань через їх високу вартість. Всі названі обставини заважають вирішувати задачу ефективного опанування студентами економічних факультетів фахової термінології та не відповідають перспективам використання знання англомовних термінів у майбутній професійній діяльності. Методичне обґрунтування вивчення англомовної економічної термінології здобувачами економічних факультетів ЗВО полягає у використанні сучасного, динамічного автентичного, фахового англомовного матеріалу, в активному упровадженні лексичного підходу до опанування професійної термінології економістів, у формуванні стійких навичок ділової комунікації в економічному дискурсі й професійному середовищі, залученні студентів до групової проєктної діяльності, вирішення реальних фахових завдань, складання, аналізу й інтерпретації фахової документації. Вивчення англомовної економічної термінології здобувачами економічних факультетів ЗВО має здійснюватися із урахуванням прогнозу запитів ринку праці, передбачати підвищення рівнів умотивованості студентів до вдосконалення своїх знань економічної термінології, готовності до виконання фахових завдань із використанням навичок розуміння й інтерпретації професійної термінології.

**Перспективи** подальших досліджень можуть бути пов'язані з розробкою способів інтеграції елементів проєкту Future Perfect у вищу освіту, з визначенням пріоритетів та задач формування іншомовної фахової компетенції економістів і перегляду навчальних програм та кількості виділених годин.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко В. Специфічні методичні принципи навчання іноземної мови. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей: Збірник наукових статей*. Львів: ЛьвДУВС, 2019. С. 10–15.

2. Дьолог О.С. Сучасне українське термінотворення: традиції та новаторство. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі*. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 2 (34), ч. 5. С. 16–21.
3. Запотічна Р., Посохова А. Особливості навчання іноземної мов здобувачів вищої освіти економічних спеціальностей немовних закладів вищої освіти. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей: Збірник наукових статей*. Львів: ЛьвДУВС, 2020. URL: <http://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/3782> (дата звернення 3.08.2023).
4. Ледович М., Борбенчук Н. Шляхи утворення англомовної лексичної термінології. *Людина як суб'єкт міжкультурної комунікації: сучасні тенденції у філології, перекладі та навчанні іноземних мов: матеріали XIII Міжнар. наук.-практ. конференції*. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2021. С. 108–110.
5. Куньч З.Й., Наконечна Г.В., Микитюк О.Р., Булик-Верхола С.З, Теглівець Ю.В. Теорія терміна: конкретизація лексико-семантичних парадигм. Львів: Галицька Видавнича Спілка, 2018.
6. Павлюк Х.Т. Економічна термінологія в англійській мові. *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Вип. 25. № 2. С. 27–31. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.25.2.5>.
7. Петрина О.С. Формування та функціонування англомовних та українських терміносистем банківської сфери: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філолог. наук: 10.02.17. Львів, 2016.
8. Скіба Н.Я. Інтегроване формування іншомовної комунікативної та методичної компетентностей майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Тернопіль, 2019.
9. Як знання англійської впливає на успішність країни. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/27384746.html> (дата звернення 3.08.2023).
10. Becker В.А. The Roles of Computing Terminology in Non-Computing Disciplines. *Proceedings of the 26th ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*. 2021. Vol. 2, June. DOI: <https://doi.org/10.1145/3456565.3460073>.
11. Dudley-Evans Т., St. John M.J. Developing learners for the EAP mainstream: Learning from the learners. *Journal of English for Academic Purposes*. 1998. 1 (1). P. 27–43.
12. Robinson P. Task complexity, task difficulty, and task production. *Applied Linguistics*. 2001. 22 (1). P. 27–57.
13. Hutchinson Т., Waters, А. English for specific purposes: A learning-centered approach. Cambridge University Press, 1987.
14. Johns, Т. Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. *English Language Research Journal*. 1991. 4 (1). P. 1–16.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2023.

Статтю рекомендовано до друку 24.10.2023.

**Як цитувати:** Кондратюк М. Вивчення англомовної економічної термінології: перспективи та виклики для студентів економічних факультетів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 43. С. 56–70. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-04>

## **STUDING OF ENGLISH ECONOMIC TERMINOLOGY: PROSPECTS AND CHALLENGES FOR STUDENTS OF ECONOMIC FACULTIES**

*Marta Kondratyuk*

PhD in Philology, Assistant Professor,  
the Department of Foreign Languages for Professional Purposes,  
Vasyl Stus Donetsk National University  
(21000, Vinnytsia, 21 600-richchia Str.); e-mail: [m.kondratiuk@donnu.edu.ua](mailto:m.kondratiuk@donnu.edu.ua);  
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6310-649X>

The article examines current aspects of English language learning by students of economics faculties. It particularly focuses on the transition from general literary vocabulary to specialized professional terminology. The research combines several methods: analysis of modern approaches to studying professional terminology, assessment of the effectiveness of various English teaching methods in economics faculties, and surveys involving both applicants and instructors.

The author substantiates the importance of cultivating professional competence through terminology acquisition and the utilization of authentic materials such as the Harvard Review and Forbes. Proposals include integrating modules dedicated to studying English terminology within professional disciplines and introducing optional English courses to compensate for the shortage of hours allocated to English language instruction in senior courses.

Survey results highlight students' keen interest in mastering English professional terminology and their willingness to engage in project-based learning. Identified challenges include the high cost of educational materials and curriculum overload, with suggestions to leverage internet resources and modern educational tools.

Emphasis is placed on the necessity of a comprehensive approach to English language education for economics students, particularly highlighting the importance of honing English skills in professional contexts they'll encounter in their careers. Prioritizing the study of English-language professional terminology within the curriculum is deemed crucial for economics students. This specialization offers an alternative to the communicative approach, bridging the gap between general language proficiency and mastery of economic language.

Recommendations encompass implementing interdisciplinary approaches to teaching English terminology and fostering collaboration among instructors to

enhance students' language and professional skill development. Furthermore, emphasizing innovative teaching methods, such as interactive technologies and virtual resources, is deemed instrumental in heightening student engagement and activity in the learning process. These approaches are considered vital in enhancing students' ability to comprehend and employ English terminology effectively.

**Keywords:** *English-language economic terminology, economic specialties, higher education institution, higher education students.*

## REFERENCES

1. Bondarenko, V. (2019). Spetsyfichni metodychni pryntsypy navchannia inozemnoi mov [Specific methodical principles of foreign language learning]. *Aktualni problemy navchannia inozemnykh mov dlia spetsialnykh tsilei [Current issues of teaching foreign languages for special purposes]*. Lviv: Lviv State University of Internal Affairs, pp. 10–15 [in Ukrainian].
2. Doloh, O. (2018). Modern Ukrainian Term Formation: Traditions and Innovations. *Current scientific research in the modern world*. Pereiaslav-Khmelnyskyi, *Issue 2 (34), part 5*, pp. 16–21 [in Ukrainian].
3. Zapotichna, R., Posokhova, A. (2020). Peculiarities of teaching a foreign language to undergraduates of economic specialties of non-language higher education establishments. *Aktualni problemy navchannia inozemnykh mov dlia spetsialnykh tsilei [Current issues of teaching foreign languages for special purposes]*. Lviv: Lviv State University of Internal Affairs. Available at: <http://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/3782> [Accessed 03 Aug. 2023] [in Ukrainian].
4. Ledovych, M., Borbenchuk, N. (2021). Shliakhy utvorennia anhlo-movnoi leksychnoi terminolohii [Ways of formation of English-language lexical terminology]. *Liudyna yak subiekt mizhkulturnoi komunikatsii: suchasni tendentsii u filolohii, perekladi ta navchanni inozemnykh mov [The individual as a subject of intercultural communication: modern trends in philology, translation and teaching of foreign languages]*. *Materialy XIII Mizhnar. nauk.-prakt. konferentsii [Materials of XIII International science and practice conference]*. Kyiv: Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, pp. 108–110 [in Ukrainian].
5. Kunch, Z.Y., Nakonechna, G.V., Mykytyuk, O.R., Bulyk-Verkhola, S.Z., Teglivets, Yu.V. (2018). *Teoriia termina: konkretyzatsiia leksyko-semantychnykh paradyhm [Theory of term: specification of lexical-semantic paradigms]*. Lviv: Halytska Publishing Union [in Ukrainian].
6. Pavlyuk, H.T. (2022). Economic terminology in the English language. *Zakarpatski filolohichni studii [Transcarpathian Philological Studies]*, 25, No. 2, pp. 27–31. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.25.2.5> [in Ukrainian].

7. Petryna, O.S. (2016). Formation and functioning of the English and Ukrainian banking terminology systems. *Extended abstract of candidate's thesis*. Lviv [in Ukrainian].
8. Skiba, N.Ya. (2019). Integrative Development of Foreign Language Communicative and Methodological Competences of Prospective Teachers of English for Economics. *Extended abstract of candidate's thesis* Ternopil [in Ukrainian].
9. *Yak znannia anhliiskoi vplyvaie na uspishnist krainy [How knowledge of English affects the success of the country]*. Available at: <https://www.radiosvoboda.org/a/27384746.htm> [Accessed 03 Aug. 2023] [in Ukrainian].
10. Becker, B.A. (2021). The Roles of Computing Terminology in Non-Computing Disciplines. *Proceedings of the 26th ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, Vol. 2, June*. DOI: <https://doi.org/10.1145/3456565.3460073>.
11. Dudley-Evans, T., St. John, M.J. (1998). Developing learners for the EAP mainstream: Learning from the learners. *Journal of English for Academic Purposes, 1 (1)*, pp. 27–43.
12. Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production. *Applied Linguistics, 22 (1)*, pp. 27–57.
13. Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge University Press.
14. Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. *English Language Research Journal, 4 (1)*, pp. 1–16.

The article was received by the editors 23.09.2023.

The article was recommended for printing 24.10.2023.

**In cites:** Kondratyuk M. (2023). Studing of English economic terminology: prospects and challenges for students of economic faculties. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations. 43*, pp. 56–70. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-04> [in Ukrainian]

## **МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ У ФОКУСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*Світлана Насакіна*

канд. філол. наук, доцент кафедри суспільно-гуманітарних наук  
Одеського державного аграрного університету  
(65012, Одеса, вул. Пантелеймонівська, 13);  
e-mail: sveteacher@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8288-0405>

*Андрій Масв*

канд. наук з держ. управління,  
старший викладач кафедри суспільно-гуманітарних наук  
Одеського державного аграрного університету  
(65012, Одеса, вул. Пантелеймонівська, 13);  
e-mail: ua197307@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9333-2933>

Статтю присвячено аналізу викладання англійської мови з урахуванням досвіду використання міжпредметних зв'язків на заняттях англійської мови в аграрних університетах.

Актуальність теми статті зумовлена необхідністю вивчення міжпредметних зв'язків між гуманітарними дисциплінами та дисциплінами «Іноземна мова», «Ділова іноземна мова». У статті висвітлюється актуальне питання можливостей реалізації Законопроекту «Про застосування англійської мови в Україні». У науковій літературі існує плюралізм думок щодо дефініції терміна міжпредметні зв'язки, що обумовило появу значної кількості праць, присвячених різноманітним аспектам міжпредметних зв'язків. Характеризуючи головні ознаки міждисциплінарних зв'язків, автори показують можливості по-новому осмислити процес викладання англійської мови у немовних закладах вищої освіти та вказують на низку переваг упровадження міждисциплінарних зв'язків, виявлених у процесі викладання іноземної мови бакалаврам та магістрам Одеського державного аграрного університету: підвищення мотивації здобувачів, активізація комунікативної взаємодії учасників навчального процесу.

Упровадження міждисциплінарного підходу у нових реаліях застосування англійської мови може бути використано під час розробки робочих програм, у процесі написання посібників з англійської мови, онлайн-підручників, а також методичних рекомендацій. У світлі сучасної освітньої політики навчання іноземних мов у немовних закладах вищої

освіти може розглядатись у ракурсі як формальної, так і неформальної освіти. Такий підхід характеризується міждисциплінарною інтеграцією дисциплін «Іноземна мова» «Ділова іноземна мова» з дисциплінами гуманітарного блоку, такими як «Філософія та соціальна етика», «Історія української державності», «Україна – Європейський Союз».

**Ключові слова:** *англійська мова, вища освіта, міжпредметні зв'язки, немовні заклади вищої освіти, соціокультурний фактор.*

**Постановка проблеми.** Міжпредметні зв'язки стають усе більш популярними як у закладах середньої освіти, так і у процесі викладання у вищій школі, тому що саме такий підхід розвиває критичне мислення, дає можливість здобувачам більше розуміти світ навколо себе. Сучасні викладачі університетів мають бути креативними, тому питання проведення лекцій та семінарів у форматі міждисциплінарної взаємодії є викликом нашого часу. Проблематика міжпредметних зв'язків в освітньому процесі стала однією з найбільш обговорюваних тем наукової спільноти.

Згідно зі Словником-довідником з професійної педагогіки, «міжпредметні зв'язки – це логічні зв'язки між навчальними дисциплінами, що сприяють формуванню цілісного уявлення про явища природи, допомагають використовувати власні знання у вивченні різних навчальних предметів» [12: 108]. Сучасні дослідники вважають, що *міжпредметні зв'язки* стають відображенням у навчальному процесі однієї з суттєвих закономірностей науки і являють собою дидактичний еквівалент міжнаукових зв'язків [1: 17]. Станом на сьогодні існує значна кількість робіт, присвячених розгляду міжпредметних зв'язків із точки зору підготовки фахівців різних спеціальностей. Так, розглядаються питання міждисциплінарних зв'язків у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів музики [14: 264], існує думка, що міжпредметні зв'язки відіграють значну роль в проєктній діяльності учнів основної школи як основа компетентісного навчання фізики [5: 109-143], також міждисциплінарний підхід передбачає інтегративно-диференційований характер філософської, культурологічної, психолого-педагогічної та спеціальної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти [13: 81]. Однак ретельному дослідженню специфіки міжпредметних зв'язків з англійською мовою в немовних аграрних закладах вищої освіти ще не було приділено достатньо уваги.



Зазначимо також, що згідно із Загальними положеннями проекту Закону України «Про застосування англійської мови в Україні» № 9432-1 від 13.07.2023 «1. Англійська мова належить до мов міжнародного спілкування. 2. Держава сприяє вивченню англійської мови громадянами України» [8: 1]. Виконання цього Закону вимагає вдосконалювати мовну підготовку здобувачів вищої освіти, що потребує застосування різних підходів, серед яких одним із найважливіших є міждисциплінарний. Крім того, поширена думка, що «у світлі нової мовної політики в Європі, заснованої на плуролінгвістичному підході, навчання іноземних мов нерозривно пов'язане з вивченням культури країни, мова якої вивчається» [16: 21]. На нашу думку, реалізація Закону України «Про застосування англійської мови в Україні» у всіх закладах вищої освіти вимагає все більшого застосування міжпредметних зв'язків дисциплін гуманітарного циклу з англійською мовою, тому що конче необхідною є соціально-культурна компетентність здобувачів вищої освіти.

Тому **метою** статті є дослідження міжпредметних зв'язків дисциплін «Іноземна мова» та «Ділова іноземна мова» з дисциплінами гуманітарного циклу у немовних закладах вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проведений у рамках дослідження аналіз наукової літератури з різних напрямів показав високу зацікавленість дослідників у вивченні проблем інтеграції дисциплін гуманітарного та природничого формату з англійською мовою в освітньому процесі закладів всіх рівнів освіти. Відзначимо, що питання міжпредметних зв'язків у різних аспектах не є новим у педагогіці, його розглядали ще такі класики педагогічної думки, як Я. Коменський, І. Герbart, К. Ушинський. Однак у сучасних умовах, особливо після введення в дію Закону України «Про застосування англійської мови в Україні» міждисциплінарні зв'язки потребують більшої уваги дослідників, тому що використання знань суміжних гуманітарних дисциплін у процесі викладання англійської мови буде стимулювати інтерес здобувачів до вивчення іноземної мови.

Аналіз досліджень, присвячених міждисциплінарному підходу у вищій освіті, показав відсутність єдиної універсальної теорії щодо цього явища й недостатню розробленість понятійного апарату. Різноманітність існуючих визначень термінів

міждисциплінарного підходу свідчить про багатоаспектність цього феномену й незавершеність у його вивченні. Відзначимо, що в нашій статті ми слідом за А. Лісневською, В. Третько вважаємо терміни *міждпредметні зв'язки* та *міждисциплінарні зв'язки* синонімічними.

Проблема викладання у форматі міждисциплінарних зв'язків розглядалась у дослідженнях Н. Гребенюк, О. Казакевич, Т. Іванченко, О. Савченко, Н. Тарарак, Т. Теличко та ін. Існує безліч визначень терміну *міждпредметні зв'язки*, однак до сьогодні відсутня загальноприйнята концепція. Дослідники вважають, що *міждпредметні зв'язки* є методологічною основою сучасної вищої педагогічної освіти [13: 80], це засіб, що використовується для досягнення інтеграції в змісті і формах навчання [3: 58]. Одна із розробників Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») та Національної доктрини розвитку освіти О. Савченко розглядає системне використання різних типів міжпредметних зв'язків як «важливий ресурс, що має суттєво доповнити сучасні методики формування ключових і предметних компетентностей» [10: 49]. На думку деяких науковців, «міждисциплінарний підхід є методологічною основою сучасної освіти, яка спрямована на забезпечення психолого- і практико-орієнтованої складової майбутнього фахівця» [2: 87]. У нашому дослідженні слідом за Л. Русалкіною будемо розглядати міжпредметні зв'язки як «певний рівень інтеграційної взаємодії, який сприяє ефективній організації освітньої, виховної й науково-дослідної діяльності в процесі іншомовної освіти» [9: 139].

Зазначимо, що в університетах Європи та США вже давно існують міждисциплінарні інтегральні курси. На думку українських дослідників, «запровадження програм інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів на основі адаптованого досвіду зарубіжних країн, зокрема, американського, в системі вищої освіти України, принесло би низку переваг як для студентів, так і для викладачів» [4: 62].

Методологічну основу нашого дослідження складає взаємозв'язок компетентісного підходу, що забезпечує підготовку фахівців аграрного сектору, та комунікативно-діяльнісного підходу, який спрямований на навчання англійської мови в процесі комунікації.

**Виклад основного матеріалу.** Відзначимо, що англійська мова у закладах вищої освіти поступово стає не тільки засобом орієнтування у світовому освітньому просторі, а й важливим інструментом для подальшого навчання, кар'єрного росту, опанування нових знань.

Особливість викладання англійської мови у немовних закладах вищої освіти полягає у тому, що вивчати іноземну мову означає увійти у незнайомий світ, стати відкритим для нового, відчути культурну спільність із носіями мови й надати спілкуванню особливої повноти й багатомірності [15: 202]. Сучасні вимоги до іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти визначають актуальність вирішення проблеми вдосконалення методичної системи створення професійного контенту іноземними мовами, визначення форм роботи, розроблення доцільних прийомів, що сприяють формуванню комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей.

Виділимо деякі напрями міждисциплінарних зв'язків із дисциплінами «Іноземна мова» та «Ділова іноземна мова». Так, актуальним, на наш погляд, може бути об'єднання дисциплін «Історія української державності» та «Іноземна мова», «Ділова іноземна мова» та «Україна – Європейський Союз» при розгляді певних історичних та культурознавчих аспектів. Під час обговорення теми «Розвиток ветеринарної медицини у Великобританії та в Україні», здобувачі можуть порівняти здобутки двох країн у галузі ветеринарії, культурні відмінності тощо, використовуючи принцип діалогу культур, що ґрунтується на залученні, наприклад, до методичних вказівок чи навчальних посібників «автентичних матеріалів соціокультурної реальності інших країн» [16: 154]. Наведемо уривок із тексту Методичних вказівок для здобувачів Факультету ветеринарної медицини та деякі завдання до тексту, які, на нашу думку, можуть бути використані на заняттях у форматі міжпредметного підходу:

Text A. History of the Veterinary Medicine.

The first European veterinary school (later known as the Royal Veterinary School) was founded in Lyons, France, in 1761. The goal of this school was to provide study in the anatomy and diseases of horses, cattle and sheep.

The appearance of veterinary medicine in Ukraine dates to 10-13 centuries. The first Ukrainian veterinary school was founded in Kharkiv in 1839.

Ex.1. Read text A carefully and then answer the following questions:

1. Where was the first veterinary school founded in Europe?
2. When was the first Ukrainian veterinary school founded?

Підтримуємо думку Л. Русалкіної, що «принцип системності в навчанні не можна обмежувати межами одного предмета» [9: 139]. З метою розвитку у здобувачів навичок зіставлення між рідною та іноземною культурою у практиці викладання курсів «Іноземна мова», «Ділова іноземна мова» використовуємо різні граматичні або лексичні вправи. Зокрема, під час вивчення теми «Main cities of the Great Britain and Ukraine», здобувачі виконують змішані завдання про українські та британські міста. Наведемо приклади декількох вправ, які ми використовуємо під час наших занять.

Ex.2. Choose the correct option.

1. What city has the Tower of London?  
a) London, b) Cardiff, c) Belfast
2. What is the capital of Wales?  
a) Manchester, b) Cardiff, c) Belfast
3. What city is the home to major football clubs, *Manchester United* and *Manchester city*?  
a) Manchester, b) Cardiff, c) Belfast
4. What city has Maidan Nezalezhnosti?  
a) London, b) Kyiv, c) Belfast
5. What is the centre of Ukrainian Cossacks?  
a) Kyiv, b) Zaporizhia, c) Odesa

Дуже важливо під час виконання таких вправ знайти спільні риси у культурному та історичному аспекті двох країн: рідної України та Великобританії (або США чи англomовної країни). Такий метод роботи активізує увагу здобувача, спонукає до зіставлення та аналізу, мотивує більше дізнатись як про рідну країну, так і про Великобританію, підвищує рівень запам'ятовування.

Ex.3. Answer the following questions:

1. What is the principal city of Bukovyna?
2. What is the capital of the Northern Ireland?

3. What's the name of the London train station for visitors to Windsor?
4. Is there a place like Miniland in Ukraine? Where is it?
5. Which of the Ukrainian and British sportsmen has got the most Olympic medals?

На нашу думку, критерій соціокультурної цінності є одним із найважливіших при підготовці навчального матеріалу. Слідом за А. Сизенко та Я. Д'ячковою [11: 104], вважаємо, що цей критерій націлений на усвідомлення та розуміння специфіки професійної іншомовної культури: соціальні, державні, правові, економічні, історичні факти. Сучасні методи навчання іноземних мов спрямовані насамперед на підвищення мотивації здобувачів, тому саме різні методики впровадження міждисциплінарного підходу допомагають надати стимули для вивчення англійської мови. Слід також додати, що кожне заняття з англійської мови у реаліях сьогодення має бути перехрестям культур, бо знання тільки лексико-стилістичного та граматичного складників є недостатнім для виконання задач, окреслених у Законопроекті «Про застосування англійської мови в Україні». Так, у Статті 3 вказано осіб, які зобов'язані знати англійську мову, серед них, наприклад, є посадовці державної служби категорії «А», «Б» і «В», голови місцевих державних адміністрацій, військовослужбовці, поліціанти [8: 2], тому викладачам немовних закладів вищої освіти необхідно враховувати у своїй роботі те, що здобувачі після завершення навчання в університеті можуть займати адміністративні посади.

Для успішного впровадження міждисциплінарної інтеграції слід також використовувати позааудиторні заходи. Так, в Одеському державному аграрному університеті є вже традицією під час ушанування пам'яті відомих діячів культури України або Великобританії проводити різноманітні заходи англійською мовою, наприклад, «Taras Shevchenko and Robert Burns – famous poets and patriots», «Григорій Сковорода мовами світу». У 2022 році, з нагоди 300-річчя зі дня народження українського філософа, поета, педагога Григорія Сковороди було проведено низку заходів, серед яких «Григорій Сковорода мовами світу» був створений у міждисциплінарному форматі при інтеграції двох дисциплін «Філософія та соціальна етика» та «Ділова іноземна

мова». Такі міжпредметні заходи також допомагають використати взаємозв'язок між різноманітними дисциплінами та мають філософське, культурне та лінгвістичне значення.

Відзначимо, що на думку дослідників, більшість міждисциплінарних курсів створюються навколо певної теми, проблеми, питання, ідеї, людини або людей, культурного або історичного періодів, області або регіонів [9: 14], що підтверджено нами вище. Саме тому, по-перше, викладачі при розробці робочих програм можуть обрати декілька курсів, об'єднаних однією темою, наприклад, викладачі англійської мови та української мови можуть обрати тему «Ідіоми в українській та англійській мові», викладачі англійської мови та «Історії Української державності» можуть підготувати спільний проект «Спільне та відмінне в історії двох країн: США та Україна». Ефективність заняття багато в чому визначається як ступенем зацікавленості здобувачів, так і оформленням текстового матеріалу: включенням спеціальних лексичних одиниць, використанням синтаксичних конструкцій і т.д. Однак, уважаємо, що важливо не тільки обговорювати граматичні та лексичні аспекти англійської мови, а також спрямовувати увагу на соціокультурні цінності українського народу та англомовних країн.

По-друге, викладачі мають звертати увагу здобувачів різних рівнів на культурні розбіжності у традиціях, етикетних нормах, усталених в англомовних країнах та в нашій країні. Дуже важливо враховувати ці аспекти вже починаючи з першого курсу. На нашу думку, викладач англійської мови має ставити собі за мету не тільки ознайомлення здобувача з професійним, термінологічним та граматичним інструментарем, а й готувати здобувачів для подальшої роботи у науковому чи професійному англомовному середовищі, а для цього вкрай необхідно знати традиції комунікації у різних англомовних країнах (США, Великобританія, Канада, Австралія, Нова Зеландія). На думку дослідників, під час навчання на засадах міждисциплінарного підходу здобувачі вивчають та інтегрують декілька точок зору з різних

дисциплін [18: 3], що також може допомогти фахівцям у розробці вдасних ідей та теорій. Це показує необхідність координації між викладачами англійської мови мов та викладачами інших гуманітарних дисциплін.

Зазначимо також, що під час розробки робочих програм варто визначити коло питань, які будуть розглядатись на міждисциплінарному рівні. Вважаємо, що варто включити до курсу «Іноземна мова» такі теми, як «Українська та англійська культура», «Спільне та відмінне в історії України та США (Великобританії, Канади)» тощо. Усі стратегії на міждисциплінарних заняттях мають бути спрямовані на те, щоб навчити здобувача бачити взаємоз'вязок різних дисциплін. Дослідники вважають, що інтеграція в освіті це нелінійний процес, більшість міждисциплінарних курсів використовують комбінацію дисциплін, мультідисциплінарних форматів, міждисциплінарних елементів і підходів [19: 13].

Отже, впровадження міждисциплінарних форм у навчання англійської мови у закладах вищої освіти надає здобувачам більше можливостей у її вивченні, допомагає збільшити словниковий запас, дізнатись більше про культуру, історію та традиції англійськомовних країн та порівняти з культурним, історичним надбанням України. Викладачеві англійської мови міждисциплінарний підхід допоможе виконати одне із положень Статті 8 «Англійська мова у сфері освіти» Закону України «Про застосування англійської мови в Україні», а саме «забезпечення підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників, які викладають англійську мову, відповідно до міжнародно визнаних актуальних практик викладання англійської мови як іноземної» [8: 5].

**Висновки.** Реалії сьогодення вимагають від сучасних викладачів англійської мови використовувати нові підходи в освітньому процесі, задіювати нові формати у викладанні англійської мови у закладах вищої освіти. І саме міждисциплінарний підхід на заняттях з іноземної мови допомагає

мотивувати здобувача до навчання, забезпечити його особистісне включення до процесу оволодіння новими знаннями, підвищити пізнавальний інтерес, побудувати індивідуальну освітню траєкторію.

У зв'язку зі зростаючою потребою в навчанні англійської мови здобувачів вищої освіти перед викладачами стоять певні завдання: пошук методичних рішень розвитку та вдосконалення комунікативної та соціокультурної компетенцій. Для виконання таких завдань необхідно активніше використовувати міждисциплінарний підхід, за допомогою якого здобувачі навчаються мислити системно та усвідомлювати себе в гіпертексті як української, так і англійської культур.

**Перспективи подальших досліджень.** Дослідження може бути продовжено у напрямі вивчення методів роботи у міждисциплінарному форматі викладачів англійської мови у різних країнах світу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барановська О.В. Міжпредметні зв'язки у підручнику для профільної школи: практична зорієнтованість та технологізація. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць Ін-т педагогіки АПН України. К.: Пед. думка, 2006. Вип. 6. С. 17–26.
2. Гуменна І.Р., Нахаєва Я.М., Шацький В.В. Використання міждисциплінарного підходу до формування академічної комунікативної компетенції студентів медичних закладів вищої освіти. *Медична освіта*. 2021. № 3. С. 87–91. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2021.3.12601>.
3. Казакевич О.І. Формування лідерської компетентності майбутніх маркетологів у процесі міждисциплінарної підготовки: дис. ... д-ра філософії: 015 / ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля». Дніпро, 2022. 342 с.
4. Козолуп М.С. Міждисциплінарний підхід до формування академічної комунікативної компетенції у студентів природничих спеціальностей в університетах США. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». Вип. 30. 2014. С. 60–63.
5. Коростельова Є.Ю. Міжпредметні зв'язки в проектній діяльності учнів основної школи як основа компетентісного навчання фізики:



- дис. ... д-ра філософії: 011 / Національний пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ, 2021. 242 с.
6. Микитенко Н.О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04, 13.00.02 / Тернопільський нац. пед.ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 43 с.
  7. Левченко Т.І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція: монографія. Вінниця. Нова книга, 2007. 656 с.
  8. Про застосування англійської мови в Україні: Проект Закону України від 13.07.2023 р. № 9432-1. URL: <http://https://ips.ligazakon.net/document/view/ji09534b?an=2> (дата звернення: 24.08.2023).
  9. Русалкіна Л.Г. Інтеграція фахових і лінгвістичних дисциплін як педагогічна умова якісної англійської професійної підготовки майбутніх лікарів. *Педагогічний альманах*. 2019. Вип. 42. С. 136–142.
  10. Савченко О.Я. Міжпредметні зв'язки як ресурс реалізації компетентісного підходу на уроках літературного читання. *Український педагогічний журнал*. № 2, 2017. С. 48–57.
  11. Сизенко А., Дьячкова Я. Критерії відбору мовленнєвого матеріалу для навчання публічних управлінців професійно спрямованої англійської мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Вип. 39. 2021. С. 97–110. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-39-07>.
  12. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.
  13. Теличко Т.В. Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу: дис. ... д-ра філософії: 015 / Мукачівський держ. ун-т, Мукачево, 2021. 294 с.
  14. Теряєва Л.А. Міждисциплінарні зв'язки у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів музики. *Освітологічний дискурс*. № 2 (10). 2015. С. 264–273.
  15. Тупченко В.В. Викладання іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації у вищій школі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Вип. 5. 2013. С. 199–204.
  16. Фодор К.Й. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов на засадах міждисциплінарного підходу: дис. ... д-ра філософії: 015 / Мукачівський держ. ун-т. Мукачево, 2021. 317 с.
  17. Simona Elisabeta Catana. Coping with the Knowledge Society: an Interdisciplinary approach of teaching English in a technical university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 128. 2014. P. 158–163.

18. Clinton Holding Integrating the disciplines: Successful interdisciplinary subjects. URL: [http://gened.psu.edu/sites/default/files/docs/LOA20-InterdisciplinaryCourse\\_HowToGuide-Gooding.pdf](http://gened.psu.edu/sites/default/files/docs/LOA20-InterdisciplinaryCourse_HowToGuide-Gooding.pdf)- (дата звернення: 24.08.2023).
19. William H. Newell, Julie Thompson Klein. Advancing Interdisciplinary Studies. *Handbook of the Undergraduate Curriculum: Comprehensive Guide to Purposes, Structures, Practices, and Change*. Jossey-Bass, 1997. P. 3–22.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2023.

Статтю рекомендовано до друку 24.10.2023.

**Як цитувати:** Насакіна С., Маєв А. Міжпредметні зв'язки у фокусі викладання англійської мови у закладах вищої освіти. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 43. С. 71–85. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-05>

## INTERSUBJECT CONNECTIONS IN THE FOCUS OF TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

*Svitlana Nasakina*

PhD in Philology,

Associate Professor, the Department of Social and Humanitarian Sciences, Odesa State Agrarian University (65012, Odesa, 13 Panteleimonivska Str.); e-mail: sveteacher@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8288-0405>

*Andrii Maiev*

PhD in Public Administration,

Senior Lecturer, the Department of Social and Humanitarian Sciences, Odesa State Agrarian University (65012, Odesa, 13 Panteleimonivska Str.); e-mail: ua197307@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9333-2933>

The article is dedicated to the analysis of English language teaching, taking into account the experience of implementing interdisciplinary connections in English classes at agricultural universities. The relevance of the article stems from the necessity to explore the subject relations between humanitarian disciplines and the courses “Foreign Language” and “Business Foreign Language”. The article addresses the current issue of the possibilities for implementing the “Law on the Use of the English Language in Ukraine”.

In the scientific literature, there is a multitude of opinions regarding the definition of the term “interdisciplinary connections”, leading to a significant number of works dedicated to various aspects of interdisciplinary connections. When characterizing the main features of interdisciplinary connections, the authors

demonstrate the potential for reevaluating the process of teaching English in non-language higher educational institutions and highlight some advantages of implementing interdisciplinary connections, as observed in the process of teaching a foreign language to bachelor's and master's students at Odessa State Agrarian University. These advantages include increased motivation among the students and enhanced communicative interaction among participants in the educational process.

The incorporation of an interdisciplinary approach in the context of using the English language in contemporary settings can find application in the development of work programs, the creation of English language manuals and online textbooks, as well as in the formulation of methodological recommendations. In the context of modern educational policy, the teaching of foreign languages in non-language higher education institutions can be approached from the perspective of both formal and informal education. This approach is characterized by the interdisciplinary integration of the courses "Foreign Language" and "Business Foreign Language" with humanities courses such as "Philosophy and Social Ethics", "History of Ukrainian Statehood", and "Ukraine – European Union".

**Keywords:** *English language, higher education, interdisciplinary connections, non-linguistic institutions of higher education, sociocultural factor.*

## REFERENCES

1. Baranovska, O.V. (2006). Mizhpredmetni zviazky u pidruchnyku dlia profilnoi shkoly: praktychna zorientovanist ta tekhnolohizatsiia [Interdisciplinary connections in a textbook for a specialized school: practical orientation and technology]. *Problemy suchasnogo pidruchnyka [Modern manual problems]*. Kyiv: Ped. Dumka, 6, pp. 17–26 [in Ukrainian].
2. Humenna, I.R., Nakhaieva, Y.M., Shatsky, V.V. (2021). Interdisciplinary approach to the formation of students' academic communicative competence in a medical institutions of higher education. *Medical Education*, (3), 87–91. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2021.3.12601> [in Ukrainian].
3. Kazakevych O.I. (2022). Formation of leadership competence of future marketologists in the process of interdisciplinary training. *Doctor's thesis*. Dnipro: Alfred Nobel University [in Ukrainian].
4. Kozolup, M.S. (2014). Mizhdystsyplinaryni pidkhid do formuvannia akademichnoi komunikatyvnoi kompetentsii u studentiv pryrodnychkykh spetsialnostei v universytetakh SSHA [An interdisciplinary approach to the formation of academic communicative competence in students of natural sciences at US universities]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu [Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University]*. Series "Pedagogy. Social work", 30, pp. 60–63 [in Ukrainian].

5. Korostelova, Ye.Yu. (2021). Interdisciplinary links in the project activities of secondary school students as a basis for competence teaching of physics. *Doctor's thesis*. Kyiv: National Pedagogical Drahomanov University [in Ukrainian].
6. Mykytenko, N.O. (2011). Theory and Technologies of Forming Professional Foreign Language Competence of Prospective Specialists of Sciences. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ternopil: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University [in Ukrainian].
7. Levchenko, T.I. (2007). *Yevropeiska osvita: konverhentsiia ta dyverhentsiia [European education: convergence and divergence]*. Vinnitsa: Nova knyha [in Ukrainian].
8. Proekt Zakonu Ukrainy Pro zastosuvannia anhliiskoi movy v Ukraini: Proekt Zakonu Ukrainy of 13.07.2023, no. 9432-1 [On the use of the English language in Ukraine: Draft Law of Ukraine no. 9432-1 of 13.07.2023]. Available at: <http://ips.ligazakon.net/document/view/ji09534b?an=2> [Accessed 24 Aug. 2023] [in Ukrainian].
9. Rusalkina, L.G. (2019). Integration of professional and linguistic disciplines as a pedagogical condition of qualitative English-language professional training of future doctors. *Pedagogical almanac*, 42, pp. 136–142 [in Ukrainian].
10. Savchenko, O.Ya. (2017). Inter-curricula links as a resource for implementation of competency approach at the lessons of literary readings. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 2, pp. 48–57 [in Ukrainian].
11. Syzenko, A., Diachkova, Ya. (2021). Criteria for the Selection of Speech Material for Teaching English for Specific Purposes to Public Administrators. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*, 39, pp. 97–110. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-39-07> [in Ukrainian].
12. Semenova, A.V. (Ed.). (2006). *Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [Dictionary-handbook of professional pedagogy]*. Odesa: Palmyra [in Ukrainian].
13. Telychko, T.V. (2021). Formation of professional competence of future teachers of preschool educational establishments on the basis of interdisciplinary approach. *Doctor's thesis*. Mukachevo: Mukachevo State University [in Ukrainian].
14. Teriaieva, L.A. (2015). Interdisciplinary links in the forming of methodical competence of future music teachers. *Educological discourse*, 2 (10), pp. 264–273 [in Ukrainian].
15. Tupchenko, V.V. (2013). Teaching foreign language as means of intercultural communication in higher school. *Spirituality of a personality: methodology, theory and practice*, 5, pp. 199–204 [in Ukrainian].

16. Fodor, K.Y. (2021). Formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers on the basis of interdisciplinary approach. *Doctor's thesis*. Mukachevo: Mukachevo State University [in Ukrainian].
17. Simona Elisabeta, Catana. (2014). Coping with the Knowledge Society: an Interdisciplinary approach of teaching English in a technical university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, pp. 158–163.
18. Clinton, Holding. (2009). *Integrating the disciplines: Successful interdisciplinary subjects*. Available at: [http://gened.psu.edu/sites/default/files/docs/LOA20-InterdisciplinaryCourse\\_HowToGuide-Gooding.pdf](http://gened.psu.edu/sites/default/files/docs/LOA20-InterdisciplinaryCourse_HowToGuide-Gooding.pdf) [Accessed 24 Aug. 2023].
19. Newell, William H., Klein, Julie Thompson. (1997). Advancing Interdisciplinary Studies. *Handbook of the Undergraduate Curriculum: Comprehensive Guide to Purposes, Structures, Practices, and Change*. Jossey-Bass, pp. 3–22.

The article was received by the editors 20.09.2023.

The article was recommended for printing 24.10.2023.

**In cites:** Nasakina S., Maiev A. (2023). Intersubject connections in the focus of teaching English in higher education institutions. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 43, pp. 71–85. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-05> [in Ukrainian]

## **ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КУЛІНАРНОГО РЕЦЕПТА В НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

*Ірина Прожогіна*

канд. філол. наук, доцент кафедри української філології  
для іноземних громадян Навчально-наукового інституту філології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
(01033, Київ, вул. Володимирська, 60);  
e-mail: [i.prozhohina@knu.ua](mailto:i.prozhohina@knu.ua); orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3072-7804>

Актуальним завданням методики викладання української мови іноземцям залишається виокремлення релевантних для використання у навчальному процесі мовних одиниць та мовленнєвих жанрів або типів текстів, з їхнім подальшим опрацюванням як навчального матеріалу, для розвитку комунікативної і лінгвокраїнознавчої компетентностей мовців. Оскільки в сучасному світі гастрономічна культура є важливим складником культурного простору, кулінарний рецепт може слугувати змістовним джерелом відомостей про національні культурні традиції, а також матеріалом для розвитку комунікативних умінь і навичок міжкультурної комунікації.

У статті з'ясовується зміст поняття «кулінарний рецепт», а також специфіка кулінарного рецепта як особливого типу тексту з погляду можливостей його використання у навчанні української мови іноземців.

Доводиться, що лінгводидактичний потенціал кулінарного рецепта ґрунтується на таких характеристиках цього типу тексту: невеликий обсяг; наявність або можливість залучення візуальних засобів передачі інформації; типова повторювана структура тексту; оптимальне з погляду частотності вживання та стилістичної нейтральності лексичне наповнення, насиченість фоною та безеквівалентною лексикою (в рецептах традиційних народних страв), запозиченнями та інтернаціоналізмами, гіперонімами й гіпонімами, словами-компонентами лексико-семантичних груп назв продуктів харчування, назв посуду та іншого кухонного начиння, густативних та віддієслівних кулінарних прикметників, власне кулінарних дієслів та дієслів обробки продуктів тощо; наявність типових структурних моделей словосполучень і речень та ін. Звертається особлива увага на доречність та ефективність вивчення назв страв і опрацювання продуктивних граматичних моделей (зокрема, словосполучень), що вживаються у кулінарних рецептах. Підкреслюється

необхідність уникати категоричної наказовості в мовному матеріалі, а для цього пропонується опрацювати кулінарні приписи насамперед з дієсловами дійсного способу у формі 1-ї особи множини.

Автор пропонує використовувати кулінарні рецепти на заняттях з української мови як іноземної передусім зі студентами рівнів володіння мовою, наближених до А2–В1.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, кулінарний рецепт, лінгводидактика, лінгвокраїнознавча компетентність, українська мова як іноземна.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Чимало людей у сучасному світі цікавляться гастрономією. У зв'язку з цим І. Набрusco зазначає: «Мультикультурна компетентність у питаннях харчування належить сьогодні до базових знань сучасної людини, а кулінарія постає знаковим художнім простором, у якому виявляються культурні відмінності» [11: 13]. Національна кулінарна традиція є частиною культурної спадщини. Важливо розглядати їжу в контексті комунікації, пам'ятаючи про ефективність гастрономічної дипломатії. **Актуальним завданням** методики викладання української мови як іноземної (далі – УМІ) є виокремлення мовних та мовленнєвих одиниць, релевантних для формування та розвитку комунікативної і лінгвокраїнознавчої / лінгвокультурологічної компетентностей. Не менш важливим є розроблення ефективних прийомів та способів опрацювання цих одиниць як навчального матеріалу на заняттях з УМІ. Але спочатку треба з'ясувати специфіку певного об'єкта, а також збагнути доцільність і суттєві особливості його застосування в лінгводидактичному аспекті. Дослідження кулінарного рецепта як навчального матеріалу є внеском до розробки цих науково-практичних завдань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Оскільки невід'ємним, а можливо, й найважливішим складником кулінарного рецепта є назва страви (її можна вважати «згорнутим» рецептом, навіть іменем концепту, якщо йдеться про знакові страви, як-от *борщ*, *коровай* тощо), варто розглядати принаймні два напрями досліджень проблеми, що нас цікавить (обидва – з лінгводидактичного погляду): 1) дослідження назв страв (кулінаронімів), особливо таких, що мають національно-культурну

специфіку, і 2) публікації про мовні особливості кулінарного рецепта.

Розвідки про назви українських національних страв та обрядові страви української кухні посідають окреме місце серед досліджень етнокультурного характеру (Л. Артюх, В. Жайворонок, Н. Данилюк та інші). В оглядовій статті Є. Бурнос, присвяченій історико-етнографічним і лінгвістичним студіям номенів на позначення страв та напоїв української кухні, зауважено, що науковці розглядали назви страв як знак і засіб самоідентифікації етносу ще від середини XIX ст. (М. Маркевич), і ця проблематика активізувалася в останні десятиліття, причому здебільшого на діалектному матеріалі (Е. Гоца, Н. Загнітко, М. Волошинова, С. Яценко та інші) [1].

Варті уваги викладача УМІ й наукові дослідження, присвячені назвам посуду, оскільки різні способи приготування страв вимагають різного начиння (І. Кочан, Р. Литвинович [9]), а також студії, в яких наголошується на соціокультурній значущості окремих національних страв і продуктів (В. Ніколенко, І. Євченко, А. Маслюк та ін.).

У зарубіжному мовознавстві дослідження гастрономічного дискурсу, густативної лексики (найменувань смаку, від фр. *Gustative* – 'смаковий') тощо виокремилися в кулінарну лінгвістику [22].

В українському мовознавстві кулінарний рецепт досліджували як мовний жанр [10]; як жанр гастрономічного дискурсу, а саме модифікації жанру й особливості функціонування в художньому тексті та в масовій літературі [4; 21]; як складник і поштовх до рефлексії гастрономічної культури в інтернет-дискурсі [15]. Молоді науковці досліджують літературознавчий і філософський дискурс їжі [6]. Досліджуються стратегії перекладу кулінарної термінології українською з англійської і німецької мов (І. Державецька, Ю. Чернова, Т. Гаращенко, Т. Стоянова, В. Шутяк, А. Корягіна). О. Остроушко аналізує окремі аспекти семантики й граматики кулінарних рецептів [13; 14]. Нарешті, з'являються публікації лінгводидактичного характеру, де кулінарний рецепт розглядається як засіб формування та розвитку комунікативної компетентності – на англійськомому матеріалі [2; 3].



Викладений огляд доводить, що попри інтерес до кулінарного рецепта як об'єкта досліджень, досі немає розвідок щодо використання цього типу тексту в навчанні УМІ.

**Мета статті** – розглянути лінгводидактичний потенціал кулінарного рецепта в навчанні УМІ. Для цього потрібно насамперед з'ясувати такі особливості цього типу тексту, які необхідно брати до уваги, використовуючи рецепти як навчальний матеріал для роботи з іноземцями.

**Виклад основного матеріалу.** Слово «рецепт» у сучасній українській мові має три лексико-семантичні варіанти, з-поміж яких один стосується власне кулінарного рецепта: «Вказівка про склад і спосіб виготовлення будь-якої суміші, розчину, страви і т. ін.» [17]. Це дуже стисле визначення, яке потребує конкретизації стосовно кулінарного рецепта. Для цього звернімося до визначення слова «кулінарний»: «стос. до кулінарії», а відтак і до визначення слова «кулінарія»: «1. Мистецтво приготування їжі; куховарство. 2. Приготовлена їжа. 3. Крамниця чи частина крамниці, в якій готується і продається приготовлена їжа» [17]. Інтуїтивно зрозуміло, що в понятті «кулінарний рецепт» актуалізується 1-е значення слова «кулінарія», а проте це поняття відсутнє на законодавчому рівні, тому його зміст навіть обговорювався у судових процесах (у контексті захисту інтелектуальної власності): «Рецепт – це набір інструкцій для вироблення чогось ... формула для куховарення або приготування чогось, що можна з'їсти чи випити: перелік інгредієнтів та виклад процедури, якої слід дотримуватися при виготовленні кулінарного виробу чи напою ... спосіб виконання процесу для створення чи отримання чогось» [19: 18-19]. Попри звичність словосполучення «кулінарний рецепт» усе ж таки варто визначитися з його тлумаченням. Ми обираємо таке: «Кулінарний рецепт – це інструкція з приготування кулінарного виробу. Він містить інформацію про необхідні продукти, їх пропорції та подає покроковий алгоритм поєднання та обробки. Кулінарні рецепти описують механічну й теплову обробку продуктів, способи сервірування готових страв» [18: 86].

На нашу думку, зручність й доречність використання кулінарного рецепта для навчання УМІ з методичного боку забезпечується кількома чинниками: невеликим обсягом і особливим типом структури тексту, особливостями лексичних і

граматичних (морфологічних та синтаксичних) засобів, наявністю засобів візуалізації, а також соціокультурним і лінгвокраїнознавчим аспектами, які втілюються в національно-культурному компоненті семантики. Розглянемо ці чинники детально.

Типова структура кулінарного рецепта проста і дозволяє використовувати його вже на базовому рівні володіння УМІ. Цьому ж сприяє й не дуже великий обсяг тексту (зазвичай кілька коротких абзаців).

Найважливішим складником структури рецепта є назва страви. Крім однослівної назви – іменника в називному відмінку, назва кулінарного рецепта може складатися:

1) з прикметника та іменника у називному відмінку («*Капустяна запіканка*», «*Холодний борщ*» – тут і далі назви за виданням [5]);

2) з іменника у називному та іменника(-ів) в орудному відмінках (з прийменником *з/зі/із*; модель також може бути ускладнена означенням(и), наприклад: «*М'ясний рулет з яйцем та буряком*»);

3) з іменника у називному та іменника(-ів) у родовому відмінках (з прийменником *з/зі/із*) (наприклад: «*Люля-кебаб з курки*», «*Суфле з курки та кабачків*»; модель може бути ускладнена означенням(и): «*Салат зі стручкової квасолі, помідорів і фети*»);

4) з іменника у називному та іменника у місцевому відмінках з прийменником *у/в* (зокрема, з прикметником-означенням: «*Ягнячі гомілки в горицику*»);

5) з іменника в називному відмінку та дієприкметникового звороту (залежне слово найчастіше в орудному відмінку без прийменника («*Помідори, фаршировані м'ясом*») або з прийменником *з/зі/із* («*Свинячі ребра, запечені з овочами*»)).

Коли назва страви неперекладна, а іншими мовами транскодована (транслітерована чи транскрибована), то вона сама по собі містить національно-специфічний компонент значення, як от *борщ*. Необхідно звернути увагу студентів на вимову цього слова, що важливо, зокрема, для англомовних, адже словники англійської мови наводять написання *borscht* чи *borsch* з відповідною транскрипцією, до того ж досі помилково позначають це слово як російське за походженням [23].

У багатьох джерелах кулінарних рецептів після назви страви зазначається час її приготування. З погляду методики викладання УМІ тут важливо звернути увагу на лексико-граматичну модель «числівник + іменник на позначення часу (*хвилини, години*)», наприклад: «*Час приготування – 1 година 15 хвилин*», «*Час приготування – 20 хвилин*».

Також у багатьох сучасних джерелах кулінарних рецептів, особливо авторських, на початку рецепта є вступна частина виразно прагматичного характеру, метою якої є зацікавлення реципієнта, створення особливого емоційного настрою тощо, наприклад: «*Бісквітний рулет з полунично-вершковим кремом, запашний чай і теплий вечір у садку. Що ще потрібно для щастя?*» [5: 152].

Наступна обов'язкова після назви структурна частина рецепта – перелік і вага або кількість інгредієнтів (часто – із зазначенням кількості порцій відповідно до ваги інгредієнтів). З методичного погляду це дуже зручно для вивчення мови навіть початківцями: назви продуктів наводяться у називному відмінку, це конкретні іменники, при запам'ятовуванні яких легко залучати наочні засоби. До того ж, вивчаються кількісні числівники; звертаємо увагу на різницю у граматичному роді при сполучуваності зі словами *один, одна, одне, два, дві*, а також *півтора, півтори* (наприклад, у рецепті: «*Борошно – 1 кг, курка – 1 шт.*», додатково пояснюємо розповсюджені скорочення «*кілограм*», «*штука*», «*столова ложка*», «*чайна ложка*» та ін.); акцентуємо увагу на граматичній формі залежного іменника (наприклад, *один пакетик*, але *два пакетики*: «*Загущувач для вершків – 1 пакетик, ванільний цукор – 2 пакетики*» [5: 152]; *пів / два / три / чотири яйця, яблука*, але *п'ять / десять яєць, яблук*). Добре запам'ятовуються часто повторювані дво- й трикомпонентні словосполучення з іменником у родовому відмінку на позначення ваги продуктів (*200 г (двісті грамів) борошна, 100 мл (сто мілілітрів) води, пів кілограма яблук* тощо).

Основна й найдовша частина структури рецепту – це власне опис приготування страви. Якщо порівняти описи з одного джерела, вони здебільшого типові за структурою, і ця повторюваність мовних моделей є чудовим засобом тренування мовленнєвих навичок учнів (особливості рецептів з погляду навчання граматики УМІ детальніше розглянемо далі).

У структурі рецептів зазвичай наявна заключна частина – поради щодо сервірування страви або її вдалого комбінування з іншими стравами чи продуктами (на кшталт «*Прикрасьте зеленню кропу*», «*Подавайте зі сметаною*»), це також повторювані моделі, які добре запам'ятовуються й відтворюються у подальшому продуктивному мовленні. Нарешті, заключним складником кулінарного рецепта може бути етикетна формула-побажання «*Смачного!*», знання якої формує українознавчу компетентність мовця у цій сфері.

Завдяки таким особливостям української національної кухні, як багатокомпонентність страв і комбінування різних способів підготовки й теплової обробки продуктів навіть для однієї страви (наприклад, для борщу – нарізання, шаткування, товчення, варіння, тушкування, обсмажування тощо), тексти кулінарних рецептів є лексично насиченими, в них вирізняються гіпероніми й гіпоніми, і це робить кулінарний рецепт привабливим для методики навчання УМІ також із точки зору організації лексичного матеріалу. В кулінарних рецептах представлена нейтральна лексика, здебільшого однозначні слова, з-поміж яких багато активно вживаних, вартих запам'ятовування, які легко об'єднуються в лексико-семантичні групи: іменники – назви продуктів харчування (*м'ясо, риба, гриби, овочі* (а також назви самих овочів – *картопля, цибуля* та ін.), *фрукти* (включно з назвами фруктів – *яблуко, груша* тощо), *ягоди* (*полуниця, лохина* та ін.), *спеції* тощо), назви посуду та іншого кухонного начиння (*каструля, склянка, тарілка, ложка, міксер* тощо), дієслова обробки продуктів (*мити, чистити, різати, терти* тощо), власне кулінарні дієслова – назви дій з приготування їжі (*варити, смажити, тушувати, пекти* тощо), віддієслівні кулінарні прикметники (*варений, смажений, тушкований, печений* тощо), густативні прикметники (*смачний, солоний, солодкий, кислий, гіркий* та ін.). Кулінарні рецепти також можуть бути джерелом вивчення спільнокореневих слів і словотвірних гнізд, з можливостями акцентувати увагу на релевантних для певного рівня засвоєння мови моментах (*смак, смачний, смачно, смакувати; варити, варений, зварений, відварений, наваристий, а також вареники, варення, узвар; смажити, посмажити, обсмажити, смаження, засмажка* тощо).

Наявна в рецептах фонова й безеквівалентна лексика є засобом залучення іноземців не лише до української гастрономічної культури, але й до української культури загалом, а інтернаціоналізми та запозичення, серед яких студенти можуть зустріти співзвучні зі словами рідної мови або іншої знайомої іноземної мови, сприяють розумінню спільних для людства мовно-культурних надбань, а також поглиблюють розуміння міжкультурної комунікації.

Кулінарні рецепти є цікавим матеріалом і для навчання перекладу. Так, О. Ковальчук звернула увагу на асиметричність значень українського дієслова *варити* та його відповідників в англійській мові, що треба враховувати при перекладі: *to boil* ('варити'), *to mull* ('варити вино з прянощами'), *to brew* ('варити пиво'), *to coddle* ('варити яйця'), *to parboil* ('варити овочі до напівготовності'), *to poach* ('варити яйця без шкаралупи або готувати яйце-пашот'), *to braise* ('варити м'ясо'), *to confit* ('варити курку у власному соку') [8: 87].

Структурні моделі словосполучень і речень у кулінарних рецептах також надзвичайно зручні для засвоєння з погляду навчання граматики УМІ. З аналізу матеріалу в різних джерелах робимо висновок про можливість вивчати три структурні моделі словосполучень зі стрижневим компонентом-дієсловом: 1) інфінітив доконаного виду + залежна відмінкова (або прийменниково-відмінкова) форма іменника («*Відокремити білки від жовтків*», «*Збити міксером білки із цукром*»); 2) імператив доконаного виду + залежна (прийменниково-)відмінкова форма іменника (або субстантивного словосполучення) («*Додайте часник*», «*Додайте подрібнену зелень*»); 3) дієслівна форма недоконаного виду дійсного способу 1-ї особи множини, у теперішньому часі + залежна іменна словоформа («*Готуємо кляр*», «*Чистимо картоплю та селеру*»). Для досягнення базового рівня володіння УМІ важливо використовувати одну структурну модель, доводячи її до автоматизму. З власного досвіду, а також зі спостережень за різноманітним навчальним матеріалом, представленим у підручниках і посібниках з УМІ, зокрема в частині розвитку навичок говоріння, можна поради на рівнях А2 – В1 (для мотивованих студентів, можливо, й на початковому рівні) використовувати насамперед дієслова у формі 1-ї особи множини дійсного способу теперішнього часу (тобто

недоконаного виду): крім можливості відпрацювання відповідної моделі, такі речення мають ту перевагу, що не містять «імперативності», тобто не сприймаються як «наказові», натомість відбивають притаманну українській мовно-концептуальній картині світу згуртованість ('робимо щось разом'). Проте, якщо є необхідність відпрацювати утворення і вживання форм наказового способу, викладач може обрати кулінарні рецепти з імперативами (чи відповідним чином змінити текст): учні розумітимуть рецепт як суто інструктивний текст. Якщо ж використовується інфінітивна модель (односкладні інфінітивні речення), варто звернути увагу іноземців на можливість підстановки слова «треба», «потрібно» чи «необхідно» перед дієсловом (наприклад: *«Посолити, поперчити»* – *«Треба / потрібно / необхідно посолити, поперчити»*); природність такого слововживання демонструє реальний приклад з рецепту: *«Для приготування крему полуниці треба очистити від хвостиків...»* [5: 152]; у цьому разі модель не сприймається так категорично, як загалом імперативні інфінітивні конструкції. Тут ми цілком поділяємо думку Л. Умрихіної про те, що сучасне спілкування вимагає нової моделі поведінки, де не повинно бути місця категоричній наказовості (крім військового дискурсу) як рисі імперської комунікації: «Незважаючи на крайню дієвість інфінітивних конструкцій у плані вираження змісту волевиявлення, соціально визнаним сьогодні є неприйнятність використання такої жорсткої імперативної форми. /.../ У світлі сучасної комунікації адресантові необхідно зважати на соціально-етикетний бік мовлення, ураховувати свободу волі адресата, виявляючи пошану до співрозмовника» [20: 67]. Акцентування на цій особливості сучасного мовлення, зокрема українського, розвиває соціокультурну компетентність мовців. Наведемо уривок з рецепта, в якому використана дієвідмінювана форма дійсного способу 1-ї особи множини: *«Гриби миємо, нарізаємо великими шматками. Розігріваємо пательню на середньому вогні й обсмажуємо гриби на вершковому маслі /.../»* [7: 19]. На початку наведеного уривка звертаємо увагу на інверсію (прямий додаток перед дієсловом): це притаманне українській мові явище потребує пояснень з боку викладача, особливо для носіїв тих мов, у яких інверсія відсутня (як-от у китайській) чи обмежена певними моделями (зокрема, в англійській).

Нарешті, при характеристиці кулінарного рецепта як особливого типу тексту варто зазначити, що рецепти зазвичай супроводжуються ілюстраціями – здебільшого світлинами. У багатьох сучасних друкованих виданнях можна побачити світлини кожної готової страви, а в деяких джерелах – фотографії окремих етапів її приготування. Така наочність зацікавлює реципієнтів і полегшує сприйняття тексту. Здавалося б, ще зручніше в пошуках рецептів звертатися до кулінарних інтернет-сайтів, але викладач УМІ, та й просто користувач з високим рівнем володіння мовою застерігатиме від того, щоб використовувати розміщений на сайтах матеріал «як є»: на жаль, у такому матеріалі часто трапляються мовні або друкарські помилки.

Додамо, що опрацювання текстів кулінарних рецептів на заняттях з УМІ надає широкі можливості для розвитку комунікативних умінь мовців: студенти радо обговорюють свої враження від знайомства з українською гастрономічною культурою, розповідають про свої національні кухні з особливостями смаків, технологій приготування страв, а також традиціями споживання їжі. Оскільки викладач і студенти належать до різних етносів, то навіть у мононаціональній групі студентів (або під час індивідуальних занять) є чимало цікавих питань для обговорення, пов'язаних з розбіжностями у сприйнятті певних продуктів чи їжі, особливостями харчування чи вживання їжі (враховуючи й традиції використання різних столових приборів, особливості обрядового споживання їжі тощо). Ці теми можуть вимагати від студентів певної підготовки для обговорення, проте іноземці радо беруть участь у групових проєктах або ж готують індивідуально розповіді та презентації про національні або регіональні кухні чи про окремі страви. Кулінарія взагалі є однією з найменш ізольованих частин національної культури [12: 6], тому є сприятливою темою для обговорення і з погляду загальної культури (харчові звички, режим харчування, дієти й ставлення до них, повсякденні та святкові страви, інтернаціоналізація певних страв, гастрономічний туризм тощо). На заняттях, окрім звичних вправ та завдань з опрацювання лексичного та граматичного матеріалу за текстами кулінарних рецептів (завдання створити кластер і переказати рецепт з опорою на нього; скласти діалог з використанням рецепта; вправи на поєднання слів у словосполучення, на вибір і підстановку слів,

зокрема, з підбором словоформи тощо), радимо використовувати таку форму завдань, як створення синквейнів (сенканів), що набувають популярності серед викладачів-методистів [16: 32-33].

**Висновки.** Особливості кулінарного рецепта, що полягають в його невеликому обсязі, чіткій структурі, наявності активно вживаної лексики та продуктивних граматичних моделей, широких можливостях візуалізації, переконують у неабиякому лінгводидактичному потенціалі цього типу тексту для навчання УМІ, передусім базового і рубіжного рівнів. Використання кулінарних рецептів на заняттях з УМІ розвиває не лише загальну комунікативну компетентність, але й соціокультурну і міжкультурну, а використання рецептів української національної кухні формує також лінгвокраїнознавчу компетентність, зацікавлює та мотивує студентів до подальшого вивчення української мови і культури.

**Подальші дослідження** стосуватимуться використання кулінарних рецептів у навчальних виданнях з УМІ, а також з'ясування лінгводидактичних можливостей іншого мовного матеріалу і мовно-культурних феноменів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурнос Є. Традиційна народна їжа в етнографічних і лінгвістичних дослідженнях. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 38. Том 1. С. 110–115. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-16>.
2. Долгушева О.В. Дидактичний потенціал англomовних кулінарних рецептів. *III International Scientific and Practical Internet Conference "Foreign Language in Professional Training of Specialists: Issues and Strategies"*. Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. 20 лютого 2019 р. URL: <https://bit.ly/3EtFXnd> (дата звернення: 07.09.2023).
3. Долгушева О.В., Кочубей В.Ю. Кулінарний рецепт як засіб формування і розвитку англomовної лінгвістичної і мовленнєвої компетентностей. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Вип. 27. Том 2. С. 56–63. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.11>.
4. Долгушева О. Модифікація жанру «кулінарний рецепт» у романі І. Едвардз-Джоунз «Tuscany for Beginners». *Наукові записки*



- [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. 2019. Вип. 175. С. 447–457.
5. Івченко Зоряна. Готуємо по-українськи. Львів: Урбіно, 2021. 160 с.
  6. Їжа в культурному просторі: Збірник матеріалів / за ред. О.О. Юрчук, Г.І. Гримашевич, О.В. Чаплінської. Житомир: Видавничий центр ЖДУ імені Івана Франка, 2020. 72 с.
  7. Клопотенко Євген. Зваблення їжею. 70 рецептів, які захочеться готувати. Київ: Книголав, 2019. 192 с.
  8. Ковальчук О.С. Лінгвометодична характеристика дискурсу спеціальності «Харчові технології». *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 141. С. 83–89.
  9. Кочан І.В., Литвинович Р. Динаміка назв кухонного начиння та столового посуду в українській мові. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2023. Вип. 17. С. 160–168. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/uf1.2023.17.3924>.
  10. Мамич М.В. Мовний жанр «кулінарний рецепт» у контенті українського жіночого журналу. *Rossica Olomucensia. Časopis pro ruskou a slovanskou filologii*. Olomouc, 2016, Vol. LV, Num. 1. S. 57–68.
  11. Набруско І. Імперативний характер гастрономічних практик в рамках соціального простору сучасної людини. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Соціологія*. 2016. 1 (7). С. 10–14.
  12. Неїленко С., Русавська В. Кулінарна етнологія. Київ: Ліра-К, 2020. 612 с.
  13. Остроушко О. Ключові аспекти кількісної семантики в текстах сучасних кулінарних рецептів. *Філологіка: Збірник наукових праць Криворізького державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 21. С. 197–206. DOI: <https://doi.org/10.31812/filstd.v21i.4764>.
  14. Остроушко О. Часова семантика минулого в сучасному кулінарному дискурсі. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 20. С. 73–86. DOI: <https://doi.org/10.31812/filstd.v20i0.3693>.
  15. Половинчак Ю.М. Кулінарно-гастрономічний дискурс соціальних медіа в процесах формування національної ідентичності. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, IV (13), Issue: 82, 2016. С. 62–65.
  16. Прожогіна І. Лінгводидактичний потенціал етнокультурного концепту ВИШИВАНКА в навчанні української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2022. Вип. 41. С. 26–45. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-41-02>.

17. Словник української мови [Текст]: у 20 т. / НАН України, Укр. мов.-інформ. фонд. К.: Наукова думка, 2010 –. URL: <https://slovnuk.me/dict/newsum> (дата звернення: 23.08.2023).
18. Технології (рівень стандарту): підруч. для 10 (11) кл. закл. загал. серед. освіти / І.Ю. Ходзицька та ін. Харків: Ранок, 2019. 208 с.
19. Улігіна О. Кулінарні вироби як нетипові об'єкти авторського права. *Теорія і практика інтелектуальної власності*. 2020, № 4. С. 17–23. DOI: <https://doi.org/10.33731/42020.216938>.
20. Умрихіна Л.В. Реалізація імперативної модальності в інфінітивних конструкціях. *Лінгвістичні дослідження: Зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди*. 2019. Вип. 51. С. 59–70. DOI: <https://doi.org/10.34142/23127546.2019.51.07>.
21. Філоненко С.О. Література плюс кулінарія: формування нового жанру масового письменства. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Філологічні науки*. 2014. Вип. 1. С. 141–151.
22. Culinary Linguistics. The chef's special / Edited by Cornelia Gerhardt, Maximiliane Frobenius and Susanne Ley. John Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia, 2013. 347 p.
23. Oxford Advanced Learner's Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/borscht?q=borsch> (дата звернення: 08.08.2023).

Стаття надійшла до редакції 15.09.2023.

Статтю рекомендовано до друку 24.10.2023.

**Як цитувати:** Прожогіна І. Лінгводидактичний потенціал кулінарного рецепта в навчанні української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 43. С. 86–101. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-06>

## **THE LINGUISTIC AND DIDACTIC POTENTIAL OF A CULINARY RECIPE IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*Iryna Prozhohina*

PhD in Philology, Associate Professor,  
the Department of Ukrainian Philology for Foreign Citizens,  
Educational and Scientific Institute of Philology,  
Taras Shevchenko National University of Kyiv  
(01033, Kyiv, 60 Volodymyrska Str.); e-mail: [i.prozhohina@knu.ua](mailto:i.prozhohina@knu.ua);  
orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3072-7804>

The primary challenge in teaching Ukrainian as a foreign language is to identify language units, speech genres, or text types relevant for use in the educational process to develop the communicative and linguistic-cultural competence of learners. Given the significance of gastronomic culture in the modern world, a culinary recipe can serve as a valuable source of information about national cultural traditions and material for developing communication and intercultural skills.

The article explores the concept of a 'culinary recipe' and the specific characteristics that make it a distinct type of text with potential applications in teaching Ukrainian as a foreign language. It argues that the linguistic and didactic potential of a culinary recipe is grounded in its features, such as compact size, the presence or potential use of visual aids for information presentation, a typical and repeated text structure, and optimal lexical content in terms of frequency of usage and stylistic neutrality. This content includes background and non-equivalent vocabulary, borrowings, internationalisms, hyperonyms, hyponyms, words related to product names, dishware, and other kitchen utensils, gustatory and deverbative culinary adjectives, as well as culinary verbs and verbs related to food processing.

The article also emphasizes the presence of typical structural models in word combinations and sentences. Special attention is given to the appropriateness and effectiveness of studying dish names and processing productive grammatical models, particularly word combinations. It highlights the importance of avoiding categorical imperatives in language materials and suggests processing culinary instructions primarily with the verb form in the 1st person plural.

In conclusion, the author recommends the integration of culinary recipes into Ukrainian language classes for foreign language learners, particularly for students at proficiency levels approaching A2–B1.

**Keywords:** *communicative competence, culinary recipe, linguacultural competence, linguistic didactics, Ukrainian as a foreign language.*

## REFERENCES

1. Burnos, Ye. (2021). Traditional national food in ethnographic and linguistic studies. *Humanities Science Current Issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers*, 38 (1), pp. 110–115. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-16> [in Ukrainian].
2. Dolgusheva, O.V. (2019). Didactic potential of English-language culinary recipes. *III International Scientific and Practical Internet Conference "Foreign Language in Professional Training of Specialists: Issues and Strategies. Volodymyr Vinnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University*. Available at: <https://bit.ly/3EtFXnd> [Accessed: 07 Aug. 2023] [in Ukrainian].
3. Dolgusheva, O.V., Kochubej, V.Yu. (2023). Culinary recipe as a means of fostering English linguistic and speech competences. *Transcarpathian*

- Philological Studies*, 27 (2), pp. 56–63. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.11> [in Ukrainian].
4. Dolgusheva, O. (2019). Modification of the “cooking recipe” genre in the novel “Tuscany for Beginners” by I. Edwards-Jones. *Scientific papers [of Volodymyr Vinnichenko Central Ukrainian State Pedagogical University]*, 175, pp. 447–457 [in Ukrainian].
  5. Ivchenko, Zoryana. (2021). *Let’s cook the Ukrainian way*. Lviv: Urbino [in Ukrainian].
  6. Yurchuk, O.O., Grymasevich, G.I., Chaplinska, O.V. (Eds.). (2020). *Yizha v kulturnomu prostori [Food in the cultural space]*. Zhytomyr: Ivan Franko State University Publishing Center [in Ukrainian]
  7. Klopotenko, Yevhen (2019). *Zvablennya yizheyu [Seduction by food]*. Kyiv: Knygolav [in Ukrainian].
  8. Kovalchuk, O.S. (2016). Linguistic features of food technology discourse. *Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series “Pedagogical Sciences”*, 141, pp. 83–89 [in Ukrainian].
  9. Kochan, I., Lytvynovych, R. (2023). The dynamics of the names of kitchen utensils and tableware in the Ukrainian language. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*, 17, pp. 160–168. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/ufl.2023.17.3924> [in Ukrainian].
  10. Mamych, M. (2016). Speech genre “culinary recipe” in the content of Ukrainian women’s magazine. *Rossica Olomucensia. Journal for Russian & Slavic Philology*, 55 (1), pp. 57–68 [in Ukrainian].
  11. Nabrusko, I. (2016). The imperative nature of gastronomic practices within social space of a modern person. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Sociology*, 1 (7), pp. 10–14 [in Ukrainian].
  12. Neilenko, S., Rusavska, V. (2020). *Kulinarna etnologiya [Culinary Ethnology]*. Kyiv: Lira-K [in Ukrainian].
  13. Ostroushko, O. (2020). Key aspects of semantics of quantity in texts of modern culinary recipes. *Philological Studies: The Scientific Publication of Kryvyi Rih State Pedagogical University*, 21, pp. 197–206. DOI: <https://doi.org/10.31812/filstd.v21i.4764> [in Ukrainian].
  14. Ostroushko, O. (2019). Temporal semantics of the past in modern culinary discourse. *Philological Studies: The Scientific Publication of Kryvyi Rih State Pedagogical University*, 20, pp. 73–86. DOI: <https://doi.org/10.31812/filstd.v20i0.3693> [in Ukrainian].
  15. Polovynchak, Y. (2016). Culinary and gastronomic discourse of social media in the formation of national identity. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, IV (13), Issue: 82, pp. 62–65 [in Ukrainian].
  16. Prozhohina, I. (2022). The linguistic and didactic potential of the ethnocultural concept of VYSHYVANKA in teaching Ukrainian as a foreign language. *Teaching Languages at Higher Educational*

- Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*, 41, pp. 26–45. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-41-02> [in Ukrainian].
17. *Dictionary of the Ukrainian language*: in 20 volumes. (2010 –). NAS of Ukraine, Ukr. language-information stock. Kyiv: Naukova dumka. Available at: <https://slovyk.me/dict/newsum> [Accessed: 23 Aug. 2023] [in Ukrainian].
  18. Khodzytska, I. Yu. et al. (2019). *Technologies (standard level)*. Kharkiv [in Ukrainian].
  19. Ulitina, O. (2020). Culinary products as untypical copyright objects. *Theory and Practice of Intellectual Property*, 4, pp. 17–23. DOI: <https://doi.org/10.33731/42020.216938> [in Ukrainian].
  20. Umrykhina, L.V. (2019). The Realization of the Imperative Modality in the Infinitive Structures. *Lingvistichni doslidzhennja. H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*, 51, pp. 59–70. DOI: <https://doi.org/10.34142/23127546.2019.51.07> [in Ukrainian].
  21. Filonenko, S.O. (2014). Literatura plyus kulinariya: formuvannya novogo zhanru masovogo pysmenstva [Literature plus cooking: formation of a new genre of mass literature]. *Scientific papers of Berdyansk State Pedagogical University Series: Philological sciences*, 1, pp. 141–151 [in Ukrainian].
  22. Gerhardt, Cornelia, Frobenius, Maximiliane and Ley, Susanne. (2013). *Culinary Linguistics. The chef's special*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company [in English].
  23. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Available at: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/borscht?q=borsch> [Accessed: 08 Aug. 2023].

The article was received by the editors 15.09.2023.

The article was recommended for printing 24.10.2023.

**In cites:** Prozhohina I. (2023). The linguistic and didactic potential of a culinary recipe in teaching Ukrainian as a foreign language. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 43, pp. 86–101. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-06> [in Ukrainian]

## **РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ПРОДУКТИВНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*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](mailto:svetrev2014@gmail.com);  
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6568-236X>

Статтю присвячено вирішенню актуальної для сучасної вищої школи проблеми – розвитку вміння мислити критично. Кожний викладач закладу вищої освіти, незалежно від того, яку дисципліну він викладає, повинен на своїх заняттях і формувати, і розвивати у студентів уміння критично мислити. Особливо це стосується викладачів іноземної мови. Мета статті – обґрунтувати результативність упровадження в освітній процес технологій розвитку критичного мислення у студентів вищої школи та систематизувати ті технології розвитку критичного мислення на заняттях з іноземної мови, які сприяють удосконаленню навичок у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говоріння і письмо).

Незважаючи на значний науковий доробок, дослідження критичного мислення взагалі й у різних його аспектах настільки важливе і невичерпне, що вивчення його не припиниться ніколи. Стосовно формування навичок критичного мислення під час вивчення іноземної мови слід зазначити, що тут спектр досліджень взагалі необмежений. У рамках комунікативного підходу до вивчення іноземної мови (коли всі дії протягом уроку мають бути максимально наближеними до реальності і постійно відбувається зіставлення «свого» (задіяна рідна мова) і «не свого» (задіяна іноземна мова)) критичне мислення має бути присутнім постійно. І якщо кількість і різноманіття технологій, що використовуються у рецептивних видах мовленнєвої діяльності (читанні та слуханні), є достатніми, то технології, що сприяють розвиткові критичного мислення у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні й письмі), потребують удосконалення. У статті представлено перелік технологій, що можуть бути задіяні під час занять із формування навичок у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говоріння і письмо), відповідно до певних навичок критичного мислення та

ментальних операцій, що їх супроводжують.

**Ключові слова:** *говоріння, критичне мислення, письмо, продуктивні види мовленнєвої діяльності, технології критичного мислення.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Про важливість уміння критично мислити вже ніхто не дискутує. Більше того, трагічні наслідки нерозвинутої цього вміння, а інколи і взагалі відсутності здатності мислити критично, наразі спостерігає весь світ. Формувати у тих, хто навчається, вміння критично мислити і постійно це вміння удосконалювати повинен кожний педагог, незважаючи ані на назву свого предмету, ані на вік тих, кого він навчає. Викладачі іноземної мови – не виняток. Формувати вміння критично мислити на заняттях з іноземної мови повинен кожний її викладач, і всі викладачі у змозі це вміння постійно розвивати й удосконалювати.

**Аналіз актуальних досліджень.** Поняття, для назви якого сучасні науковці використовують термін «критичне мислення» (КМ), посідало важливе місце у творчості видатних мислителів (Сократ, Фома Аквінський, Френсіс Бекон, Рене Декарт, Ісаак Ньютон) ще у найдавніші часи. Протягом десятиріч для назви цього поняття використовували різні терміни, як то «рефлексивне мислення» (Дж. Дьюї, Л. Виготський), «мислення вищого рівня» (М. Томас, Е. Манзо) та ін. Б. Блум розробив загальновідому таксономію, визначивши шість рівнів інтелектуальної поведінки, останні три з яких (аналіз, синтез та оцінювання) сучасні науковці також відносять до критичного мислення. Структуру критичного мислення, його цілі, характеристики, стандарти вивчали Л. Виготський, С. Брукфілд, Дж. Дьюї, А. Леонтєв, А. Бутенко, С. Король, А. Матюшкіна, О. Пометун, К. Поппер, Д. Рассел, В. Р. Руджеро, Дж. Стіл, Ч. Темпл, О. Тягло, П. Фасіоне, Д. Халперн та багато інших дослідників.

Постійно з'являються численні наукові розробки, присвячені формуванню КМ та впровадженню його принципів у навчальну діяльність, (П. Блонський, Н. Кірпота, В. Кушнір, О. Лабенко, Л. Муравська, О. Пометун, С. Романова, О. Тягло, Т. Яковенко та ін.).

Велика кількість науковців активно вивчає проблеми формування КМ у студентів вищої школи (К. Івлева, К. Костюченко, О. Курінний, З. Нікнейм, Л. Пелепейченко, С. Романова, А. Рояфар, О. Тягло та ін.)

Щодо формування навичок критичного мислення під час вивчення іноземної мови (ІМ), то на цю тему написано не тільки безліч статей, а й створені підручники ([6; 12] та ін.).

Незважаючи на значний науковий доробок, дослідження КМ як у цілому, так і в різних його аспектах настільки важливе і невичерпне, що вивчення його не припинеться ніколи. Стосовно формування навичок КМ під час вивчення іноземної мови, слід зазначити, що тут спектр досліджень взагалі необмежений. У рамках комунікативного підходу до вивчення ІМ (коли всі дії протягом уроку мають бути максимально наближеними до реальності, і постійно відбувається зіставлення «свого» (рідна мова) і «не свого» (ІМ) [11]) КМ має бути присутнім постійно. І якщо кількість і різноманіття технологій, що задіяні при рецептивних видах мовленнєвої діяльності (читанні та слуханні), є достатніми, то використання у закладах вищої освіти технологій, що сприяють розвитку КМ під час занять із формування та вдосконалення навичок у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні й письмі), потребує вдосконалення.

**Мета статті** – обґрунтувати результативність упровадження в освітній процес технологій розвитку КМ у студентів вищої школи та систематизувати ті технології розвитку КМ на заняттях з іноземної мови у закладах вищої освіти, які сприяють удосконаленню навичок у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні та письмі).

**Виклад основного матеріалу.** КМ вивчають науковці з різних галузей знань. Дослідники психолого-педагогічної галузі характеризують критичне мислення як окрему властивість особистості (Л. Виготський, Ю. Самарін, Б. Теплов), як уміння, навички розумової діяльності (С. Векслер, А. Смирнов, Б. Теплов), як феномен (особистісний та соціально значущий), без якого неможливо здобути якісну освіту, що є необхідним для кожної людини (Р. А. Фасьоне, Дж. Дьюї, Л. Пелепейченко).

Існує велика кількість визначень КМ. Якщо виділити те, що всі ці визначення об'єднує, то отримуємо *самостійне* судження, яке базується на *контекстуальних* міркуваннях, результатом яких є *зіставлення, аналіз, оцінка, висновок*. Тобто в процесі КМ задіяні різноманітні ментальні операції (МО) на кількох рівнях цього процесу. Серед різноманіття задіяних МО обов'язково є *накопичення інформації з різних джерел, її дослідження (аналіз,*



оцінка, упорядкування, відсорткування, тестування різних можливостей, обґрунтування і т.д.), висновок, визнання та аналіз помилок, прийняття рішення.

Відповідно до певного набору МО освітній процес передбачає формування вмій та навичок КМ. До списку вмій та навичок КМ (Critical Thinking Skills) дослідники зазвичай відносять 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 доречність і точність аргументів, 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.

Найбільш активно у науковій літературі досліджуються «прийоми та стратегії КМ з урахуванням триступеневої методики»: актуалізація – усвідомлення – рефлексія [2; 3; 5; 6; 12]. Постійно розроблюються технології критичного мислення та способи їх впровадження на заняттях з ІМ. Конструктивну основу технологій розвитку критичного мислення становить «базова модель трьох стадій організації навчального процесу» [5; 7]. Існують великі набори технік/технологій для кожної стадії: *актуалізація* («Мозковий штурм», «K-W-L/ Знаю – хочу знати – дізнався», «Прогнозування за ілюстрацією», «Асоціація», «Товсті/тонкі питання», «Дерево припущень»); *осмислення* («Технологія 6 капелюхів», «Зигзаг», «Insert», «Карусель», «Ромашка Блума»); *рефлексія* («Сінквейн», «Кластер», «Есе», створення концептуальних таблиць (в яких студенти можуть порівнювати три чи більше аспектів тієї чи іншої вивченої наукової проблеми); дискусії та обговорення, висловлення своєї точки зору) [2; 3; 6; 12].

Загалом серед прийомів та технологій формування КМ на заняттях з ІМ найчастіше пропонуються такі: Асоціативний куш, Мікрофон, Fishbone, дискусія, диспут; семантична (ментальна) карта; метод «Прес»; проблемні завдання. Серед «стратегій розвитку критичного мислення, які можна використовувати на

заняттях з іноземної мови у закладах вищої освіти» [3: 26]: анотація, попередній перегляд, контекстуалізація, складання питань, рефлексія, виклад у загальних рисах і стислий виклад, оцінювальне судження, порівняння і зіставлення джерел інформації. «Також на заняттях з іноземної мови у закладі вищої освіти доцільно використовувати не тільки вищезгадані види стратегій, але й інші певні засоби та методи, які сприяють розвитку критичного мислення на різних етапах навчання: створення кластерів при введенні нових тем, що формують асоціативне поле, яке, по суті, є мозковим штурмом; визначення причинно-наслідкових зв'язків взаємин головних героїв, висловлювання умовиводів на основі особистої інтерпретації; створення медіатекстів, оголошень, написання продовження оповідань або власної кінцівки; визначення факту та вигадки, простежування зв'язків між змістом літературного тексту, особистим досвідом студента і реальним світом...» [3: 27]. Детально у науковій літературі розглядаються методи/техніка/технології, які сприяють розвитку КМ: «Basket of ideas, concepts» (надає можливість викладачеві дізнатися думки студентів щодо заданої теми), «Cluster» (стимуляція розумової діяльності, структурування навчального матеріалу, підбиття підсумків того, що вивчили студенти), «Margin notes» (студент має можливість відстежувати своє розуміння прочитаної інформації), «Cinquain making» (вимагає від студента узагальнити академічний матеріал, інформацію, що дає можливість рефлексувати), «Training brainstorming» (нормування креативного типу мислення у студентів), «Essay writing».

Як видно з наведених прикладів, формування та розвиток навичок КМ відбувається під час формування навичок будь-якого з 4 видів мовленнєвої діяльності, але кількість і різноманіття технологій, що задіяні у рецептивних видах мовленнєвої діяльності (читанні та слуханні) значно перевищує кількість і різноманіття технологій, що задіяні під час занять з формування навичок у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні і письмі). Тому потреба у детальному аналізі цього аспекту загальної проблеми постійно потребує уваги.

Представимо детальний перелік технологій, які застосовують під час занять із формування навичок у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні і письмі) відповідно до навичок КМ та ментальних операцій, що їх супроводжують:

Mental Operations	Critical Thinking Skills	Writing	Speaking
Накопичення інформації з різних джерел.	Сприймати нові ідеї, визначати необхідну інформацію більш ніж з одного джерела; відрізнити факт від думки; збалансовувати логіку та емоції.	Essay writing (Description essay, Informative essay, Narrative essay), анотування, анкетування, прогнозування (у письмовій формі), асоціативні поля (у письмовій формі), особистий досвід (у письмовій формі).	Інтерв'ю, опитування громадської думки, прогнозування (в усній формі), асоціативні поля (в усній формі), особистий досвід (в усній формі).
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.	Стислий виклад інформації, вилученої з різних джерел (у письмовій формі); порівняння і зіставлення джерел інформації, фейк-чекінг (письмове розслідування); опитування громадської думки (аналіз результатів у письмовій формі); причинно-наслідкові ланцюжки; Essay writing (Analytical essay, Multiple-choices essay, Double Question essay, Advantages & Disadvantages essay, Agree&Disagree essay, Argumentative essay, Comparison&Contr	Стислий виклад інформації, вилученої з різних джерел (в усній формі), фейк-чекінг (доповідь в усній формі); опитування громадської думки (аналіз результатів в усній формі).

		<p>ast essay, Preference essay, If\Imaginary essay, Explanation essay); Integrated essay writing (на зразок Integrated essay з іспитів у форматі TOEFL, коли пропонується спочатку прочитати першу точку зору у тексті, а потім прослухати другу точку зору з лекції і проаналізувати обидві точки зору на предмет того, співпадають вони чи є протилежними); створення концептуальних таблиць.</p>	
Обґрунтовуван ня, висновок, прийняття рішення.	Знаходити способи вирішення проблем; робити висновки, аналізувати й перевіряти їх на практиці; передбачати наслідки; бачити невизначеність, помилковість суджень, які пропонуються іншими; бачити власні помилки, визнавати їх та виправляти; обирати власну позицію та обґрунтовувати її	Аналіз собистих помилко (у письмовій формі), передбачення наслідків (у письмовій формі), Essay writing (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	Аналіз особистих помилко (в усній формі), передбачення наслідків (в усній формі), Academic discussion/ академічна онлайн- дискусія (усний аналіз двох відповідей учасників онлайн- дискусії на одне й те ж саме питання

	доцільність у конкретній ситуації.	опублікував питання з певної теми, і деякі співгрупники відповіли своїми ідеями; пропонується 10 хвилин, щоб надрукувати власне повідомлення, яке сприятиме обговоренню; повідомлення має бути ясным і зв'язним, а також має бути добре підкріплене аргументами та прикладами).	професора, а потім формулювання власної відповіді); розробка проекту (усне обговорення складників проблеми, колективне вирішення проблеми, презентація результатів).
--	------------------------------------	---	--

*Таблиця 1. Відповідність технологій, що задіяні під час занять з формування навичок у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говоріння і письмо), до навичок КМ та ментальних операцій, що їх супроводжують*

*Table 1. Conformity between the technologies used during classes on the formation of productive skills (speaking and writing), the critical thinking skills and the mental operations that accompany them.*

**Висновки.** Впровадження в освітній процес технологій розвитку КМ у студентів вищої школи є ефективним і результативним. Навички та вміння, що студенти здобувають під час цього процесу, сприяють поліпшенню ефективності сприйняття інформації, а також підвищенню інтересу до процесу навчання загалом та зростанню відповідальності за самовдосконалення зокрема. Людина, яка здатна критично мислити, має шанс вижити у сучасних умовах. Наданий детальний перелік технологій, що задіяні під час занять із формування навичок у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні й письмі) відповідно до навичок КМ, та ментальних операцій, що їх супроводжують, може бути застосований на кожному занятті з ІМ у закладі вищої освіти. Відпрацювання цих технологій у повному обсязі сприяє самостійному формуванню думок іноземною мовою на основі аналізу базової інформації, що включає думки інших з того ж

самого привіду, аналіз помилок, висновки, а також подальшому вирішенню широкого спектру проблем.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у розробці нових технологій, що спрямовані на розвиток КМ у сучасних умовах, максимально підвищують ефективність формування комунікативної компетенції, внутрішньої і зовнішньої мотивації, позитивно впливають на соціальну інтеракцію студентів та враховують їхні індивідуальні особливості.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богдан І.В. Використання технології критичного мислення при формуванні у школярів комунікативної компетентності на уроках англійської мови. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Особливості викладання української та іноземної мови в школі: теорія та практика»*. 28 квітня 2020 р., Херсон. URL: <https://genezum.org/library/vykorystannya-tehnologii-krytychnogo-mysleniya-pri-formuvanni-u-shkolyariv-komunikativnoi-kompetentnosti-na-urokakh-angliyskoi-movu> (дата звернення: 01.03.2023).
2. Гембарук А., Бовгиря О. Розвиток критичного мислення учнів на уроках іноземної мови. URL: [https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/9351/1/Gembaruk\\_Bovgurya\\_Rozvytok\\_krytychnogo\\_myslennya\\_na\\_urokakh\\_inozemnoyi\\_movu.pdf](https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/9351/1/Gembaruk_Bovgurya_Rozvytok_krytychnogo_myslennya_na_urokakh_inozemnoyi_movu.pdf) (дата звернення: 01.09.2023).
3. Івлева 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>.
4. Костюченко К.Є. Інтерактивні методи як засіб формування критичного мислення студентів на заняттях з англійської мови. *Наукові записки КДПУ. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 104. Ч. 2. С. 388–391.
5. 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: [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-16\(84\)-99-102](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-16(84)-99-102).
6. Критичне мислення на уроках англійської мови. Методичний посібник / Автор-упорядник: Калінська Г.В. Хмельницький, 2018. URL: <https://naurok.com.ua/kritichne-mislennya-na-urokakh-angliysko-movi-5346.html> (дата звернення: 01.09.2023).
7. Курінний О.В. Методи розвитку критичного мислення на уроках англійської мови у вищих навчальних закладах. URL:

- <https://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/10840/1/.pdf> (дата звернення: 01.03.2023).
8. Маринченко Г.М., Моцак С.І. Формування критичного мислення студентів під час дистанційного навчання. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. 2021. № 4. С. 463–467. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.07.05.2021.083>.
  9. Пелепейченко Л.М., Ревуцька С.М., Бабков Ю.П. Опори критичного мислення як інструмент розпізнавання маніпулятивних технологій. *Честь і закон*. 2022. Том 2. № 81. С. 112–119.
  10. Помегун О.І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/493/423> (дата звернення: 01.09.2023).
  11. 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>.
  12. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови: навчально-практичний посібник / О.С. Нікітченко, О.А. Тарасова. Харків: «Друкарня Мадрид», 2017. 104 с.
  13. Benjamin S. Bloom. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives / Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl. L.: Longman, 1st Edition, 2001. 243 p.
  14. Facione P.A. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight assessment. 2015. URL: [https://www.researchgate.net/publication/251303244\\_Critical\\_Thinking\\_What\\_It\\_Is\\_and\\_Why\\_It\\_Counts](https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts) (дата звернення: 01.09.2023).
  15. Murawski L. Critical Thinking in the Classroom...and Beyond. *Journal of Learning in Higher Education*. 2014. № 10. P. 25–30.
  16. 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).
  17. Ruggiero V.R. The art of thinking: A guide to critical and creative thought (10th ed.). New York: Longman, 2012.

Стаття надійшла до редакції 01.10.2023.

Статтю рекомендовано до друку 09.11.2023.

**Як цитувати:** Ревуцька С. Розвиток критичного мислення в процесі вдосконалення навичок продуктивних видів мовленнєвої діяльності. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі*.

## **DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF IMPROVING PRODUCTIVE COMMUNICATION SKILLS**

*Svitlana Revutska*

PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of Philology, Translation and Strategic Communications, National Academy of the National Guard of Ukraine (61001, Kharkiv, 3 Zakhisnykiv Ukrainy Square);

e-mail: [svetrev2014@gmail.com](mailto:svetrev2014@gmail.com);

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6568-236X>

The author addresses a crucial issue for higher educational institutions – the development of students' critical thinking abilities. Every teacher in a higher educational setting, irrespective of their discipline, must both foster and cultivate students' critical thinking skills within their classes. This is particularly vital for foreign language instructors. The article aims to substantiate the efficacy of implementing specific techniques aimed at enhancing students' critical thinking within higher educational processes and to systematize these techniques for fostering critical thinking in foreign language classes, thereby enhancing productive skills such as speaking and writing.

Despite extensive scholarly exploration, the study of critical thinking, both in its general scope and various facets, remains an inexhaustible and vital field that will continue to evolve. Concerning the cultivation of critical thinking skills in the process of learning foreign languages, it is noteworthy that the breadth of research in this area remains vast. Within the communicative approach to foreign language learning, where lessons are designed to mirror real-life scenarios and involve constant comparison between one's native language and the foreign language being learned, critical thinking must remain a constant presence.

While the techniques employed in receptive language skills (reading and listening) may be adequate, those used to develop critical thinking during sessions focused on refining productive language skills (speaking and writing) in higher education institutions require further enhancement. Consequently, a comprehensive analysis of this aspect of the broader issue demands ongoing attention. The article presents an exhaustive list of techniques applicable during sessions aimed at cultivating productive skills (speaking and writing), aligning them with specific critical thinking skills and the mental operations that accompany them.

**Keywords:** *critical thinking, productive skills, speaking, writing, techniques of critical thinking.*

### **REFERENCES**

1. Bohdan, I.V. (2020). Vykorystannia tekhnolohii crytychnogo myslenia pry formuvani u shkoliariv comunicatyvnoi compitentsii na urokah angliiskoi



- movy [The use of critical thinking technology in the formation of schoolchildren's communicative competence on English lessons]. *All-Ukrainian scientific and practical conference "The specifics of teaching Ukrainian and foreign languages in school: theory and practice"*. Kherson. Available at: <https://genezum.org/library/vykorystannya-tehnologii-krytychnogo-myslennya-pry-formuvanni-u-shkolyariv-komunikatyvnoi-kompetentnosti-na-urokah-angliyskoi-movy> [Accessed 01 Sept. 2023] [in Ukrainian].
2. Hembaruk, A.S., Bovhyria, O. *Rozvytok krytychnogo myslenia uchniv na urokah inozemnoi movy [Development of students' critical thinking during foreign language lessons]*. Available at: [https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/9351/1/Gembaruk\\_Bovgyrya\\_Rozvytok\\_krytychnogo\\_myslennya\\_na\\_urokah\\_inozemnoyi\\_movy.pdf](https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/9351/1/Gembaruk_Bovgyrya_Rozvytok_krytychnogo_myslennya_na_urokah_inozemnoyi_movy.pdf) [Accessed 01 Sept. 2023] [in Ukrainian].
  3. 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, pp. 23–29. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2021.2.235676> [in Ukrainian].
  4. Kostiuchenko, K.E. (2012). Interaktyvni metody yak zasib formuvannia krytychnogo myslennia studentiv na zaniattiah z angliyskoi movy [Interactive methods as a means of forming students' critical thinking during English classes]. *Naukovi zapysky KDPU. Seria: Filolohichni nauky [Bulletin of V. Vinnichenko Kirovohrad Pedagogical University. Series: Philological Sciences]*. 104, Part 2, pp. 388–391 [in Ukrainian].
  5. Korotka, N.V., Pidkolesna, L.A. (2022). Formation of critical thinking technologies in learning English in a non-lingual university. *Bulletin of Ostroh Academy National University: Philology Series*, 16 (84), pp. 99–102. DOI: [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-16\(84\)-99-102](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-16(84)-99-102) [in Ukrainian].
  6. Kalynska, H.V. (2018). *Crytychne myslennia na urokah anhliyskoi movy [Critical thinking during English lessons]*. Kalynska, H.V. (Comp.). Khmelnytskyi. Available at: <https://naurok.com.ua/krytychne-myslennya-na-urokah-angliysko-movi-5346.html> [Accessed 01 Sept. 2023] [in Ukrainian].
  7. Kurynyi, O.V. (2023). *Metody rozvytku krytychnoho myslennia na urokah anhliyskoi movy u vyshchyh navchalnyh zakladah [Methods of developing critical thinking during English lessons in higher educational institutions]*. Available at: <https://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/10840/1/.pdf> [Accessed: 01 March 2023] [in Ukrainian].
  8. Marynchenko, H.M., Motsak, S.I. (2021). Formuvannia krytychnoho myslennia studentiv pid chas dystantsiinoho navchannia [Formation of students' critical thinking during distance learning]. *International scientific*

- journal "Grail of Science". 4, pp. 463–467. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.07.05.2021.083> [in Ukrainian].
9. Pelepeichenko, L.M., Revutska, S.M., Babkov Yu.P. (2022). Critical thinking foundations as a tool for manipulative technologies recognition. *Honor and Law. Vol. 2, 81*, pp. 112–119 [in Ukrainian].
  10. Pometun, O.I. (2018). Critical thinking as a pedagogical phenomenon. *Ukrainian pedagogic journal. 2*, pp. 89–98. Available at: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/493/423> [Accessed 01 Sept. 2023] [in Ukrainian].
  11. 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>.
  12. Nikitchenko, O.S., Tarasova, O.A. (2017). *Formuvannia navychok krytychnoho myslennia na urokakh inozemnoi movy [Formation of critical thinking skills during foreign language lessons]*. Kharkiv: "Drukarnia Madrid" [in Ukrainian].
  13. Bloom, Benjamin S. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl. L.: Longman, 1st Edition.
  14. Facione, P.A. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight assessment*. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/251303244\\_Critical\\_Thinking\\_What\\_It\\_Is\\_and\\_Why\\_It\\_Counts](https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts) [Accessed 01 Sept. 2023].
  15. Murawski, L. (2014). Critical Thinking in the Classroom...and Beyond. *Journal of Learning in Higher Education. 10*, pp. 25–30.
  16. 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. Available at: <https://www.redalyc.org/journal/279/27962177007/html> [Accessed 21 March 2023].
  17. Ruggiero, V.R. (2012). *The art of thinking: A guide to critical and creative thought* (10th ed.). New York: Longman.

The article was received by the editors 01.10.2023.

The article was recommended for printing 09.11.2023.

**In cites:** 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. 102–114. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-07> [in Ukrainian]

## ПІДГОТОВКА ІНЖЕНЕРІВ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ: СПЕЦИФІКА АНГЛІЙСЬКОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ МОВИ

*Наталія Сніжко*

канд. фіз.-мат. наук, доцент кафедри вищої математики

Національного університету «Запорізька політехніка»

(69063, Запоріжжя, вул. Жуковського, 64);

e-mail: [snizhko.nataliia@gmail.com](mailto:snizhko.nataliia@gmail.com);

orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4547-5934>

Внаслідок глобалізаційних процесів у сфері вищої освіти поширюється використання англійської мови як засобу навчання в неангломовних країнах. В Україні активно впроваджується білінгвальне (двомовне) навчання з викладанням низки фахових дисциплін іноземною (англійською) мовою. У статті зазначено, що при білінгвальному навчанні іноземна мова є не тільки метою, але і засобом оволодіння спеціальними знаннями. У зв'язку з цим актуальними є питання, пов'язані з особливостями використання іноземної мови в конкретних предметних областях, зокрема, при вивченні фахових дисциплін у технічних ЗВО. Підкреслюється, що на даний час визначено лише певні аспекти проблеми двомовного навчання у вищій школі; цілісна концепція білінгвальної професійної освіти в Україні наразі не побудована. Зокрема, майже не розроблені методологічні та технологічні основи білінгвального навчання фахових інженерно-технічних дисциплін. Метою пропонованої роботи є розгляд специфіки англійської математичної мови в процесі білінгвального навчання майбутніх інженерів; аналіз використання математичної символіки для опанування відповідних мовних стереотипів. Відзначаються деякі лінгвістичні особливості саме математичного англійського тексту. В роботі порівнюється математична і загальнолітературна мова, аналізуються їхні спільні риси та відмінності. З цієї точки зору розглядаються семантичний та синтаксичний аспекти мови математики, її словник, термінологія, роль символіки в математичних висловлюваннях. Особлива увага приділена наявності змінних у стандартних висловлюваннях. Виокремлені типи змінних: термін, характеристика, посилання. Пропонується ідея виділення форми в математичній мові та заповнення її деякими змінними, тобто змістом. Практичною реалізацією цієї ідеї є створення математичних штампів (кліше), які використовуються при білінгвальному навчанні математики. Наведені приклади таких штампів

та варіанти їх заповнення. Практика підтверджує ефективність даного підходу у випадку, коли вища математика викладається англійською мовою студентам інженерно-технічних спеціальностей. Досвід показує, що при використанні цієї методики студенти досить швидко опановують основи англійської математичної мови.

**Ключові слова:** *білінгвальна освіта, іноземна мова, математика, модель білінгвального навчання.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** На сучасному етапі розвитку української системи освіти спостерігається стрімке розгортання інноваційних процесів, які орієнтовані на інтеграцію України у світовий освітній простір. Явища світової глобалізації та тенденція до інтернаціоналізації вищої освіти призводять до того, що в неангломовних країнах все більше поширюється використання англійської мови як засобу навчання (English as a medium for instruction, EMI). Теорія і практика білінгвальної (двомовної) професійної освіти інтенсивно розвивається і в Україні; зокрема, у багатьох технічних ЗВО активно впроваджується білінгвальне навчання з викладанням низки фахових дисциплін іноземною (як правило, англійською) мовою. Концепція білінгвального навчання у процесі професійної підготовки передбачає використання іноземної мови (поряд із рідною) як засобу навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння фаховими знаннями. Тобто вивчення окремих дисциплін (предметів) або предметних областей відбувається засобами як рідної, так і іноземної мови, причому іноземна мова використовується як інструмент осягнення фахових знань. Практика показує, що в сучасному технічному університеті іноземна мова як навчальна дисципліна залишається деякою мірою ізольованою від змісту професійної освіти. Необхідною запорукою успішної педагогічної діяльності у сфері предметно-орієнтованого білінгвального навчання є високий рівень як предметної, так і іншомовної комунікативної компетенції викладача. А це, в свою чергу, висуває особливі вимоги до викладача фахової дисципліни, який читає курс іноземною мовою. Мова вузькопрофесійних предметних областей (математика, фізика, механіка і т. ін.) має свою специфіку, яку доносить до студентів саме викладач фахової дисципліни в процесі білінгвального навчання. Математика тут посідає особливе місце, оскільки є базовою фундаментальною

дисципліною, на яку спирається подальша підготовка інженерів-бакалаврів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сфері англійської для академічних цілей (English for Academic Purposes, EAP) проблеми викладання для неангломовної аудиторії викликають значний дослідницький інтерес. Ці проблеми привернули увагу багатьох науковців (J. Bamford, I. Fortanet, T. Dudley-Evans, M.J. Johns, E. Goffman та ін.). Досліджувався стиль лекцій для неангломовної аудиторії (J. Flowerdew, T. Morell, B. Crawford Camiciottoli, J.S. DeCarrico, J.R. Nattinger). Повідомлялося про наявність мовних особливостей, які підвищують ступінь взаємодії та мають позитивний вплив на розуміння лекції неангломовними студентами (J. Lee, T. Morell) та на вивчення змісту предмета (J. Northcott). Питання, пов'язані з викладанням немовних дисциплін англійською мовою, розглядалися у роботах дослідників J.S. DeCarrico & J.R. Nattinger [10], T. Dudley-Evans [11], K. Hyland & M. Bondi [12], T. Morell [13], Y.-Y. Chang [9]. Білінгвальне навчання у вітчизняній системі професійної освіти досліджувалось у роботах таких науковців, як С. Ситняківська, Ф. Моїсеєва, Р. Девлетов, А. Гусак, Н. Микитенко, А. Ковальчук та ін. Окремі питання стосовно білінгвального навчання в технічних університетах розглядалися у роботах [1-3; 8]. Але необхідно зауважити, що до теперішнього часу визначено лише певні аспекти проблеми двомовного навчання у вищій школі; цілісна концепція білінгвальної професійної освіти в Україні наразі не побудована. Слід також констатувати, що майже не розроблені методологічні та технологічні основи білінгвального навчання фахових інженерно-технічних дисциплін.

У Національному університеті «Запорізька політехніка» на електротехнічному факультеті протягом останніх років ведеться підготовка інженерів за спеціальністю 141 «Електроенергетика, Електротехніка та Електромеханіка» на білінгвальній основі. Фундаментальні курси вищої математики, фізики та базові курси професійного спрямування читаються англійською мовою.

Викладання фахових дисциплін, зокрема вищої математики в таких групах має певні особливості, які докладно розглядаються в роботах [4-5; 14].

**Метою** даної роботи є розгляд специфіки англійської математичної мови в процесі білінгвального навчання майбутніх інженерів; аналіз використання математичної символіки для опанування відповідних мовних стереотипів.

**Виклад основного матеріалу.** Дотримуючись тези, що математика у певному аспекті являє собою спеціальну мову для опису конкретних ситуацій, що з'являються в інших науках та практичній діяльності людей; що вирішення завдань, які виникають поза математикою, передбачає, перш за все, переклад цих завдань на мову математики та зворотний переклад результату з мови математики на мову тієї предметної галузі, якій належать ці завдання; нарешті, якщо врахувати, що знати математику означає вміти її застосовувати до вирішення різноманітних завдань, які виникають у житті, в різних галузях науки, техніки та практичної діяльності, то цілком зрозуміло, що навчання математики означає і навчання математичної мови. Це особливо стосується випадку, коли курс математики викладається іноземною (англійською) мовою. Автори вбачають певний зв'язок між загальнолітературною мовою (англійською, українською) та мовою логіки предикатів (знайомою кожному математику), і саме цей факт використовується для навчання математики англійською мовою студентів інженерних спеціальностей, які опановують курс на білінгвальній основі. Зупинимось на деяких особливостях мови сучасної математики.

Словник мови математики має певну специфіку. Є велика кількість суто математичних слів-термінів, але є ще й такі слова, які вживаються в мові математики практично в тому ж сенсі, що і в загальнолітературній мові, і без яких неможливе жодне математичне міркування. Таким чином, словник мови математики складається зі слів загальнолітературної мови та з математичних термінів – спеціальних слів, що мають суто математичне означення. При цьому словниковий склад мови математики, як і загальнолітературної мови, постійно оновлюється, вводяться нові терміни, в старі вноситься новий зміст, інші терміни виходять із ужитку і т. д. Шляхи утворення нових термінів теж різноманітні. Математичні терміни утворюються в результаті використання слів

загальнолітературної мови для позначення нових понять. Отримавши статус математичного терміна, таке слово набуває нового змісту, змінюються його лінгвістичні властивості. «Звичайні» слова, що стали математичними термінами, перетворюються на омоніми, тобто вживаються в колишньому сенсі у загальнолітературній мові, у науковому ж використанні вони набувають зовсім іншого змісту. Наприклад, *group, ring, field, body, tree, edge, class* (група, кільце, поле, тіло, дерево, ребро, клас) тощо давно стали математичними термінами. З контексту завжди ясно, в якій ролі виступає те чи інше слово, непорозумінь тут буває не більше, ніж у вживанні будь-яких інших омонімів.

Зауважимо, що при всьому різноманітті математичних термінів їх можна умовно віднести до кількох основних типів, виділивши символи для позначення об'єктів, операцій, відношень та допоміжних засобів (дужок, розділових знаків тощо). Символіка служить одним із суттєвих факторів, що сприяють уточненню математичної мови, вона дозволяє уникати розпливчастих формулювань та неточностей прочитання; тексти, написані мовою формул, у певному сенсі інтернаціональні, оскільки можуть бути зрозумілі навіть фахівцями, які не володіють тією мовою, якою написаний текст. Ще однією безперечною перевагою, пов'язаною з використанням символіки, є стислість записів. Але не потрібно думати, що стислість запису математичних текстів схожа на стенограми. Таке уявлення надто прямолінійне, запровадження математичних символів перестало бути суто механічним, технічним актом, воно пов'язане з глибоким змістом математичних перетворень.

Істотна відмінність між математичною і загальнолітературною мовами полягає у застосуванні змінних. Завдяки використанню різних типів змінних математична мова добре пристосована для вираження загальних закономірностей. Нею можна виразити форми, що заповнюються різним змістом. Зрозуміло, ці форми самі не позбавлені змісту, але вони абстраговані від окремого, конкретного значення і включають лише те загальне, що стосується не окремого предмета або відношення, а цілої множини предметів або відношень. Дану ідею – виділення форми в математичній мові та заповнення її деякими змінними, тобто змістом, – буде розглянуто докладніше нижче, покажемо, як цей прийом використовується при двомовному навчанні математики.

Відзначимо також спільні риси математичної та загальнолітературної мов. Як і загальнолітературні мови, математична мова має два аспекти: семантичний та синтаксичний. Семантика математичної мови вивчає відношення між мовними утвореннями і об'єктами, що ними позначаються. Вона розглядає мову з точки зору сенсу, змістовного значення висловлювань. Синтаксис математичної мови розглядає структуру, внутрішню будову цієї мови безвідносно до змістовного значення висловлювань, до того, що саме вони позначають у позамовній дійсності. А. Столяр [7] вважає, що семантичний підхід повинен превалювати на всіх етапах навчання, а синтаксичний слід застосовувати лише там, де необхідне засвоєння алгоритмів. Наш досвід показує, що при навчанні математичної мови майбутніх інженерів у технічному університеті важливі обидва підходи – як синтаксичний, так і семантичний, але їх правильне поєднання залежить від специфіки аналізованих питань та етапу навчання – це важливе педагогічне завдання, яке, на жаль, не можна вирішити алгоритмічно, успішне його вирішення вимагає творчого підходу.

На думку О. Сосинського, математика-дослідника, перекладача, «чудова властивість математичних текстів постбурбаківської епохи полягає в тому, що будь-яка математична теорія може бути викладена за допомогою обмеженого набору стандартних зворотів» [6]. Безсумнівно, число необхідних зворотів залежить від характеру математичного матеріалу, що викладається: якщо в основному здійснюються обчислення і перетворення формул, то для викладу такого матеріалу синтаксичних конструкцій потрібно зовсім небагато, в алгебрі або теорії множин їх потрібно більше, ще більше – в геометрії, топології та математичній фізиці. Відомо, що одна з головних відмінностей між українською та англійською мовами – наявність відмінків у першій та їх відсутність у другій. Інша важлива особливість української мови, що відрізняє її від англійської, – це змінюваність слів за родом і наявність розгалуженої системи афіксів для позначення граматичних значень слова. Ці дві обставини надають українській мові велику гнучкість, дозволяють урізноманітнити порядок слів і підрядних речень. Навпаки, в англійській порядок слів і частин фрази значно жорсткіший – найчастіше англійське речення в математичному тексті будується за схемою: вступне слово – підмет – присудок – пряме доповнення – інші доповнення.



До того ж англійська мова більш активна, в ній не так часто використовуються (в порівнянні з українською) віддієслівні іменники і беззмстовні слова-заповнювачі, конструкції типу «з'являється можливість розгляду», «нагальна необхідність побудови методів дослідження» і т. ін. Що стосується саме математичних текстів англійською мовою, слід відзначити, що в них практично відсутні підрядні речення, дієприслівникові звороти, складні граматичні конструкції. Ці лінгвістичні особливості призводять до того, що при формально точному перекладі українського математичного тексту на англійську (при повному дотриманні правил граматики) виходить надзвичайно важкий, по суті «нечитабельний», не англійський математичний текст. Більше того, часто виникають серйозні смислові помилки (наприклад, за рахунок втрати керування). Тому основна методична ідея, яку ми використовуємо при викладі математичного матеріалу англійською мовою, – не переклад українського тексту, а переказ. Причому переказ, який базується на використанні стандартних зворотів – математичних штампів (або, як їх ще називають, кліше). Математичний штамп – це заготовка до створення однотипних математичних висловлювань. Наприклад, один із найпоширеніших штампів

THE <термін> IS <характеристика>  
породжує такі математичні звороти, як

*The function  $f$  is differentiable,*

*The event  $A$  is random.*

Окрім названих вище типів змінних (термін, характеристика) в штампах використовується також змінна типу «посилання». Цей тип з'являється, наприклад, у такому популярному штампі:

<посилання> FOLLOWS FROM <посилання>.

Він породжує такі звороти:

**Theorem 3.2 follows from Lemma 2.2.**

**The last statement follows from the Cauchy theorem.**

Наведемо ще кілька штампів разом із прикладами їх заповнення.

FOR ANY <символ або термін> THERE EXISTS <термін>:

*For any analytic function there exists Taylor's series.*

В ролі змінної можуть виступати символи або формули, наприклад:

*For any  $y \in (1,2)$  there exists a  $x < y$ ,  $x \in (1,2)$ .*

Деякі штампи утворюються на основі бінарних відношень, таких як *is, has, gives, is contained in, is isomorphic to, coincides with, generates, contains* тощо. Наприклад,

THE <термін> CONTAINS A <термін>:

*The general solution contains an arbitrary constant.*

Математичні визначення та позначення задаються такими штампами:

ANY <термін> IS CALLED <характеристика> IF [твердження]:

*Any linear system is called homogeneous if its right-hand part is zero.*

LET <символ> DENOTE <термін>; BY <символ> DENOTE <термін>:

*By C denote the set of complex numbers.*

Ще кілька поширених математичних кліше:

<термін> IS SAID TO BE <термін> IF [твердження];

[твердження] IF AND ONLY IF [твердження];

THERE EXISTS A UNIQUE <термін>;

TAKING INTO ACCOUNT <посилання>, WE OBTAIN <формула>;

SUBSTITUTING <посилання> FOR <посилання> IN <посилання>, WE OBTAIN...;

THIS <термін> IS WELL DEFINED;

BY DEFINITION, PUT <формула>.

Отже, в штампи вставляють змінні слова, які поділяються на три типи: характеристика, термін, посилання. Ці типи є чимось на зразок членів речення в математичному тексті. Характеристики – це слова чи словосполучення, що виконують роль означення, уточнюють зміст математичного поняття (*continuous, decreasing, associative, asymptotically stable*). Терміни в математичному тексті виконують роль суб'єкта або об'єкта (*set, function, space, linear differential equation, point, element of G, x-axis, complex number, polynomial*). Безумовно, для складання штампів необхідно володіти англійською математичною термінологією, і дана методика працює, якщо студент має певний лексичний запас. Посилання з'являються, коли ми коментуємо математичний текст; вони формально грають роль суб'єкта або об'єкта у даному висловлюванні, але за своїм змістом є іншим математичним висловлюванням (*the proposition, Theorem 2.1, the previous lemma, Hilbert's method, the formula (3)*). Необхідно пам'ятати, що одне і те ж саме англійське слово можна віднести до двох різних типів.

Так, слово *proposition* може бути як терміном (в математичній логіці), так і посиланням (*see Proposition 3.4*), слово *integral* є терміном і характеристикою. Тобто одне слово може виконувати функції змінної різних типів.

Із простих синтаксично замкнених штампів можна створювати як із частин складніші фрази, починаючи їх стандартними вступними виразами (*suppose, then, therefore, let us prove that, note that, by assumption, this means that*) і розставляючи між штампами відповідні роздільники (*where, if, when, such that, and, or, but, unless, provided, i.e.*). Типова фраза математичного тексту має вигляд: вступний вираз – штамп 1 – роздільник – штамп 2.

Зазначимо, що запропонований підхід є не зовсім традиційним, але досить ефективним у використанні людьми, які знають математику. Наш досвід викладання курсу вищої математики англійською мовою показує, що студенти-першокурсники інженерних спеціальностей навіть із відносно невисоким рівнем володіння англійською мовою досить швидко опановують основи англійської математичної мови. Це стосується як письмового, так і усного мовлення (написання анотації до тексту, підготовка тез доповіді на конференції, написання контрольних і розрахункових робіт, відповідь біля дошки, виступ на семінарі, пояснення ходу розв'язання задачі і т. ін.).

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Освічений інженер, усвідомлюючи те, що він хоче сказати математично, причому будь-якою мовою, як іноземною, так і рідною, зможе висловити свою думку просто і прозоро в тому випадку, якщо володіє засобами математичної мови: термінологією та основними мовними зворотами, характерними для мови математики. Отже, в межах професійної підготовки майбутніх інженерів-бакалаврів на білінгвальній основі необхідно звертати увагу на розвиток математичної мови студентів, в тому числі й англійської математичної мови. Пропонована ідея виділення форми в математичній мові та заповнення її деякими змінними, тобто змістом, практично втілюється у вигляді створення англійськомовних математичних штампів (кліше). Їх використання сприяє вивченню основ англійської математичної мови студентами інженерних спеціальностей. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні мовних засобів, які полегшують студентам – майбутнім

інженерам сприйняття та розуміння фахової англомовної лекції (наприклад, маркери дискурсу).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іваненко С.В. Білінгвальне навчання як інструмент опанування спеціальних знань студентами немовних спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 67. Т. 1. С. 39–43. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.8>.
2. Ковальчук А.О. Из досвіду викладання білінгвальних дисциплін майбутнім магістрам у провінційному ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2010. № 16. С. 108–114.
3. Ситняківська С.М., Хливнюк М.Г. Особливості впровадження білінгвального навчання у технічних навчальних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 6 (78). С. 167–172.
4. Сніжко Н.В. Про деякі аспекти білінгвального навчання в технічному виші в контексті євроінтеграції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Спецвипуск. 2022. Т. 2. С. 125–129. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.24>.
5. Сніжко Н.В., Руднева В.М. Про проблеми викладання вищої математики іноземною мовою. *Interaction of society and science: problems and prospects: Abstracts of III International Scientific and Practical Conference*. London, England. 2021. P. 363–369. DOI: <https://doi.org/10.46299/ISG.2021.II.III>.
6. Сосинский А.Б. *Mathematical English*. М.: МЦНМО, 2020. 88 с.
7. Столяр А.А. Педагогика математики. Минск: Вышэйшая школа, 1986. 414 с.
8. Шевченко М.В. Особливості навчання студентів технічних спеціальностей англомовного усного мовлення. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (17). С. 329–332.
9. Chang Y.-Y. The use of questions by professors in lectures given in English: Influences of disciplinary cultures. *English for Specific Purposes*. 2012. № 31. P. 103–116. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.08.002>.
10. DeCarrico J.S., Nattinger J.R. Lexical phrases for the comprehension of academic lectures. *English for Specific Purposes*. 1988. № 7 (2). P. 91–102.
11. Dudley-Evans T. Variations in the discourse patterns favoured by different disciplines and the pedagogical implications. J. Flowerdew (Ed.). *Academic listening*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1994. P. 146–158.

12. Hyland K., Bondi M. Academic discourse across disciplines. Frankfurt: Peter Lang AG, 2006. 330 p.
13. Morell T. Interactive lecture discourse for university EFL students. *English for Specific Purposes*. 2004. № 23 (3). P. 325–338. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(03\)00029-2](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(03)00029-2).
14. Snizhko N.V., Rudnieva V.M. Features of teaching higher mathematics to students who are doing the course in a foreign language. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 1 (41). С. 297–303. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-1-45>.
15. Шевченко М.В. Особливості навчання студентів технічних спеціальностей англomовного усного мовлення. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (17). С. 329–332.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2023.

Статтю рекомендовано до друку 24.10.2023.

**Як цитувати:** Сніжко Н. Підготовка інженерів на білінгвальній основі: специфіка англійської математичної мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 43. С. 115–127. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-08>

## TRAINING OF ENGINEERS ON A BILINGUAL BASIS: SPECIFICS OF THE ENGLISH MATHEMATICAL LANGUAGE

**Nataliia Snizhko**

PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor,  
the Department of Higher Mathematics,  
National University “Zaporizhzhia Polytechnic”  
(69063, Zaporizhzhia, 64 Zhukovsky Str.);  
e-mail: [snizhko.nataliia@gmail.com](mailto:snizhko.nataliia@gmail.com);  
orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4547-5934>

Due to globalization processes in higher education, the use of English as the medium of instruction is becoming more widespread in non-English-speaking countries. Bilingual education is actively being implemented in Ukraine, where professional disciplines are taught in a foreign language, primarily English. This article emphasizes that in bilingual education, the foreign language serves not only as a goal but also as a means of comprehending specialized knowledge. Consequently, the issues related to the nuances of employing a foreign language within specific subject areas, especially when teaching professional disciplines at technical universities, are highly relevant.

The article underscores that, at present, only specific aspects of the challenges associated with bilingual higher education have been identified. A comprehensive

concept of bilingual professional education in Ukraine has yet to be fully developed. In particular, the methodological and technological foundations for bilingual education in professional engineering and technical disciplines remain underdeveloped.

The primary objective of this work is to explore the distinctive features of the English mathematical language within the context of bilingual training for future engineers. The article also analyzes the use of mathematical symbols in acquiring relevant linguistic conventions. It highlights various linguistic aspects of mathematical English texts and conducts a comparative analysis between mathematical and general literary language, examining their shared characteristics and differences.

From this perspective, the article delves into the semantic and syntactic aspects of mathematical language, its vocabulary, terminology, and the role of symbols in mathematical expressions. Particular attention is devoted to the use of variables in standard expressions. Various types of variables are identified, including terms, characteristics, and references.

The article introduces the concept of “highlighting a form in mathematical language and filling this form with variables”, essentially associating structure with content. The practical application of this concept results in the creation of mathematical templates or clichés, which are utilized in bilingual mathematics education. The article provides examples of such templates and illustrates how they can be employed.

Practical experience confirms the effectiveness of this approach, especially when teaching higher mathematics in English to students pursuing engineering and technical specialties. It demonstrates that students can quickly grasp the fundamentals of the English mathematical language through this method.

**Keywords:** *bilingual education, bilingual training model, foreign language, mathematics.*

## REFERENCES

1. Ivanenko, S.V. (2019). Bilingual teaching as a mean of mastering special knowledge of the students of nonlinguistic specialties. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general academic schools*, 67, Vol. 1, pp. 39–43. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.8> [in Ukrainian].
2. Kovalchuk, A.O. (2010). Iz dosvidu vykladannia bilinhvalnykh dystsyplin maibutnim mahistram u provintsiinomu VNZ [From the experience of teaching bilingual disciplines to future masters in a provincial university]. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. InterSubject Relations*, 16, pp. 108–114 [in Ukrainian].
3. Sytniakivska, S.M., Khlyvniuk, M.H. (2014). Features of Implementation the Bilingual Education in the Technical Educational Institutions of Ukraine. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 6 (78), pp. 167–172 [in Ukrainian].
4. Snizhko, N.V. (2022). On some aspects of bilingual education in the technical higher school in the context of european integration. *Scientific journal of*

- National Pedagogical Drahomanov University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives, Special Issue, Vol. 2*, pp. 125–129. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.24> [in Ukrainian].
5. Snizhko, N.V., Rudnieva, V.M. (2021). On the problems of teaching higher mathematics in a foreign language. *Interaction of society and science: problems and prospects. Abstracts of III International Scientific and Practical Conference*. London, England, pp. 363–369. DOI: <https://doi.org/10.46299/ISG.2021.II.III> [in Ukrainian].
  6. Sosinskii, A.B. (2020). *Mathematical English*. Moscow: MCCME [in Russian].
  7. Stoljar, A.A. (1986). *Pedagogy of mathematics*. Minsk: Vyshejschaya shkola [in Russian].
  8. Shevchenko, M.V. (2015). Peculiarities of teaching students of technical specialties listening and speaking English. *Young Scientist*, 2 (17), pp. 329–332 [in Ukrainian].
  9. Chang, Y.-Y. (2012). The use of questions by professors in lectures given in English: Influences of disciplinary cultures. *English for Specific Purposes*, 31, pp. 103–116. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.08.002>.
  10. DeCarrico, J.S., Nattinger, J.R. (1988). Lexical phrases for the comprehension of academic lectures. *English for Specific Purposes*, 7 (2), pp. 91–102.
  11. Dudley-Evans, T. (1994). Variations in the discourse patterns favoured by different disciplines and the pedagogical implications. J. Flowerdew (Ed.). *Academic listening*. Cambridge, England: Cambridge University Press, pp. 146–158.
  12. Hyland, K., Bondi, M. (2006). *Academic discourse across disciplines*. Frankfurt: Peter Lang AG.
  13. Morell, T. (2004). Interactive lecture discourse for university EFL students. *English for Specific Purposes*, 23(3), pp. 325–338. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(03\)00029-2](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(03)00029-2).
  14. Snizhko, N.V., Rudnieva, V.M. (2022). Features of teaching higher mathematics to students who are doing the course in a foreign language. *Pedagogical sciences: theory and practice*, 1 (41), pp. 297–303. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-1-45>.

The article was received by the editors 15.09.2023.

The article was recommended for printing 24.10.2023.

**In cites:** Snizhko N. (2023). Training of engineers on a bilingual basis: specifics of the English mathematical language. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 43, pp. 115–127. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-08> [in Ukrainian]

## КОНТРАСТИВНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

*Оксана Тростинська*

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

Стаття продовжує низку досліджень, присвячених навчанню української мови іноземних студентів, які володіють або мають досвід вивчення російської. Цей контингент складають іноземці з пострадянських країн, а також іноземні магістранти та аспіранти, які свого часу навчалися у ЗВО України російською мовою та відповідно до Закону про освіту зараз вчать українською або вивчають її як державну мову країни навчання.

Опанування нової іноземної мови формується, як відомо, на ґрунті існуючого мовленнєвого досвіду, що зумовлює методичну доцільність зіставлення систем відомої мови і мови, яка вивчається. Такий зіставний аналіз дозволяє виявити однотипні риси обох мов і застосувати уже набуті знання та вміння під час вивчення нової іноземної мови. Інтерференція як взаємодія різних мовних систем безпосередньо впливає на засвоєння системи нової мови. Підґрунтям для вивчення та регуляції інтерференційних процесів виступає контрастивний підхід, оскільки саме контрастивна лінгвістика спрямована на виявлення різниці та подібності між сучасними мовами, що допомагає визначити напрями інтерференції та пояснити причини типових помилок. У попередніх статтях ми розглядали інтерференційні впливи під час вивчення української мови російськомовними іноземцями на рівні фонетики, граматики і синтаксису (компаративний аналіз функціонально-комунікативної організації речення на прикладі дослідження способів вираження суб'єктно-предикатних відношень в українській та російській мовах).

Функціонально-комунікативна граMATика ґрунтується на провідній ролі синтаксису як системи, що організує всі інші мовні рівні, і розглядає речення зі сторони комунікативної організації як висловлювання, утворене за спеціально визначеною структурною схемою, структурним ядром якої є предикат. Предикат визначає певні місця для учасників описаної пропозицією ситуації (предметних імен, або актантів) та їхню



кількість. У пропонованій статті досліджено різні типи поширювачів предикативного центра речення, розглянуто основні способи вираження об'єктних, означальних і обставинних відношень у простих і складних реченнях та проаналізовано основні відмінності між вираженням цих відношень в українській і російській мовах, на які необхідно звертати увагу російськомовних іноземців для запобігання інтерферентних помилок. Наведені методичні рекомендації можуть стати у нагоді викладачам та методистам для розробки навчальних програм, під час створення підручників і навчальних посібників з української мови для означеного контингенту іноземців, а також для підготовки до практичних занять викладачів-початківців.

**Ключові слова:** контрастивний підхід, російськомовні здобувачі вищої освіти, українська мова як іноземна, функціонально-комунікативна граматики.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Боротьба України за свободу та незалежність, її інтеграція у світовий політичний, економічний, освітній та культурний простір, посилене транслювання українцями національних елементів у дискурс міжнародної інтеракції сприяє підвищенню мотивації іноземців вивчати українську мову. Така ситуація зумовлює потребу у формуванні відповідного кадрового потенціалу та вимагає активної розбудови методики викладання української мови як іноземної. Адже за умови досягнення високого рівня кваліфікації підготовка професійних викладачів української мови як іноземної стає одним із інструментів підвищення не лише міжнародного престижу української освіти та її конкурентоспроможності, а й запорукою підтримки належного рівня міжнародних контактів, діалогу культур у цілому.

**Аналіз актуальних досліджень.** Особливості викладання української мови різним категоріям іноземців висвітлені нами у низці досліджень [2; 3; 10]. Варто зазначити, що і досі значним контингентом іноземців, що опановують українську (від студентів навчальних закладів із країн пострадянського простору до представників дипломатичного корпусу іноземних держав), залишаються такі, що володіють російською мовою або мають досвід її вивчення. Опанування нової іноземної мови формується, як відомо, на ґрунті існуючого мовленнєвого досвіду, що зумовлює методичну доцільність зіставлення систем відомої мови і мови, яка вивчається. Такий зіставний аналіз дозволяє виявити однотипні риси обох мов і застосувати уже набуті знання і вміння

під час вивчення нової іноземної мови. Теоретичні питання порівняльної лінгвістики досліджувалися в роботах О. Реформатського, Л. Щерби, О. Ахманової, В. Гака, прикладні аспекти порівняльного аналізу розглядали Р. Борсук, З. Діброва, Т. Магомедова, А. Павол. Інтерференцію як взаємодію різних мовних систем та її вплив на засвоєння системи нової мови аналізували В. Алімов, І. Бім, У. Вайнрайх, Н. Гальскова, Б. Лапідус, Н. Федорова. Як відзначає А. Дудолодова, підґрунтям для вивчення та регуляції інтерференційних процесів виступає контрастивний підхід, оскільки саме контрастивна лінгвістика спрямована на виявлення різниці та подібності між сучасними мовами, що допомагає визначити напрями інтерференції та пояснити причина типових помилок. Крім того контрастивне вивчення мов стимулює розвиток металінгвістичного мислення, що безумовно сприяє опануванню нової мови [5].

У. Вайнрайх вирізняв три рівні інтерференційних впливів між мовами: фонетичний, граматичний та лексичний [4]. У своїх роботах ми аналізували перші два (зокрема, принципи навчання інофонів української фонетики [9], вплив транспозиції і трансференції на засвоєння української граматики [11], а також розпочали компаративний аналіз функціонально-комунікативної організації речення на прикладі дослідження способів вираження суб'єктно-предикатних відношень в українській та російській мовах [12]) як найбільш системні у формуванні базової україномовної комунікативної компетенції російськомовних іноземців, залучаючи досвід, набутий нами у навчанні української мови іноземних освітніх мігрантів у ХНУ імені В.Н. Каразіна. Цей контингент складають іноземці з пострадянських країн, а також іноземні магістранти та аспіранти, які свого часу навчалися у ЗВО України російською мовою та відповідно до Закону про освіту зараз вчать українською або вивчають її як державну мову країни навчання. Пропонована стаття продовжує започатковані дослідження у царині структурно-семантичного синтаксису.

**Мета статті** – проаналізувати основні способи вираження об'єктних, означальних та обставинних відношень, схарактеризувати подібність та відмінність у вираженні цих відношень в українській і російській мовах, надати методичні пропозиції щодо презентації досліджуваного навчального

матеріалу та організації освітнього процесу на заняттях з української мови як іноземної.

**Викладення основного матеріалу.** Функціонально-комунікативна граMATика ґрунтується на провідній ролі синтаксису як системи, що організує всі інші мовні рівні, і розглядає речення зі сторони комунікативної організації як висловлювання, утворене за спеціально визначеною структурною схемою, структурним ядром якої є предикат [1]. Предикат визначає певні місця для учасників описаної пропозицією ситуації (предметних імен, або актантів) та їхню кількість. Залежно від кількості місць предикати бувають одномісними (*Йї сумно. Ми відпочиваємо*) та багатомісними (*Викладач пояснює студентам нову граматичну тему*). За характером зв'язку з предикатами розрізняють суб'єктні та об'єктні актанти. Форму об'єктного актанта визначає предикативний центр речення. Об'єктний актант, або об'єкт означає предмет, на який спрямовано дію предиката, з яким найчастіше він пов'язаний за допомогою синтаксичного зв'язку керування, і може бути виражений різними відмінковими формами іменників, займенників, числівників, субстантивованих прикметників та дієприкметників. Типова форма вираження об'єкта в російській та українській мовах – знахідний відмінок без прийменника (прямий об'єкт). Групи дієслів, які вимагають форми безприйменникового знахідного відмінка в українській і російській мовах загалом співпадають. Це дієслова на позначення ментальних дій (*знати, розуміти, пам'ятати* тощо), мовленнєвої діяльності (*читати, писати, говорити, розповідати, питати, відповідати, слухати* та ін.), реалізації (*робити, виконувати, здійснювати* тощо), пошуку (*шукати знаходити відкрити*), зміни (*змінювати, збільшувати, зменшувати, покращувати, нагрівати* та ін.), дослідження (*вивчати, досліджувати, спостерігати, аналізувати* тощо), початку та кінця дії (*починати, продовжувати, закінчувати*) та інші. У заперечних конструкціях знахідний відмінок прямого об'єкта змінюється на родовий: *Науковці вирішили проблему. – Науковці не вирішили проблеми*. Особливістю прямого об'єкта в українській мові є можливість уживання паралельних форм знахідного і родового відмінка іменників чоловічого роду на позначення неістот: *написати лист – написати листа, прочитати вірш – прочитати вірша, взяти ніж – взяти ножа* тощо. Непрямий об'єкт може вживатися у

формі родового відмінка з прийменниками у (*взяти книгу у товариша*), для (*купити для подруги*), без (*жити без батьків*), проти (*боротися проти епідемії*), замість (*відповідати замість друга*), від (*тікати від небезпеки*) та без прийменників з окремими семантичними групами дієслів (*хотіти, бажати, просити, вимагати, потребувати, досягати, домагатися, боятися* тощо); у формі давального відмінка іменників на позначення адресата дії (*писати листа другові, дякувати вчителеві, допомагати братові*); у знахідному відмінку з прийменниками на (*чекати на друга*), за (*дякувати за допомогу*), в (*вірити в перемогу*), у (*грати у футбол*), про (*думати про майбутнє*); у формі орудного відмінка іменників на позначення інструмента дії (*писати ручкою*) та з прийменниками над (*працювати над завданням*), за (*стежити за процесом*), перед (*вибачатися перед другом*), з (*познайомитися з дівчиною*); у формі місцевого відмінка з прийменниками в/у (*переконатися у правильності*), на (*грати на скрипці*), за (*сумувати за батьківщиною*). Слід зазначити, що причиною багатьох помилок російськомовних студентів у вживанні об'єктних форм є різниця у російському й українському дієслівному керуванні, оскільки вони переносять російські форми залежних слів в українську мову, наприклад, *уживають навчатися українській мові* замість *навчатися української мови*, *дякувати друга* замість *дякувати другу*, *хворіти грипом* замість *хворіти на грип* тощо.

На рівні складного речення об'єктні відношення виражені підрядними з'ясувальними зі сполучниками та сполучними словами *що, хто, як, щоб, аби, якщо, коли, мов, немов, ніби, наче, чи*. Структура підрядного речення визначається предикатом головної частини, його семантикою і валентністю. Найчастіше підрядні з'ясувальні залежать від дієслів із значенням мовлення (*говорити, питати, повідомляти* тощо), мислення (*думати, знати, розуміти* та ін.), сприйняття та відчуття (*бачити, чути, відчувати* тощо), психічного стану (*радіти, боятися, шкодувати*), віри (*вірити, чекати, сподіватися*), слів категорії стану (*відомо, важливо, помітно*), прикметників зі значенням емоційного і вольового виявлення (*радий, впевнений, переконаний* тощо). Найуживаніший підрядний сполучник *що* приєднує підрядну частину, яка повідомляє про дійсність факту (*Я знаю, що вона поїхала*). Сполучник *як* уживається з підрядною частиною, що має

додаткове значення якості або способу дії (*Вони дивилися, як іде дощ*). Підрядні з'ясувальні, які приєднує сполучник *щоб*, виражають бажаний, необхідний факт або спонукання та відносяться до дієслів зі значенням волевиявлення (*хотіти, бажати, прагнути*) та спонукання (*просити, наполягати, вимагати* тощо). Сполучники *мов, ніби, наче* приєднують підрядну частину зі значенням неповної вірогідності, сумніву, неточності (*Говорять, ніби вона поїхала*). Підрядні з'ясувальні зі сполучником *чи* мають опосередковано питальне значення та розкривають зміст невідомого факту (*Цікаво, чи вже закінчився дощ*). На відміну від російської мови, де аналогічний сполучник *ли* стоїть у складному реченні після предиката підрядної частини або іншого слова, до якого ставлять питання (*Интересно, закончился ли дождь. Необходимо узнать, завтра ли будет зачет*), в українських реченнях сполучник *чи* завжди вживається на початку підрядної частини.

Об'єкти – це перший тип поширювачів предикативного центру речення. До другого типу належать означення – другорядні члени речення, які вказують на ознаку предмета та виражають означальні відношення. Означення об'єднані спільним формальним показником: вони присубстантивні, тобто приєднуються до іменника або іншої субстантивованої частини мови та залежать від неї. Узгоджені означення узгоджуються з означуваним словом у роді, числі та відмінках і можуть бути виражені прикметниками, дієприкметниками, займенниками, співвідносними із прикметниками, порядковими числівниками. Варто зазначити, що на відміну від російської в українській мові означення, виражені дієприкметниками і дієприкметниковими зворотами менш поширені, що зумовлено обмеженням функціонування дієприкметників у сучасній українській мові. Так, в українській мові відсутні активні дієприкметники, утворені від дієслів на *-ся*, та пасивні дієприкметники теперішнього часу. Значно звужене порівняно з російською мовою вживання активних дієприкметників теперішнього (вони утворюються за допомогою суфіксів *-уч/-юч-, -ач/-яч-*: *лежачий, правлячий*) та минулого часу (їхнє творення можливе в українській мові лише від основи неозначеної форми префіксальних неперехідних дієслів доконаного виду: *збліднути – зблідлий, засохнути – засохлий, збідніти – збіднілий* тощо). Найбільш уживані в українській мові

пасивні дієприкметники минулого часу в реченні можуть виконувати роль предиката (*Звіт підготовлений*), а також можуть виступати у ролі узгодженого означення (*Студент здав підготовлений звіт викладачу*) та відокремленого означення у складі дієприкметникових зворотів (*Звіт, підготовлений за результатами практики, отримав схвальні відгуки*). Як було зазначено, активні дієприкметники мало вживаються у сучасній українській мові і практично не зустрічаються у складі дієприкметникових зворотів. Еквівалентами російських дієприкметників на кшталт *читающий, смеющийся, написавший* в українській мові виступають конструкції *той, що (який) читає; той, що (який) сміється; той, що (який) написав*, що у свою чергу значно збільшує діапазон функціонування в ній складнопідрядних означальних речень, синтаксично синонімічних дієприкметниковим зворотам. У таких реченнях сполучник *що* є ізофункціональним відносному займеннику *який* та виступає як інваріантний засіб оформлення означальних відношень у складному реченні в українській мові. Крім сполучного слова *який* у складнопідрядних означальних реченнях вживаються питальні займенники *котрий, чий, хто*, займенникові прислівники *де, куди, звідки, коли* та власне сполучники *щоб, як, ніби, мов, наче*. Сполучникові слова *де, куди, звідки, коли* у складнопідрядному означальному реченні поєднуються з іменниками з просторовим і часовим значенням. Сполучники *ніби, мов, наче* додають до підрядного означального додатковий відтінок гіпотетичного порівняння.

Неузгоджене означення приєднується до означуваного слова за допомогою керування або поєднується з ним зв'язком прилягання (як правило, таке означення виражене інфінітивом та характеризує віддієслівні іменники або іменники з абстрактним значенням: *прохання здати роботи*). У ролі неузгоджених означень в українській мові, як і в російській, найчастіше виступають іменники у непрямих відмінках з прийменником або без нього та присвійні займенники *його, її*. Такі означення характеризують означуваний предмет за належністю (*робота студента, його робота*), матеріалом (*сумка зі шкіри*), походженням (*науковець з Камеруну*), змістом (*лекція з історії, лекція про український живопис*), за джерелом інформації (*стаття з журналу*), призначенням (*шафа для книг*) тощо. Атрибутивність таких

іменникових конструкцій підкреслює можливість їх трансформації в прикметникове морфологізоване означення: *друг з України – український друг, посуд зі скла – скляний посуд, стіл для роботи – робочий стіл*.

Обставини – найбільша група поширювачів предикативного ядра речення. Найчастіше обставинні відношення в українській та російській мовах виражені різними формами непрямих відмінків іменника та прислівниками. Серед обставинних відношень вирізняють обставинні відношення ситуативного плану, які вказують на зовнішні обставини здійснення процесів, ситуацій та існування предметів. До таких насамперед належать просторові та часові відношення, оскільки світ не існує поза простором і часом, будь-які події, явища, процеси, ситуації й об'єкти мають просторові та часові характеристики. Дослідники вважають, що вираження просторових уявлень належать до найдавніших у мові, оскільки поняття часу більш абстрактне і сформувалося пізніше за поняття простору, відповідно більшість прийменникових конструкцій набула часового значення внаслідок переосмислення відповідних просторових структур (С. Якобсон, А. Подосінов, О. Ключова, Ю. Міщенко). Взаємопов'язані часові та просторові відношення – хронотоп у поєднанні з референтними структурами формують просторово-часовий дейксис, який відбиває уявлення людини про світ. Опис навколишнього світу через просторово-часову систему координат реалізується через лексичну і граматичну системи мови, в якій спостерігається надзвичайна різноманітність засобів вираження часу та простору.

Просторові відношення передають місцезнаходження предмета, місце, в якому відбувається дія, або напрямок переміщення у просторі. Місцезнаходження в українській мові виражають прийменники *в/у* і *на* з іменником у місцевому відмінку, прийменник *біля* та його синоніми *коло*, *край*, *обабіч*, *уздовж*, *кінець* та прийменники *навколо*, *посередині*, *(не)далеко*, *ліворуч*, *праворуч від* з іменниками у родовому відмінку, прийменники *перед*, *за*, *під*, *над*, *поруч із*, *поряд із*, *між* з іменниками у формі орудного відмінка. На позначення руху вживають іменники у знахідному відмінку з прийменниками *в/у*, *на*, *за*, *під* (рух до предмета), *через*, *повз* (рух у просторі), у родовому відмінку з прийменниками *з*, *від*, *з-за*, *з-під* (рух від предмета). Окремо варто зупинитися на вживанні дієслівних сполучень із прийменником *до*

та іменником у родовому відмінку, семантика яких в українській мові ширша, ніж у російській. Такі конструкції виражають не лише напрям мети руху (*доїхати до вокзалу, під'їхати до гуртожитку*), а й спрямування руху стосовно просторового орієнтира, вираженого іменником на позначення географічного об'єкта (*приїхати до Харкова*) та рух як входження у певний простір, позначений іменниками, що називають приміщення та установи (*вступити до університету, ходити до школи*). Засоби вираження просторових відношень у складному реченні обмежуються сполучними словами *де, куди і звідки*, які разом із підрядною частиною вказують на місце або напрямок дії, про яку йде мова у головному реченні. У складнопідрядних місця можуть вживатися відносні слова *тут, там, туди, звідти,десь, кудись, звідкись* (*Він давно не був там, де жив раніше. Він повернувся туди, де жив раніше*).

Обставини часу позначають час певної дії або події (виражаються іменниками та числівниками на позначення дати (числа, місяця, року) у родовому відмінку (*народитися десятого жовтня дві тисячі першого року*), іменниками *століття, рік, місяць* та сполученням цих іменників із порядковими числівниками у місцевому відмінку з прийменником *в/у* (*народитися в жовтні у дві тисячі першому році*), ці ж іменники й іменник *тиждень* із прикметниками та займенниками в українській мові можуть уживатися у формі родового відмінка (укр. *зустрінемося наступного тижня і рос. встретимся в следующем году*), іменниками *день, час, хвилинка, секунда, момент* або сполученням цих іменників із займенниками у знахідному відмінку з прийменником *в/у* (*приїхати у цей день*)). Години в українській мові на відміну від російської позначаються порядковими числівниками (укр. *друга година дня* та рос. *два часа дня*), годинниковий час виражається конструкціями у місцевому відмінку із прийменником *о* (*прийти о другій годині*), знахідному відмінку з прийменниками *на* та *за* (*пів на другу, за п'ять хвилин друга*). Час тривання дії позначається сполученням іменників із числівниками та займенниками у знахідному відмінку без прийменника (*прожити в Україні цілих п'ять років*) та з прийменниками *за і на* (*приїхати на тиждень, зробити за день*). Потрібно звернути увагу студентів на вживання в українській мові прийменника *протягом* (*навчатися протягом року*), який іноземці



під впливом російської мови часто замінюють на неправильну конструкцію *на протязі року*. Також багато помилок за аналогією з російською мовою іноземні студенти роблять у конструкціях, які виражають повторюваність дій (*кожний рік* замість *кожного року*, *по суботам* замість *по суботах*, *по вечорам* замість *вечорами* тощо). Відношення одночасності та послідовності виражаються конструкціями з прийменниками *під час* (*під час сесії*), *перед* (*перед сесією*), *до* (*до сесії*), *напередодні* (*напередодні сесії*), *після* (*після сесії*), дієприслівниками недоконаного і доконаного виду та дієприслівниковими зворотами. Не відрізняється від російської мови і вираження часових меж за допомогою родового відмінка з прийменниками *з* і *до* (*з понеділка до п'ятниці*) та знахідного відмінка з прийменником *по* (*по середу*). У складнопідрядному реченні підрядне часу пов'язується з головним реченням сполучниками *коли* і *поки* (виражають повну або часткову одночасність, якщо предикат підрядної частини дієслово недоконаного виду), складеними сполучниками *після того як*, *перед тим як*, *до того як*, *як тільки* (виражають різночасність і послідовність). Часові межі у складних реченнях в українській мові позначають за допомогою сполучників і сполучних слів *відколи*, *з того часу як* (початковий момент дії) та *поки*, *доки*, *до того часу як* (кінцевий момент).

Крім просторових та часових до обставинних відношень також належать відношення способу дії (у простих реченнях найчастіше виражені прислівниками способу дії (*добре*, *швидко*, *цікаво*), іменниками у непрямих відмінках із різними прийменниками (*писати без помилок*, *визначити за словником*, *слухати з цікавістю* тощо), дієприслівниками або дієприслівниковими зворотами (*говорити хвилюючись*, *говорити, нікого не слухаючи*), умовні, допустові, причинно-наслідкові та цільові відношення.

Умовні відношення передають умову, за якої відбувається дія або без якої вона не відбувається. У простому реченні в українській мові ці відношення найчастіше виражають іменники у родовому відмінку з прийменниками *за*, *у разі*, *без* (*За потреби зверніться до лікаря*. *У разі затримки я вам зателефоную*. *Без води життя неможливе*), в орудному відмінку з прийменником *з* та його варіантами (*Із настанням весни природа оживає*) та дієприслівники і дієприслівникові звороти (*Змінюючи себе ми змінюємо світ*). Найбільше помилок у мовленні

російськомовних іноземців трапляється у вживанні прийменника *при*, сфера застосування якого в українській мові значно вужча, ніж у російській. В умовному значенні цей прийменник вживається в українській мові лише в декількох конструкціях на позначення супутніх обставин чи умов дії (*при нагоді, при доброму здоров'ї, при ясному розумі*). В інших умовних конструкціях він потребує заміни: *при умові – за умови, при бажанні – за бажання, при небезпеці – у разі небезпеки, при пожежі – під час пожежі, при прийнятті рішення – приймаючи рішення* тощо. Інтерференційний вплив російської мови також позначається на неправильному вживанні умовних конструкцій *при наявності, при відсутності, при необхідності*, які, на думку дослідників (Н. Непийвода, В. Тимкова), необхідно замінювати підрядним реченнями з умовними сполучниками (*якщо є, якщо немає, якщо необхідно*). Крім сполучника *якщо* в складних реченнях з підрядними умови вживаються також сполучники *коли* (в українській мові в умовних реченнях він не обтяжений часовим значенням і є стилістично нейтральним), *як* і *раз* (для позначення реальної умови: *Коли я запізнився, то пробачте. Як піде дощ, повернемось додому. Раз ви прийшли, то напишемо тест*) та сполучники *якби, аби, коли б* на позначення нереальної умови (*Якби була гарна погода, ми б поїхали за місто. Коли б ви працювали, то мали б кращий результат. Аби я знав, зробив би*).

Так само звужене вживання прийменника *при* у вираженні допустових відношень. Допустові відношення вказують на обставину, всупереч якій відбувається дія. В українській мові вони виражені за допомогою прийменників *всупереч, наперекір* у складі давального відмінка іменників та іменника у формі знахідного відмінка з прийменником *незважаючи на* (*всупереч порадам, наперекір долі, незважаючи на обставини*). Щодо можливості вживання у допустових конструкціях в українській мові прийменника *при* питання й досі дискутується. Одні дослідники вважають припустимими висловлювання на зразок *При всій повазі до вас я такого зробити не можу* (М. Гнатюк, С. Головащук), інші наголошують на відсутності допустового значення у конструкцій з прийменником *при* в українській мові та пропонують замінювати їх підрядними реченнями з допустовим сполучником *хоч/хоча*: *при всій повазі до вас – хоча я вас дуже поважаю, при всьому старанні – хоч як старався, при всьому бажанні – хоча дуже хочу*,

*при всій складності – хоча дуже складно тощо (Л. Мацько, Л. Пономар, О. Синявський, В. Тимкова). До допустових сполучників також належать сполучники *хай (нехай), дарма що, незважаючи на те що (Хай як було жарко, ніхто не відчиняв вікон. Дарма що йшов дощ, настрої був прекрасним. Незважаючи на те що до сесії залишилося обмаль часу, ніхто не починав готуватися до іспитів.)**

Вираження причинно-наслідкових та цільових відношень в українській і російській мовах принципово не відрізняється. Причинно-наслідкові відношення вказують на обставини внутрішнього або зовнішнього характеру, які є причиною або наслідком здійснення чи нездійснення дії. В українській мові ці відношення найчастіше виражені іменниками у формі непрямих відмінків із прийменниками *через* і *завдяки* (антонімічні конструкції, в яких іменник із прийменником *завдяки* передає причину, що спрямє дії та призводить до позитивного результату, а з прийменником *через* позначає причину, яка перешкоджає здійсненню дії і призводить до негативного наслідку: *Завдяки дощу спека спала. – Через дощ стало холодно.*), з прийменником *з* (такі конструкції виражають внутрішню причину дії людини: *з любові, з горя, з цікавості*), з прийменником *від* (найчастіше передають зовнішню причину зміни стану людини або доквілля: *тремтіти від холоду, втомитися від роботи, зламатися від вітру*), з прийменником *за* (переважно вживаються з іменниками, що виражають волевиявлення іншої особи: *за порадою друзів*), з прийменниками *в результаті, внаслідок, зважаючи на, з огляду на, у зв'язку з*, характерними для ділового та наукового мовлення. У складних реченнях підрядне причини з'єднується з головною частиною сполучниками *тому що, бо, оскільки* та сполучними словами *завдяки тому що, через те що, у зв'язку з тим що, на тій підставі що, внаслідок того що (Він не склав іспит, тому що погано підготувався. У зв'язку з тим, що погодні умови погіршилися, рух транспорту обмежений)*. Підрядне наслідку приєднується до головної частини за допомогою сполучників *тому, так що, внаслідок чого, в результаті чого (Студент довго хворів, тому пропустив багато занять. Представники голів держав не дійшли згоди, в результаті чого переговори зайшли у глухий кут)*.

Цільові відношення вказують на мету дії. У простому реченні обставини мети можуть бути виражені відмінковими формами іменника з прийменниками *для, з метою, заради, задля, по, за* (*приїхати для навчання, приїхати на навчання, приїхати з метою навчання, робити заради успіху, працювати задля результату, пити по молоко, звернутися за порадою*) та дієсловом у формі інфінітива (*поїхати відпочивати*). У складному реченні підрядна частина мети поєднується з головним реченням з допомогою сполучників *щоб* (*для того щоб*), *аби* (*аби тільки*) (*Вони приїхали, щоб отримати перепустку. Ми зупинилися, аби дати дорогу машині.*).

**Висновки.** Ми розглянули основні способи вираження об'єктних, означальних та обставинних відношень у простих і складних реченнях, окресливши таким чином межі функціонально-комунікативної граматики, спрямованої на формування україномовної комунікативної компетенції інофонів, та проаналізували основні відмінності між вираженням цих відношень в українській і російській мовах, на що необхідно звертати увагу російськомовних іноземців для запобігання інтерферентних помилок. Ефективність навчання української мови іноземних студентів, які володіють російською, з урахуванням контрастивного підходу підтверджена багаторічним досвідом викладання. Наведені методичні рекомендації можуть стати у нагоді викладачам та методистам для розробки навчальних програм, під час створення підручників і навчальних посібників з української мови для означеного контингенту іноземців, а також для підготовки до практичних занять викладачів-початківців.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у вивченні інтерференційних впливів на третьому (за У. Вайнрайхом) лексичному рівні та створенні української функціонально-комунікативної граматики для іноземців.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.А., Клобукова Л.П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный»). *Вестник Московского университета. Серия 9. Филология.* 2001. № 6. С. 215–233.

2. Бей Л.Б., Тростинська О.М. Особливості навчання української мови іноземних студентів на Сході України. *Мова і культура*. Вип. 11. Т. 1 (113). Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2009. С. 356–365.
3. Бей Л.Б., Тростинська О.М. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних громадян. *Викладання мови у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Вип. 12. Харків, 2008. С. 48–59.
4. Вайнрайх У. Языковые контакты. К.: Вища школа, 1979. 264 с.
5. Дудоладова А.В. Проблема інтерференції у методиці та практиці викладання іноземної мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Вип. 24. Харків, 2014. С. 41–47.
6. Реформатский А.А. Лингвистика и поэтика. М.: Изд-во Юрайт, 2019. 266 с.
7. Русская грамматика / [гл. ред. Н.Ю. Шведова]. В 2-х т. Т. II. Синтаксис. М.: Наука, 1982. 711 с.
8. Сучасна українська мова / О.Д. Пономарів, В.В. Різун, Л.Ю. Шевченко та ін.: за ред. О.Д. Пономарева. К.: Либідь, 1997. 400 с.
9. Тростинська О.М., Кожушко І.А. Проблеми підготовки майбутніх викладачів української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Вип. 25. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2014. С. 58–65.
10. Тростинська О.М. Особливості викладання курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» іноземцям. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної. Збірник наукових праць*. Випуск 6. Львів: Львів. нац. у-т імені Івана Франка, 2011. С. 92–97.
11. Тростинська О.М. Порівняльний метод у навчанні граматики української мови російськомовних іноземців. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Випуск 27. Харків, 2015. С. 108–117.
12. Тростинська О.М., Тарлева А.В. Порівняльний аналіз вираження суб'єктно-предикатних відношень в українській і російській мовах. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Випуск 30. Харків, 2017. С. 131–142.
13. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.: Изд-во Юрайт, 2020. 148 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2023.

Статтю рекомендовано до друку 24.10.2023.

**Як цитувати:** Тростинська О. Контрастивний підхід у викладанні української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 43. С. 128–144. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-09>

## **CONTRASTIVE APPROACH IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*Oksana Trostynska*

PhD in Philology, Associate Professor, Language 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 continues a series of studies dedicated to teaching the Ukrainian language to foreign students who either know or have experience in studying Russian. This group comprises foreigners from post-Soviet countries, as well as foreign master's and postgraduate students who previously studied in Ukrainian higher education institutions in Russian. In compliance with the Law on Education, they are now studying Ukrainian or learning it as the state language of their current country of study.

The mastery of a new foreign language, as is commonly known, is built upon existing speaking experience, which determines the methodological necessity of comparing the systems of the known language with the language being studied. Such a comparative analysis allows the identification of common features in both languages and facilitates the application of previously acquired knowledge and skills in learning a new foreign language. Interference, understood as the interaction of different language systems, directly impacts the acquisition of a new language system. The foundation for studying and regulating interference processes lies in the contrastive approach. Contrastive linguistics aims to identify differences and similarities between modern languages, aiding in determining the directions of interference and explaining the cause of typical errors.

In our previous articles, we explored interference effects when Russian-speaking foreigners studied the Ukrainian language, focusing on phonetics, grammar, and syntax. These studies involved a comparative analysis of the functional-communicative organization of sentences, exemplified by the examination of ways to express subject-predicate relations in Ukrainian and Russian.

Functional-communicative grammar emphasizes the pivotal role of syntax as a system that organizes all other language levels. It views a sentence from a communicative organizational perspective as an utterance formed according to a specifically defined structural scheme, with the structural core being the predicate. The predicate designates specific positions for the participants in the situation described by the proposition (subject names or actants) and their quantity.

The proposed article investigates various types of extenders for the predicative centre of sentences, considers primary methods of expressing object, meaning, and circumstantial relations in both simple and complex sentences, and highlights key differences in expressing these relations between Ukrainian and Russian. These differences merit the attention of Russian-speaking learners to prevent interference errors.

The methodical recommendations provided herein may prove beneficial to teachers and methodologists in developing training programs, crafting textbooks, and designing teaching materials for Ukrainian language instruction tailored to specific groups of foreign learners. They also serve as valuable resources for novice teachers in preparing for practical classes.

**Keywords:** *contrastive approach, functional-communicative grammar, higher education, Russian-speaking students, Ukrainian as a foreign language.*

## REFERENCES

1. Amiantova, E.I., Bitehtina, G.A., Vsevolodova, M.A., Klobukova, L.P. (2001). Funkcionalno-kommunikativnaya lingvodidakticheskaya model yazyka kak odna iz sostavlyayushih sovremennoj lingvisticheskoy paradigmy (stanovlenie specialnosti “Russkij yazyk kak inostrannyj”) [Functional-communicative linguodidactic model of language as one of the components of the modern linguistic paradigm (the development of the specialty “Russian as a Foreign Language“]. *Bulletin of Moscow University, Series 9. Philology*. 6, pp. 215–233 [in Russian].
2. Biej, L.B., Trostynska, O.M. (2009). Osoblyvosti navchannia ukrainskoi movy inozemnykh studentiv na Skhodi Ukrainy. Mova i kultura [Features of Teaching Ukrainian to Foreign Students in the East of Ukraine]. *Mova i kultura. [Language and Culture]*. Kyiv: Vydavnychi dim Dmytra Buraho, 11, Vol. 1 (113), pp. 356–365 [in Ukrainian].
3. Biej, L.B., Trostynska, O.M. (2008). The Challenges of Teaching Ukrainian to Various Categories of Foreign Citizens. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*. 12, pp. 48–59 [in Ukrainian].
4. Vajnrajh, U. (1979). *Yazykovye kontakty [Language Contacts]*. Kyiv: Vyscha shkola [in Russian].
5. Dudoladova, A.V. (2014). Problema interferentsii u metodytsi ta praktytsi vykladannia inozemnoi movy [The Issue of Interference in the Methodology and Practice of Teaching a Foreign Language]. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*. 24, pp. 41–47 [in Ukrainian].
6. Reformatskij, A.A. (2019). *Lingvistika i poetika [Linguistics and Poetics]*. Moscow: Izd-vo Yurajt [in Russian].
7. Shvedova, N.Yu. (Ed.). (1982). *Russkaya grammatika [The Russian Grammar]*. Vols. 1-2, Vol. 2 “Syntax”. Moscow: Nauka [in Russian].
8. Ponomariv, O.D., Rizun, V.V., Shevchenko, L.Yu., et al. (1997). *Suchasna ukrajinska mova [Modern Ukrainian]*. Ponomareva, O.D. (Ed.). Kyiv: Libid [in Ukrainian].
9. Trostynska, O.M., Kozhushko, I.A. (2014). The Problems of Training Future Teachers of the Ukrainian Language for Foreigners. *Teaching*

- Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations.* 25, pp. 58–65 [in Ukrainian].
10. Trostynska, O.M. (2011). Specifics of teaching a course „Ukrainian language (for professionals)” to foreign students. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*. 6, pp. 92–97 [in Ukrainian].
  11. Trostynska, O.M. (2015). Comparative Method in Teaching the Ukrainian Grammar to Russian-speaking Foreigners. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations.* 27, pp. 108–117 [in Ukrainian].
  12. Trostynska, O.M., Tarlieva, A.W. (2017). Comparative analysis of the expression of subject-predicate relations in Ukrainian and Russian languages. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations.* 30, pp. 131–142 [in Ukrainian].
  13. Sherba, L.V. (2020). *Prepodavanie inostrannyh yazykov v srednej shkole. Obshie voprosy metodiki [Teaching Foreign Languages in Secondary School: General Aspects of Methodology]*. Moscow: Izd-vo Yurajt [in Russian].

The article was received by the editors 15.09.2023.

The article was recommended for printing 24.10.2023.

**In cites:** Trostynska O. (2023). Contrastive approach in teaching Ukrainian as a foreign language. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations.* 43, pp. 128–144. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-09> [in Ukrainian]



## **КОМУНІКАТИВНО-ЛІНГВІСТИЧНИЙ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ АКАДЕМІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСВІТНІХ МІГРАНТІВ У КРИЗОВИХ УМОВАХ**

***Наталія Ушакова***

докт. пед. наук, професор кафедри мовної підготовки  
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти  
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна  
(61022, Харків, майдан Свободи, 4), e-mail: [ushakova@karazin.ua](mailto:ushakova@karazin.ua);  
orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4917-7934>

***Володимир Дубічинський***

доктор габілітований, ад'юнкт, керівник Лабораторії лексикографічних  
досліджень кафедри русистики Варшавського університету  
(00-312, Польша, Варшава, вул. Добра, 55); e-mail:  
[v.dubichynski@uw.edu.pl](mailto:v.dubichynski@uw.edu.pl); orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8115-7015>

Статтю присвячено вирішенню актуальної науково-методичної проблеми адаптації мігрантів до умов життя в новому соціокультурному просторі, що спричинена сучасними кризовими умовами, які склалися в Європі та світі і несуть загрозу не тільки здоров'ю, а й життю мільйонів людей. Значну частину міграційних потоків становить студентська молодь, яка опановує майбутню професію в закордонних університетах, зокрема в польських закладах вищої освіти. Проаналізовано сучасні підходи до визначення структури комунікативної компетентності освітнього мігранта, видів адаптації, завдань мовної підготовки. Рівень володіння мовою навчання є головним чинником успішності освітнього процесу. Виявлено, що умови сьогодення вимагають уточнення складу учасників академічної адаптації іноземних студентів. Автори вважають, що на початковому етапі адаптаційного процесу значно зростає роль перекладачів. Уточнено вимоги до структури комунікативної компетентності освітнього мігранта та професійно-комунікативної компетентності перекладача. Визначено перелік актуальних комунікативних ситуацій у побутовій, навчально-професійній, адміністративній, соціокультурній сферах спілкування, надано приклади лексичних одиниць, що забезпечуватимуть реалізацію комунікативних завдань.

Для формування професійної перекладацької компетентності запропоновано розроблення комунікативно-лінгвістичного інструментарію: створення навчального комплексу, що складатиметься із силабусу навчальної дисципліни за вибором, посібника, теоретичний та практичний розділи якого нададуть лінгвометодичні орієнтири формування вмінь усного та письмового перекладу в ситуаціях адаптації освітніх мігрантів. До складу інструментарію також пропонується додати комплексний словник нового типу, який буде поєднувати характеристики різних типів лексикографічних творів і виконувати завдання тлумачення та роз'яснення актуальних лексичних одиниць.

Розроблені лінгвометодичні засади створення навчального комплексу для формування професійно-комунікативної компетентності перекладачів можуть стати інваріантною моделлю створення варіативних методичних матеріалів для навчання перекладу з/на інші мови.

***Ключові слова:** академічна адаптація, комунікативно-лінгвістичний інструментарій, навчальний комплекс, освітні мігранти, професійна компетентність перекладача.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Виклики сучасності вимагають удосконалення вмінь міжкультурної комунікації у кризових умовах. Останнім часом людство, зокрема країни Європи, стикнулося з проблемами забезпечення захисту життя та здоров'я людей в умовах пандемії Covid, а з лютого 2022 року – в умовах повномасштабної агресії РФ проти України.

Взаєморозуміння людей різних національностей є запорукою вирішення проблем збереження здоров'я і навіть життя. У кризових обставинах (пандемії, війни) часто виникає необхідність спілкування з носіями іншої мови, зокрема мови країни, що надає притулок біженцям, у яких не завжди є час і можливості для її системного опанування, засвоєння лексичних засобів, граматичних правил, оволодіння видами мовленнєвої діяльності тощо.

Польща є найближчим сусідом і вірним другом України, велика кількість українських студентів отримують освіту в польських університетах, тому успішність спілкування учасників академічної комунікації – носіїв польської та української мов є **актуальною** суспільною, культурологічною та лінгвометодичною проблемою.

У ситуації адаптації освітніх мігрантів до умов проживання і навчання особливо на початковому етапі адаптації та в кризових умовах надважливою стає допомога фахівців, які володіють

мовами, актуальними для вирішення комунікативних завдань носіїв певних мов у визначених критичних ситуаціях.

Перекладачі, зокрема такі, які можуть працювати з документами, що підтверджують освітній статус особи (атестати, дипломи, сертифікати, свідоцтва), несуть важливу інформацію про стан здоров'я, родинні зв'язки, є затребуваними фахівцями в умовах, коли людина стикається з проблемами, пов'язаними зі зміною місця проживання (мігранти) або навчання (освітні мігранти). Саме до останньої суспільної групи належать українські студенти, які опановують майбутню спеціальність в закордонних, зокрема польських, закладах вищої освіти (ЗВО). Здобувачі медичної, економічної, природничо-наукової, гуманітарної, філологічної освіти опинилися в інших країнах і вимушені продовжувати навчання у незвичних умовах, нерідною мовою, тому мають пройти етап адаптації до умов навчання та проживання за кордоном. І завданням організаторів освітнього процесу є надання їм необхідної допомоги у пристосуванні до нових умов життєдіяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Проблеми організації освітнього процесу для іноземних студентів (освітніх мігрантів) були предметом численних наукових розвідок. Найбільш актуальною є проблема мовної підготовки іноземців, бо рівень володіння мовою навчання та соціокультурного оточення є основним чинником, що визначає ефективність навчального процесу. Вважаємо, що алгоритм опанування мови має відповідати набору компетентностей, якими повинен володіти інофонець, отримуючи освіту нерідною мовою.

Різним аспектам мовної підготовки іноземних здобувачів вищої освіти присвячено статті провідних лінгводидактів. Методологічну базу формування комунікативної компетентності освітніх мігрантів закладено роботами Н. Ушакової. Визначено структуру освітньої парадигми й основні аспекти підручника з мови навчання, доцільна структура якого є вирішальною умовою ефективності навчального процесу [22]. Проблеми навчання майбутніх медиків розглядали Т. Алексєєнко, І. Кушнір [21]. Зокрема висвітлили особливості мовної підготовки інофонів, які навчаються українською або англійською мовою. Методика формування комунікативної компетенції студентів економічних спеціальностей є предметом

наукових пошуків О. Копилової [12]. Забезпечення комунікативних потреб, навчання видів мовленнєвої діяльності, зокрема читання, студентів-гуманітаріїв досліджено в роботах Г. Швець [24]. Організацію мовної підготовки здобувачів наукового ступеня доктора філософії висвітлено О. Тростинською [17].

У наших попередніх публікаціях розглянуто базові характеристики мовної підготовки освітніх мігрантів. Визначено, що її мета «полягає у формуванні комунікативної компетентності, забезпеченні їхніх комунікативних потреб у різних сферах спілкування: навчально-науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним фахом, виконання наукових досліджень), суспільно-політичній і соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в новому соціально-культурному середовищі, особистісного культурного зростання), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя), а також для виховання гармонійної особистості, що здатна до міжкультурного діалогу» [20: 138].

У Концепції мовної освіти іноземних студентів було схарактеризовано структуру комунікативної компетентності інофонів, яка містить такі складники: мовний, мовленнєвий, соціокультурний, навчально-професійний [20]. Розроблена концепція може бути моделлю підготовки мігрантів із мови навчання.

Але вважаємо, що на сучасному етапі організації навчального процесу, який здійснюється у кризових умовах, зокрема навчання українських студентів у ЗВО Польщі та інших європейських країн, які не тільки надають освітні послуги, а й дають прихисток українцям, які змушені були виїхати за кордон, модель потребує уточнення у зв'язку із зазначеними глобальними та загальноєвропейськими проблемами.

Додаткової уваги потребує вивчення питання академічної адаптації освітніх мігрантів. Це актуальний напрям досліджень фахівців, які викладають не тільки мовні, а й фахові навчальні дисципліни. Вивчаються види адаптації, форми, етапи адаптаційного процесу, пропонуються методичні рішення організації мовної адаптації тощо [1; 16; 23].

У кризових умовах виникають нові комунікативні ситуації, що вимагають адаптації українських студентів до нових параметрів

організації навчання, тому під час розроблення моделі доцільно враховувати їхні комунікативно-лінгвістичні характеристики.

Уважаємо, що алгоритм комплексної адаптації освітніх мігрантів до нерідного академічного та соціокультурного середовища має бути доповнено: необхідне уточнення складу активних учасників цього процесу, зокрема визначення ролі перекладачів на початковому етапі адаптації.

Питання навчання перекладу становлять суттєвий доробок у лінгводидактичних дослідженнях. Л. Черноватий, А. Ольховська аналізують структуру фахової компетентності перекладача, яка містить, на їхню думку, такі складники: білінгвальний, екстралінгвістичний, перекладацький, стратегічний [23; 26].

Увагу дослідників проблем навчання перекладу було зосереджено також на таких питаннях: когнітивно-семантичне підґрунтя роботи перекладача, системні відношення в лексиці під кутом зору проблем перекладу, соціолінгвістичні ознаки слова з погляду на досягнення адекватності перекладу, аспекти конфліктної взаємодії, комунікативна компетенція перекладача та засоби її формування, дидактичні аспекти підготовки перекладачів [2].

Утім роль перекладачів на початковому етапі адаптації освітніх мігрантів до умов проживання в нерідних побутових і соціокультурних умовах, а також навчання нерідною мовою ще не були предметом розгляду науковців. Зауважимо, що зараз такі дослідження є вкрай необхідними через проблеми, з якими стикнулося людство і Україна зокрема. Своє завдання ми бачимо в уточненні вимог до структури комунікативної компетентності освітнього мігранта та професійно-комунікативної компетентності перекладача.

Частково проблему академічної адаптації вирішують лексикографічні роботи, що в умовах дидактичного дискурсу здебільшого виконують роль додатків до навчальних посібників і враховують комунікативні навчально-професійні потреби певного контингенту.

Викликають зацікавленість дослідження українських лексикографів Н. Гордієнко, О. Демської, В. Дубічинського, С. Кійко, І. Кочан, В. Манакіна та ін., а також польських лінгвістів: М. Bańko, В. Gasek, R. Kaleta, M. Kozdra, W. Miodunka, J. Rudnyskyj, A. Wierzbicka, K. Wojan тощо, які запропонували принципові засади створення словників національно-культурних

особливостей, хибних друзів перекладача та лексичних паралелей, адаптивних і комунікативних тактик [4; 5; 7; 10; 27-35].

Все вищезазначене робить проблему вивчення ролі перекладачів і розроблення комунікативно-лінгвістичного інструментарію забезпечення академічної адаптації освітніх мігрантів у кризових умовах украї **актуальною**.

**Мета статті** – розроблення лінгвометодичних і лексикографічних засад моделі комунікативно-лінгвістичного перекладацького інструментарію, який буде здатний ефективно забезпечувати допомогу перекладачів у кризових ситуаціях на початковому етапі адаптації українських студентів до умов навчання в закордонних університетах, а також опис варіанту реалізації інваріантної моделі на прикладі адаптації українських здобувачів вищої освіти в Польщі.

**Виклад основного матеріалу.** Навчання перекладу у кризових умовах є актуальною лінгвометодичною проблемою, для вирішення якої необхідно не тільки формувати знання теоретичних засад перекладознавства: види перекладу, перекладацькі трансформації, стратегії і тактики перекладу, а й інтерпретувати ці традиційні компоненти перекладознавства відповідно до нових комунікативних ситуацій, нової структури комунікативної компетентності користувачів перекладу (в нашому випадку – освітніх мігрантів) і професійної компетентності власне перекладачів.

Для вирішення цих завдань здійснено такі дослідницькі дії:

- уточнено структуру комунікативної компетентності освітнього мігранта (до визначених нами у попередніх дослідженнях складників додано адаптивний компонент як узагальнювальний стратегічний елемент, який дозволить бачити проблемні ситуації в усіх сферах спілкування та їхні лінгвістичні характеристики);

- уточнено структуру професійної компетентності перекладача (визначені у попередніх наукових розвідках складники нами доповнено адаптивною здатністю перекладача будувати перекладацькі стратегії відповідно до проблемних ситуацій, що виникають в освітніх мігрантів в усіх сферах спілкування);

- уточнено перелік комунікативних ситуацій, які будуть актуальними для освітніх мігрантів у кризових умовах (адміністративні, конфліктні ситуації, а також ситуації

соціокультурної взаємодії та невизначеності власної поведінки в нових кризових обставинах);

- сформульовано когнітивно-діяльнісні принципи навчання перекладу у кризових умовах, розроблено лінгвометодичні, тренінгові засади навчального посібника (зокрема інваріантні, що дозволять створювати за схарактеризованим алгоритмом варіативні навчальні засоби для інтенсивного формування вмінь перекладу в кризових умовах);

- визначено екстралінгвістичні (соціокультурні) та лінгвістичні (суто лексикографічні) вимоги до комплексного словника адаптації освітнього мігранта, створено термінологічний простір наукової розвідки.

Уважаємо, що комплекс має містити такі компоненти:

1. Силабус навчальної дисципліни (за вибором) «Переклад в умовах адаптації до освітньої комунікації (польсько-український)» обсягом 30 годин аудиторних занять.

2. Навчальний посібник «Переклад в умовах адаптації до освітньої комунікації (польсько-український)».

Посібник має містити розділ, до якого увійдуть теоретичні відомості про стилі мовлення, види перекладу, граматичні та синтаксичні перекладацькі стратегії, особливості перекладу суспільно-політичних, економічних, культурних реалій, лексичних одиниць, що використовуються в актуальних ситуаціях спілкування.

Лінгвістичною основою практичного розділу посібника – вправ і завдань – має бути набір лексики, що забезпечує комунікацію в освітньому та адміністративному просторі, характеризує види навчально-пізнавальної діяльності, а також дозволяє досягати взаєморозуміння в конфліктних ситуаціях. Такий склад лексики має базуватися на загальнолітературному тезаурусі, що відповідає сертифікаційному рівню володіння польською мовою як іноземною B1.

Щодо методичних засад створення посібника зауважимо, що інтенсифікація навчального процесу досягається формуванням умінь усного та письмового перекладу засобами тренінгових технологій на матеріалі текстів, діалогів (друкованих і аудіоматеріалів), документів адміністративного, суспільно-політичного, екологічного, країнознавчого, побутового характеру, матеріалів, що висвітлюють тематику збереження здоров'я,

толерантності, запобігання конфліктів тощо. Формування перекладацьких умінь здійснюватиметься відповідно до зазначених у теоретичному розділі відомостей про засади перекладу на всіх рівнях мовної системи.

Інваріант посібника не може врахувати лексичне наповнення текстів професійного спрямування за всіма спеціальностями, що опановуватимуть освітні мігранти. У нашому дослідженні вважаємо за необхідне тільки підкреслити важливість роботи зі спеціальними текстами.

3. Польсько-український і українсько-польський словник адаптації освітнього мігранта.

Додаткової уваги потребує відбір лексичних одиниць, які мають складати двомовний тезаурус перекладача.

В українському та польському словникарстві, на жаль, сьогодні існують ще не всі відомі типи словників. Задля досягнення мети нашого дослідження, для організації адаптації українців до умов польського мовно-культурного та академічного (освітнього) середовища слід запропонувати використовувати не тільки перекладні словники, а також:

1. Тлумачні, які роз'яснюють значення слів і особливості їх використання в живому мовленні.

2. Лінгвокраїнознавчі словники як один із різновидів тлумачних словників вміщують лексику, забарвлену національно-культурним компонентом семантики, спеціально відібрану для осягнення культури та суспільного життя народу, мова якого вивчається. Словники безеквівалентної лексики описують слова, що передають нюанси культури та традицій народу й перекладаються іншою мовою лише описово.

3. Словники «хибних друзів перекладача» (міжмовних омонімів) містять пари слів, як правило, двох порівнюваних мов, які збігаються за зовнішньою формою (фонетично та графічно), але цілком або декількома значеннями розрізняються семантично. Такі словники є тлумачно-перекладними й підкреслюють національно-культурну своєрідність значень зовнішньо схожих лексем.

4. Термінологічні словники є різновидом лінгвістичних словників, у яких подано термінологію галузі (чи кількох галузей) знань. За типологією термінологічний словник можна вважати як



лінгвістичним, так і енциклопедичним (науковим), який описує предмети, поняття дійсності разом із термінами, що їх позначають.

5. Жаргонні словники, які описують жаргонну лексику певних верств населення.

Задля опанування українцями польської мови потрібні спеціальні підходи до вивчення жаргонів, перш за все студентського жаргону (для адаптації до молодіжного середовища певних навчальних закладів).

З огляду на вищезазначені методичні та лексикографічні аспекти пропонуємо новий вид словника. Польсько-український / українсько-польський словник адаптації освітніх мігрантів планується комплексним (тлумачним, перекладним, країнознавчим, термінологічним тощо), що має на меті об'єднати всі ці види словників, підібрати відповідний склад лексики активного вжитку, перекласти українською мовою та розтлумачити її національно-культурні особливості за спеціально розробленою схемою словникової статті. Зауважимо, що обрані термінологічні одиниці словника мають стосуватися не конкретної спеціальності, а адміністративної, юридичної та інших сфер спілкування, актуальних для освітніх мігрантів усіх освітніх напрямів.

Як уже було зазначено, подібних словників адаптації освітнього мігранта до цього часу ані в польській, ані в українській лексикографії ще не було створено. Враховуючи результати опитувань, аналіз набору комунікативних ситуацій, комунікативних потреб освітніх мігрантів, уважаємо за доцільне розміщення у словнику таких лексичних одиниць, що забезпечать потреби спілкування у таких комунікативних сферах:

- побутовій, суспільно-політичній, соціокультурній;
- сфері академічного (навчально-професійного) спілкування;
- сфері адміністративного спілкування: створення та переклад документації, обговорення тем збереження здоров'я та медичного обслуговування тощо;
- сфері міжособистісного спілкування: формування мотивації й емпатії у міжкультурній комунікації, толерантності, запобігання та вирішення конфліктів;
- сфері професійного перекладацького спілкування: термінологічні одиниці, що стосуються методики навчання мов, теорії та практики навчання перекладу.

У якості прикладу пропонуємо орієнтовний тезаурусний перелік лексичних одиниць сфери академічного (навчально-професійного) спілкування:

1. види навчальної діяльності (*залік, екзамен, іспит, колоквіум, практичне заняття, тест, контрольна робота, вправа, завдання*);

2. учасники освітнього процесу (*викладач, науковий керівник, декан, секретар, лаборант, професор, доцент*);

3. навчальні дії (*виконувати вправу, скласти іспит, скласти план, тези, анотацію, писати реферат, аналізувати, порівнювати, обирати, (не)погоджуватися, розробляти*) тощо.

Інноваційний словник буде створений в електронному форматі, який не тільки надасть певну сукупність лексики з її описом, а й запропонує посилання на визначені лексичні та термінологічні бази даних.

4. Відеолекції є короткими теоретичними та практичними заняттями для організації та методичного забезпечення самостійної роботи студентів. Тематика лекцій та їхнє лексичне та граматичне наповнення розробляються згідно із запропонованим силабусом вибіркової навчальної дисципліни.

5. Система комп'ютерних тестів для поточного та підсумкового контролю, що міститиме тести закритого та відкритого типу та використовуватиме не тільки друковані, а й аудіо- та відеоматеріали, створені відповідно до лексико-граматичного наповнення актуальних для цільового контингенту комунікативних ситуацій. Уміння аудіювання є важливим складником перекладацької компетентності, усно-усного синхронного та відстрокованого перекладу, тому методичні механізми навчання та оцінювання аудіювання є необхідною частиною системи формування перекладацької компетентності.

**Висновки.** За результатами проведеного дослідження розроблено інваріантну модель навчально-методичного комплексу для підготовки перекладачів для соціокультурної та академічної адаптації інофонів до умов проживання та навчання в нерідному мовно-культурному оточенні. Модель ураховує особливості початкового етапу адаптації у кризових умовах, характеризує складники комунікативно-лінгвістичного інструментарію: силабус, навчальний посібник, комплексний словник, визначає лінгводидактичну доцільність відеолекцій, логіку побудови системи тестів.

Інваріантна модель узагальнює принципи організації академічної адаптації іноземних студентів.

**Напрями подальших досліджень** убачаємо в удосконаленні запропонованої моделі комунікативно-лінгвістичного перекладацького інструментарію адаптації освітніх мігрантів у кризових умовах задля чого необхідно здійснити додатковий аналіз соціального запиту, уточнення переліку актуальних комунікативних ситуацій шляхом опитування цільового контингенту (студенти філологічного профілю навчання, майбутні перекладачі, українські студенти польських закладів вищої освіти, куратори курсів, співробітники деканатів, біженці, фахівці з юридичної допомоги тощо).

Наступним кроком має бути аналіз та використання підсумків опитування цільового контингенту для вдосконалення навчального посібника, зокрема доповнення складу лексичних одиниць, словосполучень (а також фразеологізмів), необхідних для спілкування в комунікативних ситуаціях, визначених за результатами опитування, і для доповнення комплексного польсько-українського та українсько-польського словника адаптації освітнього мігранта.

Розроблена науково-методична модель може стати інваріантом для створення лінгвометодичних комплексів для навчання перекладу з/на інші мови у кризових умовах.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения: кол. моногр. / [Л.С. Безкоровайная, Н.И. Ушакова и др.]; под ред. Н.И. Ушаковой. Х.: Изд-во ХНУ им. В.Н. Каразина, 2017. 247 с.
2. Актуальні проблеми підготовки перекладачів: монографія / За заг. ред. Л.М. Пелепейченко. Х.: Військ. Ін-т ВВ МВС України, 2006. 260 с.
3. Гордієнко Н.Г. Українська лексикографія 90-х років ХХ – початку ХХІ століття: АҚД. Київ: Інститут української мови НАНУ, 2011. 18 с.
4. Демська О. Вступ до лексикографії. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2010. 266 с.
5. Дубічинський В., Ройтер Т. Дослідження українсько-німецьких лексичних паралелей у словниковому форматі. *Studia Ukrainica Poznaniensia*. № 7. 2019. С. 45–54. DOI: <https://doi.org/10.14746/sup.2019.7.1.05>.
6. Дубічинський В.В. Основи загального та прикладного мовознавства: Навч. посібник. Харків: «Друкарня Мадрид», 2016. 220 с.

7. Дубічинський В.В. Сучасні обрії української лексикографії. *Wiener Slawistischer Almanach*, Band 37, 1996. S. 225–235.
8. Дубічинський В.В. Українська лексикографія: історія, сучасність та комп'ютерні технології. Навчальний посібник. Харків: НТУ «ХП», 2004. 123 с.
9. Дубічинський В., Ройтер Т. Лексикографування лексичних паралелей: Теоретичні положення та українсько-німецький словник. *Wiener Slawistischer Almanach. Linguistische Reihe. Sonderband 99*. Berlin, 2020. 413 с.
10. Д'яков А., Кияк Т., Куделько З. Основи термінотворення. Семантичні та соціологічні аспекти. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2000. 218 с.
11. Кійко С.В. Омонімія в мові і мовленні. Чернівці: Родовід, 2014. 542 с.
12. Копилова О.В. Формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції іноземних студентів економічного профілю засобами дистанційних технологій. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2019. Вип. 34. С. 66–78. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-34-05>.
13. Кочан І.М. Українська наукова лексика: міжнародні компоненти в термінології. Київ: Знання, 2013. 294 с.
14. Манакин В.М. Мова і міжкультурна комунікація. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 421 с.
15. Міжкультурна комунікація в університетському освітньому просторі: кол. моногр. / [Н.І. Ушакова та ін.]; за ред. Н.І. Ушакової. Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2019. 230 с.
16. Назиров З.Ф., Ушакова Н.І., Тростинська О.М., Копилова О.В. Про створення лінгвосоціокультурного адаптаційного центру для іноземних громадян. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2008. Вип. 12. С. 176–186.
17. Тростинська О.М. Особливості мовного навчання іноземців на третьому рівні вищої освіти. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки*. 2019. Вип. 34. С. 205–218. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-34-15>.
18. Українська лексикографія в загальнослов'янському контексті: Теорія, практика, типологія / Відп. ред. І.С. Гнатюк. К.: Інститут української мови НАНУ, 2011. 514 с.
19. Ушакова Н.І., Тростинська О.М., Кушнір І.М. Становлення і розвиток методики мовної підготовки іноземних студентів класичного університету. Частина 1. Навчання студентів немовних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2021. Вип. 38. С. 205–235. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-38-14>.

20. Ушакова Н.І., Дубічинський В.В., Тростинська О.М. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2011. Вип. 19. С. 136–146.
21. Ушакова Н.І., Алексеєнко Т.М. Концепція мовної підготовки іноземних здобувачів вищої медичної освіти (модель 1 – англомовна форма навчання). *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2019. Вип. 34. С. 219–235. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-34-16>.
22. Ушакова Н.І. Підручник з мови навчання для іноземних студентів як чинник формування ефективного освітнього середовища. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / [ред. кол., голов. ред. В.М. Мадзігон]*. К., 2011. Вип. 11. С. 451–457.
23. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності: Підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад». Вінниця: Нова Книга, 2013. 376 с.
24. Швець Г.Д. Текстова основа навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». 2016. Вип. 30. С. 55–61.
25. Bańko M. Z historii antyleksykografii. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2020. 172 s.
26. Chernovaty L., Olkhovska A. Future Interpreter's Componential Technological Competence Model. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol 87. 2022. No 1. P. 320–335. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4138>.
27. Dubichinsky V.V. Lexicographical maxims. *Tekst i słownik w nauczaniu języka i literatury rosyjskiej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 1995. S. 173–180.
28. Gasek B. Лексико-семантическая интерференция в процессе перевода. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2012. 201 s.
29. Kaleta R. Białoruska-polska homonimia międzyjęzykowa. Warszawa: Instytut Sławytyki PAN, 2014. 169 s.
30. Kozdra M., Dubichynskyi V. Dydaktyczny słownik tematyczny rosyjsko-polskich paraleli leksykalnych. *Leksyka kulinarna (rzeczowniki)*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2019. 202 s.
31. Miodunka W. Podstawy leksykologii i leksykografii. Warszawa, 1989. 168 s.
32. Rudnyckij J. Ukrainian Lexicography. *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires*. V. 2. Berlin, N.-Y., 1990. P. 2329–2331.
33. Ushakova N., Domnich S., Kushnir I., Trostynska O. Linguocultural Bases of Socialization of Foreign Applicants of Higher Education in the University Education Area. *Викладання мов у вищих навчальних закладах*

- освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* 2019. Вип. 35. Р. 122–140. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-35-10>.
34. Wierzbicka A. Lexicography and conceptual analysis. Ann Arbor: Karoma, 1985. 390 p.
35. Wojan K. Przypadkowe i nieprzypadkowe wędrówki leksemów. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2010. 199 s.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2023.

Статтю рекомендовано до друку 24.10.2023.

**Як цитувати:** Ушакова Н., Дубічинський В. Комунікативно-лінгвістичний перекладацький інструментарій академічної адаптації освітніх мігрантів у кризових умовах. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* 2023. Вип. 43. С. 145–162. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-10>

## COMMUNICATIVE AND LINGUISTIC TRANSLATION TOOLS FOR ACADEMIC ADAPTATION OF EDUCATIONAL MIGRANTS IN CRISIS CONDITIONS

*Natalia Ushakova*

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,  
the Language Training Department,  
Institute of International Education for Study and Research,  
V.N. Karazin Kharkiv National University  
(61022, Kharkiv, 4 Svoboda Sq.); e-mail: [ushakova@karazin.ua](mailto:ushakova@karazin.ua);  
orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4917-7934>

*Volodymyr Dubichynskyi*

Doctor habilitatus, Adjunct, Head of the Laboratory of Lexicographic  
Research, Department of Russian Studies, University of Warsaw  
(00-312, Poland, Warsaw, 55 Dobra Str.); e-mail: [v.dubichynskyi@uw.edu.pl](mailto:v.dubichynskyi@uw.edu.pl);  
orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8115-7015>

The article is devoted to solving the urgent scientific and methodological problem of adaptation of migrants to living conditions in a new socio-cultural space, which is caused by the current crisis conditions that have developed in Europe and the world and pose a threat not only to the health, but also to the lives of millions of people. A significant part of migration flows is made up of students who master their future profession at foreign universities, in particular in Polish higher education institutions.

Modern approaches to determining the structure of communicative competence of an educational migrant, types of adaptation, and tasks of language training are analyzed. The level of proficiency in the language of instruction is the main factor

of the success of the educational process. It has been found that today's conditions require clarification of the composition of participants of the academic adaptation of foreign students. The authors believe that at the initial stage of the adaptation process, the role of translators increases significantly. The requirements for the structure of communicative competence of an educational migrant and the professional and communicative competence of a translator have been clarified. A list of actual communicative situations in the domestic, educational, professional, administrative, socio-cultural spheres of communication is determined, examples of lexical units that will ensure the implementation of communicative tasks are provided.

For the formation of professional translation competence, the development of communicative and linguistic tools is proposed: the creation of an educational complex consisting of a syllabus of an elective discipline, a manual, the theoretical and practical sections of which will provide linguistic and methodical guidelines for the formation of interpretation and translation skills in situations of adaptation of educational migrants. It is also proposed to add a complex dictionary of a new type to the toolkit, which will combine the characteristics of different types of lexicographic works and perform the task of interpreting and explaining current lexical units.

The developed linguomethodical principles for the creation of an educational complex for the formation of professional and communicative competence of translators can become an invariant model for the creation of variable methodical materials for teaching translation from/into other languages.

**Keywords:** *academic adaptation, communicative and linguistic tools, educational complex, educational migrants, translator's professional competence.*

## REFERENCES

1. Ushakova, N.I. (Ed.). (2017). *Academic adaptation of Educational Migrants in the country of Education*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
2. Pelepejchenko, L.M. (Ed.). (2006). *Aktualni problemy pidgotovky perekladachiv [Actual problems of Translators Training]*. Kharkiv: Military Institute of the Armed Forces of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine [in Ukrainian].
3. Gordiyenko, N.G. (2011). *Ukrayinska leksykografiya 90-x rokiv XX – pochatku XXI stolittya [Ukrainian Lexicography of 90-th years XX – the beginning of XXI century]*. AKD – Kyiv: Institute of the Ukrainian Language of the National Academy of Sciences [in Ukrainian].
4. Demska, O. (2010). *Vstup do leksykografii [Introduction to Lexicography]*. Kyiv: Publishing House “Kyiv-Mohyla Academy” [in Ukrainian].
5. Dubichynskyi, V., Rojter, T. (2019). The study of Ukrainian and German lexical parallels in Dictionary format. *Studia Ukrainica Poznaniensia*, 7, pp. 45–54. DOI: <https://doi.org/10.14746/sup.2019.7.1.05> [in Ukrainian].

6. Dubichynskiy, V.V. (2016). *Osnovy zagalnoho ta prykladnoho movoznavstva [Basics of General and Applied Linguistics]*. Kharkiv: “Drukarnya Madryd” [in Ukrainian].
7. Dubichynskiy, V.V. (1996). Suchasni obriyi ukrayinskoyi leksykografiiy [Modern Horizons of Ukrainian Lexicography]. *Wiener Slawistischer Almanach, Band 37*, pp. 225–235 [in Ukrainian].
8. Dubichynskiy, V.V. (2004). *Ukrayinska leksykografiya: istoriya, suchasnist ta kompyuterni tehnologiyi [Ukrainian Lexicography: history, modernity, and Computer Technologies]*. Kharkiv: NTU “KhPI” [in Ukrainian].
9. Dubichynskiy, V., Rojter, T. (2020). Leksykografuvannya leksychnykh paralelej: Teoretychni polozhennya ta ukrayinsko-nimeckyy slovnyk [Lexicography of Lexical parallels: Theoretical Principles and Ukrainian-German dictionary]. *Wiener Slawistischer Almanach. Linguistische Reihe. Sonderband 99*. Berlin [in Ukrainian].
10. Dyakov, A., Kyyak, T., Kudelko, Z. (2000). *Osnovy terminotvorennya. Semantychni ta sociologichni aspekty [Basics of Terms creation. Semantic and Sociological Aspects]*. Kyiv: Publishing House “Kyiv-Mohyla Academy” [in Ukrainian].
11. Kijko, S.V. (2014). *Omonimiya v movi i movlenni [Homonyms in Language and Speech]*. Chernivci: Publishing House “Rodovid” [in Ukrainian].
12. Kopylova, O.V. (2019). The formation of a professionally-oriented communicative competence of foreign students-economists by means of distance technologies. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations, 34*, pp. 66–78. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-34-05> [in Ukrainian].
13. Kochan, I.M. (2013). *Ukrayinska naukova leksyka: mizhnarodni komponenty v terminologiyi [Ukrainian Scientific lexis: International Components in Terminology]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
14. Manakin, V.M. (2012). *Mova i mizhkulturna komunikaciya [Language and intercultural communication]*. Kyiv: VC “Academia” [in Ukrainian].
15. Ushakova, N.I. (Ed.). (2019). *Intercultural Communication in University Educational area*. Kharkiv: V.N. Karazin KhNU [in Ukrainian].
16. Nazyrov, Z.F., Ushakova, N.I., Trostynska, O.M., Kopylova O.V. (2008). About the Establishment of the Linguo-social cultural Adaptation center for Foreign citizens. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations, 12*, pp. 176–186 [in Ukrainian].
17. Trostynska, O.M. (2019). The peculiarities of teaching the language of learning to foreigners at the third level of higher education. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations, 34*, pp. 205–218. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-34-15> [in Ukrainian].



18. Gnatyuk, I.S. (Ed.). (2011). *Ukrayinska leksykografiya v zagalnoslovyanskomu konteksti: Teoriya, praktyka, typologiya [Ukrainian Lexicography in Common Slavic Context: Theory, Practic, Typology]*. Kyiv: Institute of the Ukrainian Language of the National Academy of Sciences [in Ukrainian].
19. Ushakova, N.I., Trostynska, O.M., Kushnir, I.M. (2021). Formation and development of methodology of language training for foreign students of a classical university. Part 1. Teaching students of non-linguistic specialties. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations.* 38, pp. 205–235. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-38-14> [in Ukrainian].
20. Ushakova, N.I., Dubichynskyi, V.V., Trostynska, O.M. (2011). The Conception of Foreign Students' Language Training at Ukrainian High School Institutions. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations.* 19, pp. 136–146 [in Ukrainian].
21. Ushakova, N.I., Aleksyeyenko, T.M. (2019). The conception of language training of applicants for higher medical education (model 1 – the English language mode of study). *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations.* 34, pp. 219–235. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-34-16> [in Ukrainian].
22. Ushakova, N.I. (2011). Pidruchnyk z movy navchannya dlya inozemnyx studentiv yak chynnyk formuvannya efektyvnogo osvitnogo seredovyshha [The Second language Manual as a factor of Forming of Effective educational environment]. *Problems of Modern Manual.* 11, pp. 451–457 [in Ukrainian].
23. Chernovatyj, L.M. (2013). *Metodyka vykladannya perekladu yak specialnosti: Pidruchnyk dlya stud. vyshhyx zaklad. osvity za specialnistyu "Pereklad" [Methods of Teaching Translation as a Specialty: Textbook for students higher institutions education in the specialty "Translation"]*. Vinnytsia: Nova Knyga, pp. 128–140 [in Ukrainian].
24. Shvecz, G.D. (2016). Tekstova osnova navchannya ukrayinskoyi movy inozemnyx studentiv-gumanitariyiv [Text Basic of Teaching Ukrainian Foreign Humanitarian students]. *Pedagogical anthology.* 30, pp. 55–61 [in Ukrainian].
25. Bańko M. (2021). *Z historii antyleksykografii [From the history of anti-lexicography]*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego [in Poland].
26. Chernovaty L., Olkhovska A. (2022). Future Interpreter's Componential Technological Competence Model. *Information Technologies and Learning Tools, Vol 87, No 1,* pp. 320–335. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4138>.

27. Dubichynskyi, V.V. (1995). Lexicographical maxims. *Tekst i słownik w nauczaniu języka i literatury rosyjskiej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, pp. 173–180.
28. Gasek, B. (2012). *leksyko-semantyczna iterferencyja w procesie przekładu*. [Lexical-semantic interference in Translation process]. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego [in Russian].
29. Kaleta, R. (2014). *Białoruska-polska homonimia międzyjęzykowa*. Warszawa: Instytut Sławiastyki PAN [in Polish].
30. Kozdra, M., Dubichynskyi, V. (2019). *Dydaktyczny słownik tematyczny rosyjsko-polskich paraleli leksykalnych. Leksyka kulinarna (rzeczowniki)*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego [in Polish].
31. Miodunka, W. (1989). *Podstawy leksykologii i leksykografii*. Warszawa [in Polish].
32. Rudnyckij, J. (1990). Ukrainian Lexicography. *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires*. V. 2. Berlin, N.-Y. pp. 2329–2331.
33. Ushakova, N., Domnich, S., Kushnir, I., Trostynska, O. (2019). Linguocultural bases of socialization of foreign applicants of higher education in the university education area. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*, 35, pp. 122–140. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-35-10>.
34. Wierzbicka, A. (1985). *Lexicography and conceptual analysis*. Ann Arbor: Karoma.
35. Wojan, K. (2010). *Przypadkowe i nieprzypadkowe wędrówki leksemów*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego [in Polish].

The article was received by the editors 15.09.2023.

The article was recommended for printing 24.10.2023.

**In cites:** Ushakova N., Dubichynskyi V. (2023). Communicative and linguistic translation tools for academic adaptation of educational migrants in crisis conditions. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 43, pp. 145–162. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-10> [in Ukrainian]

**PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL  
RESEARCH. PART 15. AGE AND FOREIGN LANGUAGE  
ACQUISITION: BIOLOGICAL, COGNITIVE AND AFFECTIVE  
FACTORS**

*Leonid Chernovaty*

Doctor of Pedagogics, Full Professor, Mykola Lukash Translation Studies

Department, The School of Foreign Languages, V.N. Karazin Kharkiv

National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square);

e-mail: [leonid.chernovaty@karazin.ua](mailto:leonid.chernovaty@karazin.ua);

orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3411-9408>

The paper presents a comparative analysis of the three groups of factors (biological (neurological), cognitive and affective), which are believed to be related to the impact of the learners' age on the foreign language acquisition. Having analyzed the available research data concerning the possible role of biological aspects the hypothetic critical age may be based on (laterization, puberty, plasticity of specific brain areas, neurons' maturation time, the thalamus hypothesis), the author formulates the preliminary conclusion about the contradictory data on the issue and the need for further research in the area. The same generally applies to the cognitive and affective aspects of the problem. The age differences in the foreign language learning can only partially be explained by different attitudes to language as an object of acquisition of children and adults considering a wide range of varieties within each of the said groups. The difference in adult and child acquisition strategies can be explained by a number of cognitive factors, such as the strong social attitude to the use of the native and foreign languages, as well as the ability of abstract thinking in adults. The cognitive development can explain why teenagers learn the language better than younger children, but it cannot account for the advantage of teenagers in the field of pronunciation acquisition or the children's better results in speaking over long periods of time. As far as affective aspects are concerned, many adults have problems in passing through the crucial stage (cultural stress) or they do not pass it through at all. In typical cases of language acquisition, most affective factors in the language environment are unfavorable for adults and favorable or neutral for children, creating unequal learning conditions. At the same time, some adults manage (due to individual and other factors) to approach the affective parameters of the child's conditions of acquisition. This may be an explanation for cases

of adults' rapid and effective acquisition of the foreign language.

**Keywords:** *affective factors, biological factors, cognitive factors, critical age, foreign language acquisition, learners' age.*

**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 impact of learners' age on the foreign languages acquisition, with the *subject* being the biological, cognitive and affective factors' role in this process, specifically their effect on its quality. Its *aim* is to outline a general picture in relation to the abovementioned three groups of factors. This is the fourteenth (see the previous issues of this journal [4]) in a series of articles focusing on the Pedagogical Grammar issue [1], where the author, basing on the theoretical models and research data, is planning to discuss the various aspects of the problem.

**Analysis of current research and presentation of the main material.** The higher efficiency of language acquisition by children (as compared to adults), observed in practice, has led to the widespread belief that there is a certain threshold, the "critical age" beyond which an adult is unable to learn a foreign language at the level of a native speaker. Although there is considerable variation regarding the specification of this critical period (various authors limit it to different life span – usually from 5 to 15 years of age), the existence of a period particularly favorable for the foreign language acquisition has been admitted (in one way or another) by many researchers [13; 18; 22]. Attempts to substantiate the reasons for this predisposition of the child to acquire a foreign language were usually reduced to biological, cognitive and affective factors.

*Biological factors.* Biological (neurological) reasoning is summarized in several hypotheses. The earliest of them was proposed by W. Penfield and L. Roberts [19], and then elaborated by E. Lenneberg [15] and may be reduced to the fact that the child's brain differs from the adult's one. In the most general terms, this difference involves lateralization, i.e., localization of the speech function in the left hemisphere of the brain, which, according to E. Lenneberg [15], is completed by the onset of puberty (10-12 years). There is no wonder

then it was this age that was labelled as the “critical” one. The revision of E. Lenneberg’s data showed that most of the results were related to clinical cases of five-year-olds or younger. Therefore, S. Krashen proposed to reduce the critical age threshold to five years. Further studies [10] showed, however, that a certain degree of lateralization is present even in newborns. Krashen tried to put forward a compromise hypothesis, according to which newborns possess a small degree of lateralization (or predisposition to it), which then progresses and is over by the age of five. It has also been suggested that the acquisition of a foreign language before and after lateralization occurs in different ways [12].

Analyzing E. Lenneberg’s hypothesis [15], D. Singleton [24; 25; 26] concludes that it is questionable. Such a conclusion was formulated on the basis of four arguments: 1) lateralization ends much earlier than puberty (and is possibly present even at birth); 2) brain hemispheres at no stage have an equal potential with respect to language acquisition; 3) lateralization is never absolute; 4) the results of studies on the native and foreign language acquisition do not support this hypothesis [24: 229].

In his later works, S. Krashen [13] suggested that some linguistic aspects may be localized in the left hemisphere later, by the moment of puberty. Those aspects, in Krashen’s view, may involve elements of linguistic competence, which are necessary for operating complex (in relation to their length) combinations of linguistic signs [13: 207]. Similar assumptions have been made by other authors. Some [9] believed that the right hemisphere may play a more significant role in younger children. Others [11; 16] assumed that this role may increase as a person grows older. However, these hypotheses have not been confirmed in experimental studies. In particular, experiments on electrical stimulation of different zones of the brain [24; 29] have shown that all languages are localized practically in the same areas.

Feeling insufficient validity of the hypothesis about the connection between lateralization and the existence of a hypothetical “critical age” for language acquisition, S. Krashen comes to a logical denial of such a connection. Following it, he concludes that the end of lateralization does not mean the ultimate loss of the ability to acquire a foreign language, and that the processes of a foreign language acquisition and lateralization are independent of each other [13: 207]. S. Krashen associates the very progress of the left hemisphere cerebral dominance

with the mental abilities maturation that is supposed to be based on the native language acquisition, which, in its turn, is the function of the said abilities' development.

The inadequacy of the classical "critical age" theory, which attempted to connect the hypothetical existence of the latter with the lateralization phenomenon, stimulated the advancement of new hypotheses based on neurophysiological data. One of them is the assumption about multiple "critical periods" [23]. According to this theory, the process of localization of language functions progresses gradually, over a long period. Moreover, different aspects of language are learned at different times, which depends on the degree of plasticity of a specific brain area. The latter, in turn, depends not only on age, but also on the individual characteristics of an individual (see also [8; 17]). This, in the view of the author of the hypothesis, helps to explain the fact that some adults learn a foreign language no worse than children.

Similar explanations are offered by other authors [27], who believe that different aspects of language (for example, phonetics and grammar) are served by different types of neurons. The time of their maturation is different, so children have the advantage in mastering pronunciation, and adults are better in grammar, which represents a higher degree of abstraction. An attempt to specify this hypothesis was made by C. Diller [5], who suggested paying attention to the differences in the character of cells in long and short axons. Information is transmitted through axons. In long axons such transmission is carried out with the help of the so-called pyramidal cells, and in short axons – by means of ray cells.

Pyramidal cells mature by the age of 6-8 years, which, in the author's opinion, may explain the impossibility of forming a new language center at an older age. Such cells provide the connection of the language and other neural control centers. Besides, they are important for the realization of neuromuscular control. Thus, the possible loss of their plasticity after the age of 6-8 years, in the opinion of the author, can explain the weakening of the ability to master pronunciation [5: 76]. Ray cells provide for more complex functions, including learning. Their maturation period is much longer, lasting at least 20-30 years, which is explained by their relatively slow differentiation. Consequently, these characteristics of the ray cells help to understand, why learning a language is possible after the age of eight, as well as why the more abstract aspects of the foreign language

are better learned by adults, although pronunciation may still remain a problem for them [5: 76].

As D. Singleton [24-26] points out, the assumption of the existence of a series of “critical periods” is probably more valid than E. Lenneberg’s hypothesis [24: 229]. On the other hand, some provisions of the hypothesis under consideration contradict the observed facts. For example, many people master the pronunciation of a foreign language at a good level (and some – at the level of a native speaker) even after the age of eight. Besides, at the present stage of neurophysiology development, it seems hardly impossible to localize any particular aspect of language in a particular type of neuron [24: 175].

The said objection probably also applies to the so-called “thalamus hypothesis” proposed by H. Walz [28]. According to it, different parts of the brain serve different aspects of language, and the time of their maturation differs as well. In particular, the author assumes that “grammar” and “phonetics” are not stored in the cerebral cortex, but in the thalamus, i. e., in the limbic system (the area around the brain stem). The author based his assumptions on the absence of disturbances in the grammatical and phonetic aspects of speech as a result of cortical damage. Thus, and also basing on the fact that grammar and phonetics are learned at an early age, he suggested that these aspects of language can only be stored in an organ that matures early and remains virtually unchanged throughout later life. Such an organ, in the author’s opinion, is the thalamus. At the same time, H. Walz proceeded from the fact that different aspects of linguistic ability develop independently of each other, with different speed and in different conditions [28: 104].

However, D. Singleton raises a number of objections that do not allow to consider the thalamic hypothesis to be adequate. Specifically, he points out that neurological studies do not support the assumption that language functions (except for the most primitive stages of development) are served by the thalamus. According to these studies, the involvement of the thalamus in providing such functions is mainly limited to vocabulary. The thalamus hypothesis also contradicts the observed facts, because many people adequately master the foreign language phonetics and (especially) grammar after reaching the age of five (the time of thalamus maturation) [24: 177].

*Cognitive factors.* Attempts to substantiate and explain the “critical age” in language acquisition have also been made using arguments

related to cognitive development. According to some authors [20], age differences in the foreign language learning are explained by different attitudes to language as an object of acquisition of children and adults (see review in [7: 108-109]). According to E. Rozanski, the child does not realize that he or she is acquiring a language, they are not fully aware of what is happening, they are focused on themselves, are cognitively “open”, see only similarities in the observed phenomena. It creates conditions for subconscious (without actual awareness of the structure) language acquisition. The adults learn language in a different way. In addition to similarities, they also notice differences, consider language as an object of study, are capable to analyze it as a structure, are focused more on the external world, than on themselves, need explanations concerning the structure of language [20: 99]. In general, in language acquisition, adults apply a more conscious strategy to achieve a result that may seem similar to the one achieved by the children [13: 209]

The difference in adult and child acquisition strategies can be explained by a number of factors, among which, besides those mentioned above, are the strong social attitude to the use of the native and foreign languages, as well as the ability of abstract thinking in adults. These factors, according to E. Rozanski, compel adults to view language acquisition as an intellectual problem to be solved using the procedures based on making hypotheses and testing them by the deductive logic application [20: 98]. E. Rozanski has suggested that it is abstract thinking that prevents adults from acquiring a foreign language in the same way as children do. The latter also explains the difference in the results achieved by them. The period of puberty (10-12 years of age) has been recognized as the critical point in language acquisition, because approximately by this time the development of the abstract thinking ability is completed as well. Thus, within the cognitive hypothesis, the “critical age”, as well as in some neurophysiological approaches, is limited to the age of about 12 years.

The abstract thinking ability implies verbal manipulation of relations between concepts (instead of concrete objects), which opens up the possibility of learning new concepts through verbal, rather than concrete, experience [2: 66]. S. Krashen explicitly links abstract thinking with conscious foreign language acquisition, believing that the adults’ abstract thinking results in at least three consequences [13: 210]: 1) adults’ considerably greater awareness of language structure;



2) higher acquisition efficiency in most adults; 3) higher adults' acquisition rate (especially at the initial stage), due to the use of conscious grammar as a monitor for the transformation of the surface native language structures into corresponding foreign language ones

Thus, the concept of "critical age" (within the cognitive approach) assumes that, in principle, the "natural" language acquisition ("acquisition" proper, in the terminology of S. Krashen) is possible up to approximately the age of twelve. After that "critical age", the language is mostly learned, i.e. acquired through "learning".

Summarizing the analysis, one may agree with R. Ellis [7] that the cognitive hypothesis, as well as the neurological one, is based on the false assumption that language acquisition after twelve is less effective than before that "critical age". However, experimental studies do not support this thesis (see more on it in our publication in the next issue of this journal). At the same time, as R. Ellis points out [7: 109], it is the cognitive development that can explain why teenagers learn the language better than younger children. On the other hand, the hypothesis in question cannot explain why there is no advantage for teenagers in the field of pronunciation acquisition, why teenagers learned better than adults in a number of studies, or why children achieve better results than adults in speaking over long periods of time [6: 92].

*Affective factors.* Cognitive variables, i.e., the abstract thinking ability, can explain the advantage of adults (compared to children) in short-time courses. In most cases, however, children outperform adults over long periods. S. Krashen believes that the latter can be explained by affective factors [13: 218]. The impact of affective factors deserves a separate discussion. Here we give only the most general analysis and only from the point of view of the "critical age" hypothesis. Some authors [6], basing on the results of experimental studies [21], believe that the development of the abstract thinking ability simultaneously leads to affective differences between children and adults. Adults cannot achieve the degree of openness and relaxation that children possess. As S. Krashen points out [12], children are less intimidated by the sounds of the foreign language and they willingly accept the superiority of outsiders who can help them learn. Adults, on the other hand, have already formed their self-esteem, they have achieved a certain position in society, so it is not easy for them to cope with the situation of dependence, which they may involuntarily resist and avoid

[21: 230]. According to some researchers [14], this state of constraint can have a negative effect on the quality of acquisition. In the case of their first language, children are as open as possible because this process takes place in a friendly atmosphere, they do not make a problem of their complete dependence and they care little about how they look in the eyes of others. The latter is also connected with the weak development of abstract thinking and inability to view oneself "from the outside".

Adolescents who have internalized this ability, develop the notion that everyone around them thinks about the same things as they do (i.e., about themselves) [6: 93]. This leads to the development of introversion, which is believed to have an adverse effect on the quality of the foreign language acquisition [14]. Children also adapt more easily to a new culture. There are four stages in this process [3], from the initial excitement, euphoria, through the culture shock and stress, to assimilation or adaptation to the new culture. Many adults have problems in passing through the crucial stage (cultural stress) or they do not pass it through at all. In typical cases of language acquisition, most affective factors in the language environment are unfavorable for adults and favorable or neutral for children, creating unequal learning conditions. At the same time, some adults manage (due to individual and other factors) to approach the affective parameters of the child's conditions of acquisition. This may be an explanation for cases of adults' rapid and effective acquisition of the foreign language. It is believed that most people lose the ability to adapt easily by the age of twelve. It is this age that limits the hypothetical "critical age" within this concept. Affective factors certainly play an important role in language acquisition, but they can hardly be an insurmountable obstacle and therefore cannot be viewed as the reason for the existence of any "critical period".

**Conclusions.** The analysis carried out in this paper shows that there are many ambiguities in the domain of the learners' age impact on the efficiency of their foreign language acquisition. On the one hand, the observed facts give the impression of an unconditional advantage of children over adults in the aforementioned process. It may stimulate the search for the magic critical age beyond which the successful acquisition of a new language is impossible or at least very problematic. On the other hand, theoretical analysis of three groups of factors (biological, cognitive, and affective) shows that this process is

far from being straightforward, and many of the observed discrepancies between adults and children can be explained by reasons other than age. In addition, besides the factors mentioned above, other variables, such as duration of learning, its speed, quality, etc., can also affect the efficiency of foreign language acquisition. Therefore, the problem of the age factor in the foreign language acquisition requires supplementary study, which is the prospect of further research.

## REFERENCES

1. Chernovaty, L. (1999). *Osnovy teorii pedagogicheskoi grammatiki inostrannogo yazyka* [The Basics of the Foreign Language Pedagogical Grammar Theory]. *Doctor of Sciences thesis*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
2. Ausubel, D., Ausubel, P. (1971). Cognitive development in adolescence. *Contemporary Adolescence: Readings*. H. Thornburg (Ed.). Balmont, Cal.: Brooks, pp. 42–49.
3. Brown, H. (1980). The optimal distance model of second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 14, pp. 157–164.
4. Chernovaty, L. (2016-2023). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Parts 1-14. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42>.
5. Diller, K. (1981). “Natural methods” of ELT: Can they exist? What criteria must they meet? *Native Language and Foreign Language Acquisition*. H. Winnitz (Ed.). N. Y.: The New York Academy of Sciences, pp. 71–84.
6. Dulay, H., Burt, M., Krashen, S. (1982). *Language Two*. N. Y.: Oxford Univ. Press.
7. Ellis, R. (1989). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Oxford Univ. Press.
8. Flege, J. (1999). Age of learning and second language speech. D. Birdsong (Ed.). *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, pp. 101–131.
9. Galloway, L. (1981). The convolutions of second language: A theoretical article with a critical review and some hypothesis towards a neuropsychological model of bilingualism and second language performance. *Language Learning*, 31, pp. 439–464.
10. Gardiner, M., Water, D. (1976). Evidence of hemispheric specialization from infant EEG / Eds. S. Harnad et al. *Lateralization in the Neuron System*. N. Y.: Academic Press, pp. 481–502.
11. Genesee, F. (1982). Experimental neuropsychological research on second language processing. *TESOL Quarterly*, 16, pp. 315–321.
12. Krashen, S. (1982). Accounting for child-adult differences in second-

- language and attainment. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. S.D. Krashen, R.C. Scarcella, M.H. Long. Rowley: Newbury House, pp. 202–226.
13. Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
  14. Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall, 1981.
  15. Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. N. Y.: Wiley and Sons.
  16. Millar, J., Whitaker, H. (1983). The right hemisphere's contribution to the language: A review of the evidence from brain-damaged subjects. *Language Functions and Brain Organization*. S. Segalowitz (Ed.). N. Y.: Academic Press, pp. 105–112.
  17. Muñoz, C., Cadierno, T. (2021). How do differences in exposure affect English language learning? A comparison of teenagers in two learning environments. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11 (2), pp. 185–212.
  18. Muñoz, C., Singleton, D.A. (2011). Critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44, pp. 1–35.
  19. Penfield, W., Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. N. Y.: Atheneum Press.
  20. Rosansky, E. (1975). The critical period for the acquisition of language: some cognitive developmental considerations. *Working Papers in Bilingualism*, 6, pp. 92–102.
  21. Schumann, J. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition, *Language Learning*, 25, pp. 209–235.
  22. Scovel, T. (2000). A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, pp. 213–223. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190500200135>.
  23. Seliger, H. (1978). Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications*. W. Ritchie (Ed.). N. Y.: Academic Press, pp. 56–69.
  24. Singleton, D. (1989). *Language Acquisition: The Age Factor*. Philadelphia: Multilingual Matters.
  25. Singleton, D. (2005). The critical period hypothesis: A coat of many colors. *IRAL*. 43, pp. 269–285. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.2005.43.4.269>.
  26. Singleton, D., Lesniewska, J. (2012). Age and SLA: Research highways and byways. *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. M. Pawlak (Ed.). Heidelberg: Springer, pp. 97–113.
  27. Walsh, T., Diller, K. (1981). Neurological considerations on the optimum age for second language learning. *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. K. Diller (Ed.). Rowley: Newbury House, pp. 89–98.

28. Walz, H. (1976). The human brain as the source of linguistic behaviour. *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics*. G. Nickel (Ed.), Vol. 1. Stuttgart: Hochschulverlag, pp. 102–111.
29. Whitaker, H., Bub, D., Leventer, S. (1981). Neurolinguistic aspects of language acquisition and bilingualism. *Native Language and Foreign Language Acquisition*. H. Winitz (Ed.). N. Y.: The New York Academy of Sciences, pp. 148–161.

The article was received by the editors 01.07.2023.

The article was recommended for printing 05.09.2023.

**In cites:** Chernovaty L. (2023). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 15. Age and foreign language acquisition: biological, cognitive and affective factors. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 43, pp. 163–176. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-11>

## ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.

### ЧАСТИНА 15. ВІК І ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: БІОЛОГІЧНІ, КОГНІТИВНІ Й АФЕКТИВНІ ЧИННИКИ

*Леонід Черноватий*

докт. пед. наук, професор кафедри перекладознавства  
імені Миколи Лукаша факультету іноземних мов Харківського  
національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків,  
майдан Свободи, 4); email: [leonid.chernovaty@karazin.ua](mailto:leonid.chernovaty@karazin.ua);  
orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3411-9408>

У статті подано порівняльний аналіз трьох груп чинників (біологічних (неврологічних), когнітивних та афективних), які, як вважають, пов'язано з впливом віку учнів на засвоєння іноземної мови. Проаналізувавши наявні результати досліджень щодо можливої ролі біологічних факторів, на яких може ґрунтуватися гіпотетичний критичний вік (латералізація, статеве дозрівання, пластичність окремих ділянок мозку, час дозрівання нейронів, гіпотеза таламуса), автор формулює попередній висновок про суперечливість даних з цього питання і необхідність подальшого досліджень. Це загалом стосується і когнітивного та афективного аспектів проблеми. Вікові відмінності у вивченні іноземної мови лише частково можна пояснити різним ставленням до мови як об'єкта засвоєння дітей і дорослих, враховуючи широкий спектр різновидів в межах кожної з цих груп. Різницю в стратегіях засвоєння мови

дорослими та дітьми можна пояснити низкою когнітивних факторів, таких як сильна соціальна установка на використання рідної й іноземної мов, а також здатність до абстрактного мислення у дорослих. Когнітивний розвиток може пояснити, чому підлітки вивчають мову краще, ніж молодші діти, але він не може пояснити перевагу підлітків у сфері засвоєння вимови або кращі результати дітей у спілкуванні протягом тривалого періоду навчання. Що стосується афективних аспектів, то чимало дорослих мають проблеми з проходженням вищого етапу (культурного шоку) у засвоєнні іншомовної поведінки або не проходять його взагалі. У типових випадках вивчення мови більшість афективних факторів у мовленнєвому середовищі є несприятливими для дорослих і сприятливими або нейтральними для дітей, що створює нерівні умови навчання. Водночас деяким дорослим вдається (завдяки індивідуальним та іншим факторам) наблизитися до афективними параметрами до умов засвоєння мови дитиною. Це може бути поясненням випадків швидкого та ефективного засвоєння іноземної мови дорослими.

**Ключові слова:** афективні чинники, біологічні чинники, вивчення іноземної мови, вік учнів, когнітивні чинники, критичний вік.

## 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. Ausubel D., Ausubel P. Cognitive development in adolescence / Ed. H. Thornburg. *Contemporary Adolescence: Readings*. Balmont, Cal.: Brooks. 1971. P. 42–49.
3. Brown H. The optimal distance model of second language acquisition. *TESOL Quarterly*. 1980. N. 14. P. 157–164.
4. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Parts 1-14. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2016-2023. Вип. 29-42. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42>.
5. Diller K. “Natural methods” of ELT: Can they exist? What criteria must they meet? / Ed. H. Winnitz. *Native Language and Foreign Language Acquisition*. N. Y.: The New York Academy of Sciences. 1981. P. 71–84.
6. Dulay H., Burt M., Krashen S. *Language Two*. N.Y.: Oxford Univ. Press, 1982. 315 p.
7. Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Oxford Univ. Press, 1989. 327 p.

8. Flege J. Age of learning and second language speech / Ed. D. Birdsong. *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1999. P. 101–131.
9. Galloway L. The convolutions of second language: A theoretical article with a critical review and some hypothesis towards a neuropsychological model of bilingualism and second language performance. *Language Learning*. 1981. N. 31. P. 439–464.
10. Gardiner M., Water D. Evidence of hemispheric specialization from infant EEG / Eds. S. Harnad et al. *Lateralization in the Neuron System*. N. Y.: Academic Press, 1976. P. 481–502.
11. Genesee F. Experimental neuropsychological research on second language processing. *TESOL Quarterly*. 1982. N. 16. P. 315–321.
12. Krashen S. Accounting for child-adult differences in second-language and attainment / Eds. S.D. Krashen, R.C. Scarcella, M.H. Long. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House. 1982. P. 202–226.
13. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon, 1982. 202 p.
14. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Cambridge: Prentice Hall, 1981. 212 p.
15. Lenneberg E. Biological Foundations of Language. N. Y.: Wiley and Sons, 1967. 472 p.
16. Millar J., Whitaker H. The right hemisphere's contribution to the language: A review of the evidence from brain-damaged subjects / Ed. S. Segalowitz. *Language Functions and Brain Organization*. N. Y.: Academic Press. 1983. P. 105–112.
17. Muñoz C., Cadierno T. How do differences in exposure affect English language learning? A comparison of teenagers in two learning environments. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2021. Vol. 11. N. 2. P. 185–212.
18. Muñoz C., Singleton D. A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*. 2011. N. 44. P. 1–35.
19. Penfield W., Roberts L. Speech and Brain Mechanisms. N. Y.: Atheneum Press. 1959. 340 p.
20. Rosansky E. The critical period for the acquisition of language: some cognitive developmental considerations. *Working Papers in Bilingualism*. 1975. N. 6. P. 92–102.
21. Schumann J. Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*. 1975. N. 25. P. 209–235.
22. Scovel T. A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2000. N. 20. P. 213–223. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190500200135>.
23. Seliger H. Implications of a multiple critical periods hypothesis for second

- language learning / Ed. W. Ritchie. *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications*. N. Y.: Academic Press. 1978. P. 56–69.
24. Singleton D. *Language Acquisition: The Age Factor*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1989. 421 p.
25. Singleton D. The critical period hypothesis: A coat of many colors. *IRAL*. 2005. N. 43. P. 269–285. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.2005.43.4.269>.
26. Singleton D., Lesniewska J. Age and SLA: Research highways and byways / Ed. M. Pawlak. *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. Heidelberg: Springer, 2012. P. 97–113.
27. Walsh T., Diller K. Neurological considerations on the optimum age for second language learning / Ed. K. Diller. *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley: Newbury House. 1981. P. 89–98.
28. Walz H. The human brain as the source of linguistic behaviour / Ed. G. Nickel. *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics*. Stuttgart: Hochschulverlag, 1976. Vol. 1. P. 102–111.
29. Whitaker H., Bub D., Leventer S. Neurolinguistic aspects of language acquisition and bilingualism / Ed. H. Winitz. *Native Language and Foreign Language Acquisition*. N. Y.: The New York Academy of Sciences. 1981. P. 148–161.

Стаття надійшла до редакції 01.07.2023.

Статтю рекомендовано до друку 05.09.2023.

**Як цитувати:** Chernovaty L. Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 15. Age and foreign language acquisition: biological, cognitive and affective factors. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2023. Вип. 43. С. 163–176. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-11>



## 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 заальному 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 методіку 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 вказують 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](mailto: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 ступеню додають до рукопису одну рецензію кандидата або доктора наук.

Редакційна колегія залишає за собою право відхилити 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](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 43

Українською, англійською мовами

Відповідальний за випуск

В.О. Мовчан

Підписано до друку 15.12.2023.  
Папір офсетний. Друк цифровий.  
Зам. №19/23  
Обл. 12,79  
Ум. друк. арк. 9,79  
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.