

ISSN 2073-4379

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКИЙ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені В.Н. КАРАЗИНА

**ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ  
НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

**МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ**

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ. ДОСВІД. ПОШУКИ

Збірник наукових праць

Випуск 30

*Започаткований 1996 року*

Харків  
2017

## **УДК 811: 37.02**

Розглядаються теоретичні та методичні питання викладання мов у вищих навчальних закладах, 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 із педагогічних наук  
(Наказ МОН України № 241 від 9.03.2016)

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол № 6 від 24 квітня 2017 р.)

### ***Редакційна колегія:***

**Черноватий Л.М. (головний редактор)**, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;

Ушакова Н.І. (заст. головного редактора), докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;

Пасинок В.Г., докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;

Бакум З.П., докт. пед. наук, проф., ДВНЗ «Криворізький національний університет»;

Голобородько Є.П., член-кор. АПН України, докт. пед. наук, проф., Південно-український регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів (Херсон);

Михайловська Г.О., докт. пед. наук, проф., Херсонський державний університет;

Статівка В.І., докт. пед. наук, проф., Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка;

Шипелевич Л., докт. гуманітарних наук, Інститут русистики Варшавського університету, Польща, Варшава;

Вегварі В., канд. пед. наук, Печський університет, Угорщина, Печ;

Місеньова В.В., канд. філол. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна;

Тростинська О.М., канд. філол. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна;

Тітаренко О.О. (відповідальний секретар), викл. ХНУ імені В.Н. Каразіна.

### ***Адреса редакційної колегії:***

61022, Харків, майдан Свободи, 4

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,

Кафедра мовної підготовки іноземних громадян, к. III-80,

e-mail: vestnik-knu@ukr.net

<http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik>

Статті пройшли внутрішнє та зовнішнє рецензування.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ 8072 від 29.10.2003

© Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2017

ISSN 2073-4379

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ

ХАРЬКОВСКИЙ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени В.Н. КАРАЗИНА

**ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКОВ  
В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ  
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

**МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ**

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ОПЫТ. ПОИСКИ

Сборник научных трудов

Выпуск 30

*Основан в 1996 году*

Харьков  
2017

## ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА .....	6
Безлюдна В. В. СУЧАСНА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ .....	7
Volkova A ACADEMIC CLASS AS A PLATFORM FOR RAISING LEARNERS' SOCIOCULTURAL MATURITY .....	16
Haidei K.I., Orobinska M.V. SPEAKING CLUB AS THE METHOD OF SPEAKING SKILLS IMPROVING .....	24
Домніч С.П., Селіна І.Л. ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МОВИ ЯК ПЕРСПЕКТИВНА ФОРМА МЕДІАОСВІТИ .....	33
Дудоладова А.В. МЕТАПРЕДМЕТНИЙ ПІДХІД В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ .....	47
Зайченко Н.Ф., Юденко О.І. ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ЧАСОВИХ ВІДНОШЕНЬ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ .....	56
Іванова Т.А. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОРФОЛОГІЧНИХ ПОКАЗНИКІВ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ТУРКМЕНІВ .....	68
Кириченко Ю.С. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ АКТИВНОГО СЛУХАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ .....	76
Копилова О.В., Курилюк Т.І. ЛЕКСИЧНИЙ МІНІМУМ ЯК ОСНОВА НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ .....	83

Курилюк Т.И., Петренко И.П., Фань Ливэй УЧЕБНЫЙ АУДИОТЕКСТ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ: ПОДГОТОВКА, ОРГАНИЗАЦИЯ, ВОЗМОЖНОСТИ .....	97
Овдіюк В.В. НОВІТНІ ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ .....	109
Самусенко О.М., Шевченко М.В. УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В АСПЕКТІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОГО ТЕСТУВАННЯ .....	121
Тростинська О.М., Тарлева А.В. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВИРАЖЕННЯ СУБ'ЄКТНО-ПРЕДИКАТНИХ ВІДНОШЕНЬ В УКРАЇНСЬКІЙ І РОСІЙСЬКІЙ МОВАХ .....	131
Ушакова Н.І. ПРИНЦИПИ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА З МОВИ НАВЧАННЯ ДЛЯ ОСВІТНІХ МІГРАНТІВ ..	142
Chernovaty L.M. PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF RESEARCH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES. PART 2. NATIVE LANGUAGE ACQUISITION: GENERAL BACKGROUND .....	156
Чухно О.А. ПОСЛІДОВНІСТЬ УВЕДЕННЯ ЗВУКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ .....	166
Швець Г.Д. НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ІЗ КОМЕНТОВАНОГО ЧИТАННЯ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ- ГУМАНІТАРІЇВ ПІДГОТОВЧИХ ВІДДІЛЕНЬ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ .....	178
Shcherbina V.V. VOCABULARY GAMES AS A WAY OF MOTIVATING STUDENTS .....	189
ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ .....	198

## ПЕРЕДМОВА

Актуальним напрямом наукових досліджень, що вирішують завдання вдосконалення професійних якостей сучасного фахівця, є оптимізація навчання мов.

В умовах глобалізації та інтернаціоналізації сучасного суспільства ефективний професійний розвиток особистості можливий лише за умов вільного орієнтування в інформаційному просторі, який є багатомовним.

У черговому випуску збірника наукових праць розглядається широке коло питань, що постають перед методистами, викладачами, авторами підручників і навчальних посібників, які здійснюють організацію мовної освіти у ВНЗ. Досліджено принципи структурування сучасного підручника з мови навчання для освітніх мігрантів, наукові засади розробки лінгводидактичних моделей навчальних посібників, фонетичні, лексичні, граматичні основи формування комунікативної компетентності різних категорій учнів. Здійснено аналіз завдань підвищення соціокультурної зрілості молоді під час навчання мови та надано рекомендації щодо їх реалізації в освітньому процесі. Аналізуються проблеми організації сучасної системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що є необхідним складником удосконалення мовної освіти.

Автори наукових розвідок не оминули своєю увагою питання використання інтерактивних технологій у навчанні мов, перспективи дистанційного навчання як форми медіаосвіти.

Різноманітні напрями досліджень свідчать про активність пошуків дидактичних шляхів оптимізації навчального процесу, плідну працю науковців, які вирішують завдання розбудови української системи вищої освіти.

Редакційна колегія збірника має надію, що наукові пошуки авторів статей сприятимуть науково-методичному зростанню колег – науковців, магістрантів, докторантів, викладачів мов у вищих навчальних закладах.

**Редакційна колегія**

УДК 378: 373.5.011.3-051]:811

Orcid.org// 0000-0002-4333-9026

**СУЧАСНА СИСТЕМА  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*Безлюдна В. В. (Умань)*

У статті розглядаються основні складники системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України на сучасному етапі розвитку вищої освіти. З'ясовано, що сучасна система професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов характеризується уніфікацією і стандартизацією навчальних планів і програм, збільшенням кількості годин для самостійної роботи, використанням різноманітних інноваційних, інтерактивних, мультимедійних технологій, що створює максимально сприятливі умови для професійного розвитку студентів, забезпечуючи підготовку, що відповідає зростаючим вимогам до сучасного вчителя, його професійно-особистісних якостей.

**Ключові слова:** інноваційні технології, майбутні учителі іноземних мов, педагогічна практика, професійна підготовка, самостійна робота, система.

**Безлюдная В. В. Современная система профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.** В статье рассматриваются основные составляющие системы профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков в высших педагогических учебных заведениях Украины на современном этапе развития высшего образования. Установлено, что современная система профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков характеризуется унификацией и стандартизацией учебных планов и программ, увеличением количества часов для самостоятельной работы, использованием различных инновационных, интерактивных, мультимедийных технологий, создает максимально благоприятные условия для профессионального развития студентов, обеспечивая подготовку, что соответствует растущим требованиям к современному учителю, его профессионально-личностных качеств.

**Ключевые слова:** будущие учителя иностранных языков, инновационные технологии, педагогическая практика, профессиональная подготовка, самостоятельная работа, система.

**V. V. Bezliudna. Modern system of professional training of foreign language teachers.** The author examines the modern state of foreign language teacher training in higher educational institutions of Ukraine based on an analysis of university reports and curricula in the field of “Philology (language and literature (English))”. The main components of the system are educational and organizational work, use of innovative technologies, organization of pedagogical practice, organization of individual student work, distance education, monitoring of students’ progress. The analysis of the curriculum and modular principle of foreign languages teachers training allows the author to structure student training in blocks and arrange the discrete-continuous study of educational material with a full management cycle.

It is established that the modern system of training foreign language teachers?? is characterized by unification and standardization of curricula and programs, increasing hours for individual work, use of various innovative, interactive, multimedia technologies. The author’s attention is focused on organization of pedagogical practice for foreign language teacher training in secondary school. Its essence lies in the fact that this practice being organized by a university and a secondary school is planned in close co-operation of teachers, psychologists, methodologists based on a common understanding of the idea of competence approach as a modern methodology of foreign language education. All these components create the most favourable conditions for the professional development of students, providing training that meets the growing demands on the modern teacher, his or her professional and personal qualities.

**Key words:** future teachers of foreign languages, individual work, innovative technologies, pedagogical practice, system, training.

**Постановка проблеми.** У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки зазначено, що стратегія розвитку національної системи освіти має формуватися адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, що забезпечить стійкий рух і розвиток України в першій половині ХХІ століття, інтегрування національної системи освіти у європейський і світовий освітній простір [2].

Необхідність адаптації національної системи кваліфікацій України до європейської системи освіти потребувало оновлення змісту та підходів до мовної та методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах (ВПНЗ) країни.



Останнім часом діяльність Міністерства освіти України і Британської Ради спрямована на теоретичну та практичну допомогу викладачам англійської мови вітчизняних ВНЗ розвивати і вдосконалювати свої професійні вміння, про що свідчить започаткований у 2013 р. проект «Шкільний вчитель нового покоління», а з 2016 р. – і програма «Вчителі англійської – агенти змін», які здійснюють контроль рівня підготовки майбутніх учителів іноземних мов, рівня володіння предметом й опанування нових методик викладачами іноземних мов.

У процесі дослідження організації навчального процесу на факультетах іноземних мов у ВПНЗ нами визначено основні складники системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, до яких віднесено: навчально-організаційну роботу, використання інноваційних технологій, організацію педагогічної практики, організацію самостійної та індивідуальної роботи студентів, дистанційну освіту, контроль успішності студентів.

**Аналіз останніх досліджень.** В останні роки в Україні було розпочато активне вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищій школі. У контексті нашого дослідження значний інтерес викликають праці О. Божок «Формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі» (2015), Л. Гусак «Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи» (2014), О. Околович «Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» (2014), О. Шмирко «Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх вчителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти» (2016), у яких здійснено аналіз тенденцій, що впливають на формування мовної особистості та розвиток системи професійної підготовки майбутнього вчителя у вищій школі, обґрунтовано особливості організації, форм і методів навчання іноземних мов в університетах України початку ХХІ століття, виокремлено напрями організації навчально-виховного процесу, спрямовані на професійний розвиток майбутніх учителів іноземних мов. Аналіз наведених праць дає підстави констатувати, що вітчизняними й зарубіжними вченими зроблені певні спроби розкрити

деякі аспекти сучасної системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Однак за результатами здійсненого аналізу доходимо висновку, що перелічені напрацювання лише частково проливають світло на обрану нами тему.

**Мета** статті – розглянути сучасний стан професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідно зазначити, що з 2015/2016 навчального року студенти освітнього ступеня «Бакалавр» навчаються за оновленими навчальними планами напрямів підготовки 6.020303 Філологія. Мова і література (англійська), 6.010102 Початкова освіта з додатковою спеціальністю «Мова і література (англійська)», що передбачає введення наскрізного методичного компонента [5].

Аналіз навчальних планів денної форми навчання показав, що навчальні плани за вищевказаними напрямками підготовки майбутніх учителів іноземних мов охоплюють дисципліни як з нормативної, так і вибіркової частин змісту професійної підготовки, згруповані в цикли відповідного спрямування, й забезпечують психолого-педагогічну, лінгвістичну та методичну підготовку майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності, а саме: «Практичний курс іноземної мови», «Теоретичні основи іноземної мови», «Методика викладання іноземної мови».

Слід відзначити, що на сучасному етапі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов значно розширився аспект пов'язаний із країнознавчою та культурологічною підготовкою майбутніх учителів.

Програми всіх навчальних дисциплін освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», «спеціаліст», «магістр», викладання яких здійснюється на факультетах іноземних мов відповідно до вищеозначених навчальних планів, укладено за вимогами Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС).

Концепція робочого навантаження студента, що міститься в ЄКТС, дозволяє визначити кількісні критерії оцінювання якості професійної підготовки на міжуніверситетському рівні. Каталог навчального курсу (освітньо-професійної програми підготовки), що є невід'ємною частиною пакету ЄКТС, містить перелік

компетенцій, яких набуває студент, вивчаючи той чи інший модуль програми. Ці компетенції слугують орієнтирами для визначення загальноєвропейських критеріїв якості готовності випускника до виконання професійних функцій у суспільстві та реалізації власної життєвої стратегії [3].

Наголосимо, що на заочному відділенні навчальний процес організується відповідно до специфіки спеціальності: двічі на місяць проводяться консультпункти, на яких студенти мають можливість отримати необхідний теоретичний матеріал, навчально-методичні рекомендації стосовно виконання завдань.

Специфіка викладання іноземних мов і намагання активізувати навчальний процес, зробити його більш творчим та індивідуалізованим зумовлюють необхідність використання інтерактивних технологій (ІТ).

Однією із основних форм ІТ є застосування методу проектів, який завершує вивчення кожної розмовної теми і демонструє не лише моленнєві уміння і навички кожного студента, а й здатність до творчого мислення.

Мультимедійні технології відкривають доступ до нових джерел інформації, активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, скорочують час вивчення мови, дають нові можливості для розвитку професійних навичок та їх вдосконалення, значно підвищують ефективність самостійної роботи, а також допомагають реалізувати нові методи та форми навчання. Нові мультимедійні засоби, в яких використовується аудіовізуальний формат, надають такі можливості, яких традиційні підручники надати не можуть.

Розширення традиційного арсеналу способів, засобів, прийомів самостійної роботи за рахунок широкого застосування ІТ навчання, зокрема, залучення комп'ютерних технологій сприяє вдосконаленню навчального процесу у вищій школі. Використання комп'ютерних навчальних програм у самостійній роботі під час оволодіння іноземною мовою студентами є поліфункціональним.

Відзначимо, що на сучасному етапі розвитку вищої освіти педагогічна практика для майбутніх учителів іноземних мов розпочинається з другого курсу. Серед традиційних видів практик виділяють: практику в літніх оздоровчих таборах (із другого курсу), яка не є обов'язковою для деяких спеціальностей, навчальну та виробничу практики [1: 112].

Організація педагогічної практики майбутніх учителів іноземних мов у школі носить комплексний характер. Її суть полягає в тому, що така практика планується у тісній співпраці педагогів, психологів, методистів із єдиним розумінням сутності компетентнісного підходу як сучасної методології іншомовної освіти, організованого у ВНЗ і школі. Вона покликана забезпечити формування професійно-педагогічних умінь і навичок студентів у проведенні навчально-виховної та позакласної роботи зі школярами.

Організація, контроль та навчально-методичне забезпечення самостійної роботи (СР) студентів розглядається як невід'ємна частина процесу підготовки фахівців.

Успішність самостійної роботи значною мірою залежить від студента, який бажає якомога краще оволодіти програмним матеріалом, усвідомлюючи, що на занятті викладач дає базові знання, навчає, як учити, виокремлює ключові поняття дисципліни з метою пробудження потягу до поглиблення й удосконалення знань. Досвід показує, що самостійна навчальна діяльність студентів лише тоді є результативною, коли базується на внутрішній потребі. Виховання у студента відповідного ставлення до самостійної роботи спрямоване на узгодження процесу самоосвіти з цілями навчання.

Методичне забезпечення самостійної роботи студентів зумовлюється видами діяльності та мовною специфікою факультету. Для студентів спеціальності «Мова і література (англійська)» факультету іноземної філології практикується такий вид самостійної роботи, як домашнє читання художньої літератури мовою оригіналу. Читання, переклад та ознайомлення з новими лексичними одиницями здійснюється студентами самостійно. До кожного розділу розроблено комплекс завдань, що спрямований на роботу з лексичними одиницями, при перекладі яких у студентів виникають труднощі, і сприяє виробленню навичок літературного перекладу, висловлювання власної думки щодо прочитаного. Контроль за виконанням завдань здійснюється під час практичних занять двічі на місяць, цей вид самостійної роботи має повне навчально-методичне забезпечення.

Інноваційною формою організації самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов у ВНЗ є дистанційна освіта.

Дистанційна освіта, спрямована на підготовку майбутніх учителів іноземних мов, окреслюється у навчальних планах і програмах

та реалізується безпосередньо у навчальному процесі через підручники, посібники, дидактичні матеріали, сучасні інформаційно-комп'ютерні технології та інші засоби навчання [6].

На думку Я. Черньонкова, дистанційна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов – це технологія-система, що базується на принципах відкритої підготовки, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та сучасні телекомунікації для надання навчального матеріалу та організації спілкування, у тому числі в реальному часі. Дистанційна підготовка є процесом взаємодії між викладачем і студентом, ізольованими у просторі (спеціально створене розвивальне середовище) [4: 530].

Вивчивши практичний досвід ВПНЗ з дистанційною формою навчання, ми дійшли висновку, що адаптація системи освіти до процесу дистанціоналізації передбачає: по-перше, зміну ролі викладача, який повинен вміти працювати з інформацією, маючи свободу вибору методів викладання; по-друге, реорганізацію процесу професійної сертифікації випускників (у першу чергу повинні враховуватися не лише когнітивні, а інші професійні навички, зокрема вміння працювати в команді).

Контроль при дистанційному вивченні іноземних мов здійснюється у вигляді тестів, контрольного перекладу та усного спілкування з викладачем. Причому у випадку тесту перевірка та оцінювання відповідей здійснюються автоматично системою дистанційного навчання.

Згідно з вимогами ЄКТС навчання індивідуальна робота як форма організації навчального процесу у ВПНЗ проводиться в позаурочний час за попередньо встановленим графіком з урахуванням потреб і можливостей студентів. ІНДЗ включає види завдань, спрямованих на розвиток комунікативних компетенцій студентів: робота над конспектами лекцій, вивчення лексичних блоків; опрацювання літературних джерел (конспектування самостійно вивченого матеріалу, написання рефератів, творів, робота над студентськими проектами); робота з каталогами звичайних і електронних бібліотек, інформаційно-пошуковими сервісами мережі Інтернет; читання автентичних художніх текстів із подальшим їх опрацюванням; робота у лінгафонному кабінеті; опрацювання додаткової літератури та виконання граматичних завдань, спрямованих на закріплення

та автоматизацію навичок використання граматичних структур у сфері невідготовленого мовлення та ін.

Контроль як управлінська функція є однією з найважливіших складових освітньої діяльності. Контрольні заходи є складовими досягнення мети навчання – засвоєння певної сукупності предметних знань, умінь та навичок, формування відповідного рівня компетентності студента. Процес контролю як комплексна система діяльності охоплює низку елементів, до яких належить стандартизація цілей, перевірка, оцінка, облік.

З метою забезпечення чіткої системи контролю успішності та якості знань майбутніх фахівців створюються відповідні дидактичні умови ефективної організації комплексної діагностики сформованих компетентностей студента, а саме: визначення обсягу матеріалу, що підлягає контролю; цілеспрямований відбір навчального матеріалу з оптимальним розподілом різних видів робіт та їх послідовності; чітка організація перевірки, оцінювання та обліку знань; встановлення ліміту часу, що відводиться на перевірку знань та оцінювання контрольних робіт, мінімізація трудомісткості контрольних заходів; систематичність здійснення контрольних заходів; встановлення єдиної системи вимог – стандартизація контролю; розробка системи тестів для досягнення максимально можливого рівня об'єктивності оцінювання знань; створення умов для самопідготовки, самоконтролю, індивідуальних консультацій, розширення варіативності завдань та способів реалізації контролю; адекватність завдань сучасним умовам господарювання; обґрунтований вибір методу контролю та розроблення відповідного інформаційно-методичного забезпечення.

**Висновки.** Таким чином, сучасна система професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов характеризується уніфікацією і стандартизацією навчальних планів і програм, збільшенням кількості годин для самостійної роботи, використанням різноманітних інноваційних, інтерактивних, мультимедійних технологій, що створює максимально сприятливі умови для професійного розвитку студентів, забезпечуючи підготовку, що відповідає зростаючим вимогам до сучасного вчителя, його професійно-особистісних якостей.

**Перспективи подальшого наукового пошуку** вбачаємо у виявленні інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Бевз О.П. Місце та роль педагогічної практики у підготовці майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Англії (Матеріал зібрано завдяки участі у проекті «Шкільний учитель нового покоління») / О.П. Бевз // Порівняльно-педагогічні студії. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2015. – № 1 (23). – С. 110–116.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org/wiki/Стратегия>.
3. Соколова І.В. Кредитно-модульна технологія навчання іноземних мов : умови та результати впровадження / І.В. Соколова // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. пр. – К., 2006. – Вип. 2. – С. 132–143.
4. Черньонков Я.О. Професійно-орієнтована підготовка майбутнього вчителя іноземних мов: нова парадигма / Ярослав Олександрович Черньонков // Наукові записки КДПУ. Серія : Філологічні науки (Мовознавство) / ред. кол. : О.А. Семенюк [та ін.]. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 136. – С. 528–533.
5. Шкільний учитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження (березень 2014 – березень 2015). – К. : Ленвіт, 2014. – 60 с.
6. Holmberg B. The Evolution, Principles and Practices of Distance Education / B. Holmberg. – Oldenburg : Bibliotheks und Informationssystem der Universitat Oldenburg, 2005. – 171 p.

**REFERENCES**

- Bevz, O.P. (2015). Mistse ta rol pedagogichnoi praktiki u pidgotovtsi maybutnikh uchiteliv inozemnikh mov v Ukraini ta Anglii [Place and role of pedagogical practice in training future teachers of foreign languages in Ukraine and England]. *Porivnalno-pedahohichni studii [Comparative and pedagogical studies]*. Uman: FOP Zhovtii O.O., 1 (23), pp. 110–116. [in Ukrainian].
- Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012-2021 roky (n.d.) [ru.wikipedia.org/wiki/Stratehiya](http://ru.wikipedia.org/wiki/Stratehiya), [online]. Available at: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Stratehiya/> [in Ukrainian].
- Sokolova, I.V. (2006) Kredytно-modulna tekhnolohiia navchannia inozemnykh mov: umovy ta rezultaty vprovadzheniya [Credit-modular technology of foreign language training, conditions and results of implementation]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka [Teaching process: theory and practice]*, 2, pp. 132–143. [in Ukrainian].
- Chernonkov, Y.O. (2015) Profesiino-orientovana pidhotovka maybutnoho vchytelia inozemnykh mov: nova paradyhma [Professionally-oriented training of future teachers of foreign languages: a new paradigm]. Semeniuk O.A. (Eds.). *Naukovi zapysky KDPU. Serii: Filolohichni nauky (Movoznavstvo)*

[*Scientific papers of KDPU: Philological sciences*)]. Kirovohrad: KDPU named after Vinnichenko, pp. 528–533. [in Ukrainian].

Shkilnyi uchytel novoho pokolinnia. Doproektne bazove doslidzhennia (berezen 2014 roku – berezen 2015 [School teacher of the new generation. Pre-project baseline study (March 2014 – March 2015)]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

Holmberg, B. (2005). *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education*. Oldenburg: Bibliotheks und Informationssystem der Universitat Oldenburg [in English].

УДК 811:378.147.091.33

ORCID 0000-0002-7174-0204

## **ACADEMIC CLASS AS A PLATFORM FOR RAISING LEARNERS' SOCIOCULTURAL MATURITY**

*Volkova A. (Kharkiv)*

The article deals with raising students' sociocultural maturity. The humanities academic classes are considered as a platform for encouraging students to develop their social and cultural skills, with particular attention given to classes where the foreign language is taught. The choice of the theme is determined by the necessity to improve the situation with the level of graduates' cultural literacy and sociocultural skills, which accounts for the relevance of the given paper whose subject matter is viewed on the background of the current crisis of culture.

Considered inseparable from society, culture as a topic has recently been developed in many directions and with enough vigour. Considerable literature on the theory of and methods for teaching foreign languages witnesses educators' interest, both empirical and theoretical, in engaging a variety of culture-related aspects in the learning process.

We assume that a foreign language course has a great potential to serve as an efficient means for strengthening the «friendship» between the curricular disciplines of natural and technical specialisms and the humanities. To this end, it is significant to review the position occupied by the humanities in the curriculum and give them a due weight in education process. So far, the curricular subjects concerned with the way people think and behave are seriously underrated. However, language and literature, history and philosophy and other humanities disciplines make up a powerful arsenal contributing to enhancing the individual's



sociocultural awareness and improving the respective skills, without which no one could be considered a civilized person and human at all.

In discussing the main points of the given article we are based on the views of two world's most original literary scholars writing today – Mikhail Epstein and Hans Ulrich Gumbrecht. They both argue that the humanities are bound to increase enhance their intellectual impact on society. We accept Gumbrecht's concept – the dimension of «presence», in which cultural phenomena and cultural events become tangible and have an impact on our senses and our bodies. Proposing putting the dimension of presence at the center of academic practice, we highlight the far-reaching effect of the presence of a qualified and culturally developed instructor. It is this understanding of the teacher's presence that serves as a prerequisite for encouraging appropriate sociocultural education of the motivated learners.

**Key words:** crisis of culture, humanities, platform for development, raising cultural literacy, sociocultural maturity.

**Волкова А.Г. Академічне заняття як платформа для підвищення соціокультурної зрілості студентів.** Статтю присвячено підвищенню соціально-культурної зрілості студентів вищих навчальних закладів. Заняття з гуманітарних дисциплін розглядаються в якості платформи для розвитку соціальних та культурних навичок студентів, при цьому особлива увага приділяється заняттям із вивчення іншої мови. Вибір теми визначається необхідністю поліпшити ситуацію з рівнем культурної грамотності та соціокультурних навичок випускників. Означена тема розглядається на тлі загальної кризи культури сучасного суспільства. Наводяться приклади конкретних заходів для вирішення проблеми.

**Ключові слова:** гуманітарні дисципліни, криза культури, культурний рівень, платформа для розвитку, соціокультурна зрілість.

**Волкова А.Г. Академическое занятие как платформа для повышения социокультурной зрелости студентов.** Статья посвящена повышению социально-культурной зрелости студентов высших учебных заведений. Занятия по гуманитарным дисциплинам рассматриваются в качестве платформы для развития социальных и культурных навыков студентов, при этом особое внимание уделяется занятиям по изучению иностранного языка. Выбор темы обусловлен необходимостью повышения уровня культурной грамотности и социокультурных навыков выпускников. Данная тема рассматривается на фоне общего кризиса культуры современного общества. Приводятся примеры конкретных мер для решения поставленной проблемы.

**Ключевые слова:** гуманитарные дисциплины, кризис культуры, платформа для развития, социокультурная зрелость, уровень культуры.

**The theme relevance.** The relevance of the issue under consideration is proved by the fact that the present period witnesses persistent speculation about the current crisis of culture. In this article we express our strong conviction that a foreign language class can be an appropriate platform for enhancing the learner's cultural maturity level. We believe that in a global context, language-related classes as one manifestation of the humanities, are capable of making up an invaluable asset to encourage the cultural health of the youngsters – ad hoc graduates – and society as a whole.

**The aim of the paper** is to describe the ways of raising students' sociocultural maturity through the humanities academic classes, in particular a foreign language course, which serves as a platform for encouraging students to develop their cultural literacy and communicative skills. We consider this way a feasible suggestion about how best to tackle the problem of approaching a proper level of sociocultural maturity, which plays a crucial role in providing learners' successful functioning upon graduation in both private and public spheres.

**Analysis of the recent researches.** Culture is of primary concern for those involved in the process of education. We consider the concept of culture to be inseparable from the notion of society. Among various aspects characterizing culture, we emphasize those relevant to the subject in question and look at culture as a central anthropological concept encompassing the range of phenomena transmitted via social learning, the latter including the academic surrounding. Of special importance for discussing the given theme is the domain of culture represented by society's values, norms, and modes of behaviour.

Let's look at the humanities as the sphere of our particular interest with concentration on language learning and teaching in order to take a brief look at the way culture-related questions are involved. Some educators propose to incorporate a special culture class in the curriculum as an inseparable component of language learning and teaching. This initiative has a lot to offer regarding the development of communicative competence at language teaching departments, especially in case of training prospective teachers of foreign languages [1; 7]. In the sphere of language teaching and learning the concept of culture is often defined pragmatically as culture associated with a particular language which is being learnt [2; 4; 8]. Lexical dominance is noticeable in researches on the way lexical

items reflect culture, in particular how culture is encoded in the everyday conceptual metaphors taken for granted by speakers [6]. Conferences on education are held with relative frequency, with undivided attention being paid to very diverse aspects of a complex and multifaceted phenomenon of culture. One example of such events was a conference Context and Culture in Language Teaching and Learning organized at the University of Durham in June 2001 [1].

Modern researchers are concerned about the correlation between cultural values and traditions reflected in language. They recognize the tight relationship between language, culture and the way people think. Liz Reisberg, an independent consultant in higher education with a large international experience, points out that studying another language is proven to increase the effectiveness of cross-cultural communication, above all in developing a deeper understanding of culture, rather than only in knowing vocabulary [9].

**Presenting the main material.** In the article we express our strong conviction that the humanities in general and an academic discipline related to teaching another language in particular can serve as a platform for raising learners' sociocultural maturity. By the latter we mean the level of a person's social and cultural development that allows him or her to function well as a representative of a particular community.

The point of departure for our discussion is based on the ideas of Mikhail Epstein and Hans Ulrich Gumbrecht, who are among the world's most original literary scholars writing today.

Mikhail N. Epstein, a literary theorist and critical thinker, Professor of Durham University, is the author of a seminal work *The Transformative Humanities: A Manifesto*. The book's main thesis, as we understand it, is that the humanities have lost their rightful and natural leading position in educational curriculum and among academic disciplines as a whole. M. Epstein accounts for the current crisis in the humanities by their «intellectual autism», characterized by impaired social interaction and calls for a reexamination of the far-reaching question of how the humanities can affect the areas of their study [3]. It is of vital importance that the intellectual and institutional balance between the sciences and the humanities should be restored. The genuine aim of humanities is self-transformation of the human species as spiritual beings through the force of their self-awareness and self-exploration. We are strongly convinced

that the humanities should not only to survive, but what is more they are bound to enhance their intellectual impact on society. Therefore they need to be adequately recognized in contemporary universities. An important consequence of this might be establishing programs in creative thinking and other generic skills. In his *Manifesto*, M. Epstein ingeniously emphasizes that our world is in a state of continuous movement and change. He writes about a tiny word that dominated the humanities in the late twentieth century. This is «post-», a word with a specific power. The magic of the prefix consists in relegating the term with this time element to the past. Living in a new epoch whose features must now be more positively defined through «proto-» rather than «post-», we are witnessing a major shift in cultural attitudes: from retrospectivism to prospectivism [3: 24].

Hans Ulrich Gumbrecht, a professor of literature at Stanford University, is our another authority whose ideas build up a strong foundation for the given discussion. In his reputed work *Production of Presence: What Meaning Cannot Convey* Gumbrecht introduces a new concept – the dimension of «presence». This is a concept whereby cultural phenomena and cultural events become tangible and have an impact on our senses and bodies. In the frameworks of the author's philosophy through this concept we approach the opposition «presence culture» versus «meaning culture». This thesis reveals that, via their exclusive dedication to interpretation, i.e. to the reconstruction of meaning, the humanities have become incapable of addressing a dimension of presence in all cultural phenomena that is as important as the dimension of meaning [5]. As a source for an exemplary instance of presence, it is aesthetic experience that plays a significant role. It manifests a specifically high level in the functioning of some of our «general cognitive, emotional and perhaps even physical faculties» [5: 98]. Gumbrecht writes about «the state of being lost in focused intensity» aimed at preventing us from «completely losing a feeling or a remembrance of the physical dimension in our lives». In other words this «focused intensity» remind us of our being «part of the world of things.» Summing up, Gumbrecht links this to a state of extreme serenity, of «being in sync with the world» [5: 104–105]. With his book *Production of Presence*, Hans Ulrich Gumbrecht puts the dimension of presence at the center of academic practice in the arts and humanities.

In our article we concentrate on «sociocultural maturity» as a key term which represents the level of learners' education – knowledge, skills,

and development. Using the allusion to M. Epstein, we declare that the more a person matures, the less malleable he or she becomes [3: 94]. Being not easily influenced, the person is capable of behaving in a sensible way. A fully grown and developed young person is strong enough to resist whatever pernicious influence, to understand intricate meanings, to read between the lines, etc. In the context of the given subject, we emphasize a person's cultural development, when s/he is becoming full of culturally enriching experiences. We put special emphasis on sociocultural maturity, i.e. the state of being related to society and culture, and refer to this parameter as an ultimate characteristic of the personality's development. It is a socioculturally matured person who is able to resist what is bad but may be shared by the majority. As M. Epstein put it, «The fact that all people are in solidarity about something does not automatically make their opinion true» [3: 182].

One can see the difference between the 21-st century classroom needs and those of the 20-th century. In this century classroom, teachers act as facilitators of student learning. A person with calling of a teacher has the power to build up a student's self-esteem. Given classroom atmosphere is a comfort zone for those who are present there, the classroom becomes a platform for successful learning and developing skills, which might need at present and in future. The best kind of class activities is intrinsically motivated, where students want to learn because it is interesting, purposeful and personally relevant, not because it is assessed. Socioculturally mature learners look into perspective, which makes them eager to master the needed knowledge and skills to be applied in personal and public spheres. The physical presence of a qualified and culturally developed instructor serves as a prerequisite for encouraging appropriate sociocultural education of the motivated learners. Such potent encounters of instructors and learners, accompanied by direct sincere and emotional communication, are expected to facilitate learners' development. We highlight the far-reaching effect of the instructor's presence, which might be confirmed through the words reportedly said by St. Augustine: «I learned most, not from those who taught me but from those who talked with me».

We base our view on the assumption that by and large, a foreign language course as a learning discipline serves as a practical branch of the humanities which might be referred to as the extension of a socially and culturally developed personality and as the prerequisite for becoming

human in a deep meaning of this word. It has been widely recognized that learners need not just knowledge and skill in the grammar of a language but also the ability to use the language in socially and culturally appropriate ways.

Now we offer here some practical advice based on the experience of work with international students. No civilized person can deny the importance to be knowledgeable of other societies and cultures. During the course of language teaching, we give priority to increasing the international learners' awareness of the existing differences between their own and the host cultures. As a starting point, it is worth discussing the meaning of the word «culture». Here are some questions and tasks which might be given to students: As a brainstorming activity learners are asked to complete the sentence «Culture is ...» or take a minute to write down their own definition of culture or say what kinds of things generally come to their mind when they think about «culture». The students might be asked to discuss in pairs or groups what each of them would include in their definition of culture. More complicated question may be whether it is possible for people to understand a language fully without knowing the culture. We may offer students a brief story about some type of cultural miscommunication. Students may be divided in groups and have the handouts with the task to discuss the incident trying to understand why the miscommunication took place and how it could have been prevented. Besides, students may be directed to describe an incident in which an international visitor is faced with a dilemma, problem, or situation that has a cultural basis. As a variant, multiple choice explanations might be suggested for this or that problem being discussed. We may ask students to comment on something new or interesting related to a host culture that they have recently learned, which might be followed by common discussion.

Thus, during the language course we attempt to provide students not only with linguistic competence, but try to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with their own distinctive values and behaviours. We consider it our duty to help learners see that such interaction is an enriching experience

**Conclusion.** Education takes on added importance nowadays, at a time of uncertainty and crisis of culture. The right approach to the humanities gives them new credibility. It is of the utmost importance that

we should be in harmony with ourselves and the outside world, both our students and we teachers being part of the environment.

**Direction of further research.** We have an intention to concentrate on further discussing how to successfully develop our learners' transferable skills, which are indispensable for a student to become a graduate worthy of a job in a highly competitive market. Besides, we strongly believe that the mastering of generic skills is to enrich the person's life.

### LITERATURE

1. Byram M. Introduction : Context and Culture in Language Teaching and Learning / M. Byram, P. Grundy. – Short Run Press, 2003. – P. 1–3.
2. Byram M. «Cultural awareness» in vocabulary learning / Michael Byram // *Language Learning Journal*. – 1997. – № 16, – P. 51–57.
3. Epstein M. *The Transformative Humanities: A Manifesto* / Mikhail Epstein. – New York – London : Bloomsbury Academic, 2012. – 318 p.
4. Genc B. Culture in language learning and teaching / B. Genc, E. Bada // *The Reading Matrix*. – Vol. 5. – No. 1. – April 2005. – P. 73–81.
5. Gumbrecht H. *Production of Presence. What Meaning Cannot Convey* / Hans Ulrich Gumbrecht. – Stanford : Stanford UP, 2004. – 180 p.
6. Holmes R. Teaching with an Awareness of the Cultural Construction of Language / R. Holmes // *Context and Culture in Language Teaching and Learning* – Short Run Press, 2003. – P. 18–31.
7. Kramsch C. Why should language teachers teach culture? / C. Kramsch, A. Cain, E. Murphy-Lejeune // *Language, Culture and Curriculum*. – № 9 (1). – 1996. – P. 99–107.
8. McKay S. The Cultural Basis of Teaching English as an International Language 9 [Electronic resource] / S. L. McKay. – 2003. – Access mode : <http://www.tesol.org/pubs/articles/2003/tm13-4-01.html>.
9. Reisberg L. Foreign Language Study Should Be Mandatory! 9 [Electronic resource] / Liz Reisberg. – Access mode : <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/foreign-language-study-should-be-mandatory>.

### REFERENCES

- Byram, M. and Grundy, P. (2003). *Introduction: Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Short Run Press, pp. 1–3.
- Byram, M. (1997). “Cultural awareness” in vocabulary learning. *Language Learning Journal*, 16, pp. 51–57.
- Epstein, M. (2012). *The Transformative Humanities: A Manifesto*. New York – London: Bloomsbury Academic.

- Genc, B. and Bada, E. (2005) Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix, Vol. 5, 1*, pp. 73–81.
- Gumbrecht, H. U. (2004). *Production of Presence. What Meaning Cannot Convey*. Stanford: Stanford UP.
- Holmes, R. (2003). Teaching with an Awareness of the Cultural Construction of Language. *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Short Run Press, pp. 18–31.
- Kramsch, C., Cain, A and Murphy-Lejeune, E. Kramsch, C. (1996). Why should language teachers teach culture? *Language, Culture and Curriculum, 9 (1)*, pp. 99–107.
- McKay, S.L. (2003). The Cultural Basis of Teaching English as an International Language, [online]. Available at: <http://www.tesol.org/pubs/articles/2003/tm13-4-01.html>.
- Reisberg, L. (2017) Foreign Language Study Should Be Mandatory!, [online]. Available at: <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/foreign-language-study-should-be-mandatory>.

УДК 378.147.: 811.161.1

<http://orcid.org/0000-0003-0591-0305>

<http://orcid.org/0000-0002-5812-3818>

## **SPEAKING CLUB AS THE METHOD OF SPEAKING SKILLS IMPROVING**

*Haidei K.I.,*

*Orobinska M.V., PhD in Philology (Kharkiv)*

The article deals with such a form of foreign students' speaking skills development as a speaking club. Examples of classes and educational activities are represented. The article deals with the problem of modern students' motivation during foreign languages studies. Creation of the artificial language surrounding is offered as a productive mean of facilitating motivational and educational processes. The article is illustrated with the methods of creation of the artificial language surrounding that may be used at any stage of teaching foreign languages. Conclusions about the advantages and disadvantages of using this type of activity are made.

Speaking skills improving is needed in learning foreign language. The difficulty in communication skills developing lies in the fact of students' stiffness in using language in real life communication. The communicative failure leads to



decreasing students' motivation. The authors state, that one of possible solutions for this problem is immersion in artificially created language surrounding. It is noted that the creation of the artificial language surrounding includes numerous methods. Most of them encourage students to take part in training activities, thereby contributing to speaking skills improving. Methods of artificial language surrounding are represented and described. It is also pointed out that effective forms of training language include acquaintances of language patterns and dipping into communicative situations. The authors offer the way of connecting these forms in such activity as speaking club. It is emphasized that the informal surrounding of speaking club meetings contributes to active students' involvement to the conversation. The didactic potential of Russian language speaking club is analyzed. The authors conclude, that the speaking club had positive results not only in improving communication skills, but also in increasing of motivation, cognitive interest.

**Key words:** increasing of motivation, methodology of teaching foreign languages, Russian as a foreign language, speaking club, speaking skills.

**Гайдей К. І., Оробінська М. В. Розмовний клуб як форма розвитку мовленнєвих навичок.** У статті розглядається така форма розвитку мовленнєвих навичок студентів-іноземців на початковому етапі вивчення російської мови як іноземної, як розмовний клуб. Пропонується використання штучного мовного середовища як засобу вдосконалення мотиваційного та навчального процесів. Наводяться приклади занять та виховних заходів. Надаються висновки щодо недоліків та переваг використання цього виду діяльності.

**Ключові слова:** методика викладання іноземних мов, мовленнєві навички, підвищення мотивації, розмовний клуб, російська мова як іноземна.

**Гайдей Е.И., Оробинская М.В. Разговорный клуб как форма развития речевых навыков.** В статье рассматривается такая форма развития речевых навыков студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому как иностранному, как разговорный клуб. Предлагается использование искусственной языковой среды как средства совершенствования мотивационного и учебного процессов. Приводятся примеры занятий и воспитательных мероприятий. Делаются выводы о недостатках и достоинствах использования данного вида деятельности.

**Ключевые слова:** методика преподавания иностранных языков, повышение мотивации, разговорный клуб, речевые навыки, русский язык как иностранный.

**The topicality of the research.** It is a well-known fact, that the conversational skills development of foreign students studying Russian language is one of the main priorities of education, as the satisfaction of communicative needs is one of the first tasks that a person faces with immersing in the alien language environment.

The **purpose** of the given article is representation of the modern methods for increasing students' motivation and developing conversation skills in learning foreign language.

The aim of the research leads to formulation and solution of the following **tasks**: 1) to reveal the most effective methods for stimulating students' speaking activity, improving conversation skills and increasing motivation; 2) to describe the practical application of these methods, based on such kind of activity as speaking club.

**The relevance of the topic** depends on the fact, that students' motivation is decreasing constantly, but the demands to students are increasing. There is well-known Terrell H. Bell's phrase: «There are three things to remember about education. The first one is motivation. The second one is motivation. The third one is motivation».

**The review of scientific works** shows that ways of increasing students' motivation is one of the matters of interest of modern pedagogy and methodology. Numbers of scientific works deal with this problem [7; 8; 10; 13].

The one may face with the different definition of the term «motivation to learn». E.g., H. Marshall determines motivation to learn as «the meaningfulness, value, and benefits of academic tasks to the learner – regardless of whether or not they are intrinsically interesting» [9: 239]. Motivation to learn is defined by C. Ames as long-term, quality involvement in learning and commitment to the process of learning [5: 410]. Thus, there is no one approach to understanding this term. The definition given by D. Schunk, P. Pintrich, J. Meece that seems to be to be the most acceptable. It is as following: «Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained» [12: 19].

Creation of artificial language surrounding may be used as a productive mean of facilitating motivational and educational processes during foreign language studies.

The great influence of language surrounding on the forming and language skills improving is well-known [6]. The language surrounding is

usually determined as a kind of communicative space, which communication is realized in [1: 356].

While using the artificial language surrounding students' goals and means exchange their places. The language competence is no more an aim, it becomes a mean of achieving communicative targets, for expressing one's own position. Artificial language surrounding may be created with modelling of every day communicative situations or holding different types of events that mean to involve students into active participation.

Methods of artificial language surrounding creation: role-playing games, discussions, games, involving into performances.

- Role-playing games.

A role-playing is a game in which players assume the roles of characters in a fictional setting. Players take responsibility for acting out these roles within a narrative, either through literal acting or through a process of structured decision-making or character development [11]. Modelling everyday conversational situations has a positive effect on process of studying foreign languages. During role-playing games students get ready to the situations they may face in real life. It is an easy and productive task. E.g. students may be offered to participate in really ordinary situations (asking about the route if one got lost; dealing with people on the bus stops, shops, etc.), that would get students familiar with speech etiquette of the foreign country and give some tips of how to behave in some particular situations. Role-playing of extraordinary situations may be used as the introduction part to other types of activities. E.g. situation in a bus, when there are two couples, a man of one couple is sitting and a woman of the second one is sitting, participants get the role and should discuss their characters' points of view. Also a role-playing game may be the part of a brainstorm or discussion. E.g. during the discussion students might not be able to choose their position, but have to support some position because of their parts. Role-playing is also useful for brainstorming. Some of the participants may have the part to cheer up the team, others may criticize everything and so on.

- Discussions.

That's obvious that discussions have positive influence on speaking and mental activity actualization, but it's either a common situation, when a tutor's part is just to offer the topic and let students speak. In such a case no productive effect may be observed. Students should be involved

into discussion step by step without their own understanding what they are encouraged to do. Otherwise, the discussion turns to be such a «free speaking». For the discussion of family issues the following activities were chosen. For the acquaintance students were asked to enumerate people who are precious for them. It was predictable, that family members would be in students' lists. So it was the introduction of the class topic. Then there was a task to define what a family is (and it the first step towards the discussion, because most of people have different vision, what should be included in this notion). Task to share home duties between a man and woman is another exercise that involves student into active participation in the discussion. The ways of family conflicts resolution was the summarizing stage of this discussion. Students were asked to participate in the role-playing game. The rules of the game were as following. The wife hasn't cooked dinner and the husband hasn't got the salary. The way students represent their parts is the way they would act in the real life conflict. Students' presentations were discussed at the end. So the discussion was supported not only by questions, but also by involving into different kinds of activities that stimulate debates.

- Games.

Board games and ordinary games are very effective methods that may be used to create artificial language surrounding during foreign language classes. E.g. the using of the game «Mafia» is well-known. This game stimulates not only speaking activity, but mental one as well. This is a salon team psychological role-playing game with a detective story, which simulates fighting informed members of the organized minority against the unorganized majority.

- Involving into performances.

Involving students into different types of creative activities has a positive influence not only on emotional and motivational spheres, but on cognitive sphere as well. Producing videos, theatric performances, organizing cultural events students face unfamiliar situations and have to use the language that they study in a new way. In this case the language becomes just the mean of achieving the result. But to get the desirable result students still need to use the language.

So artificial language surrounding is an effective mean of improving students' motivational and educational spheres. The improving is achieved because of dipping into conversational situations, that stimulate speaking

activity, and events, that require both speaking and production of some actions.

The conversational skills development of foreign students studying Russian language is one of the main priorities of education, as the satisfaction of communicative needs is one of the first tasks that a person faces with immersing in the alien language environment.

It stated that «the difficulties of speech activity in a foreign language are explained by low levels of the functioning of the speech mechanisms, adapting to a foreign language. There is a need in the special exercises that are determined by the efforts to develop separate skills and all mechanisms together» [3: 54].

It seems appropriate to use in foreign language trainings forms that allow combining language practice, acquaintance with the social patterns of the country whose language is studied and immersion in a communicative situation. These aims can be achieved by using such modalities as speaking club.

Speaking Club is a form of language learning, in which learning has the following forms: discussions, games, conversations, role-playing games, work with videos. Meetings are usually held in an informal places, such as coffees, shops, parks, on the street and often resemble a casual conversation. However, this is a training. At the meetings, there is always a tutor or a native speaker who corrects errors and can perform the analysis at the end of classes. His task is to hold a conversation and to bring to it the shyest participants.

A native speaker demonstrates the correct construction of sentences, correct pronunciation, tells about the specifics of the use of certain expressions, etc. [4].

Some words in brief about the didactic potential of practical training in Russian language communicative-game club «Ça va» that was organized at the Department of Philology Faculty training foreign citizens of Kharkov National Automobile and Highway University. The aim of the club is to develop communication skills, increase interest and motivation for learning Russian language, acquaintance with the cultural identity of communicative behavior and communication.

During the academic year Speaking Club «Ça va» conducted 16 training meetings on the following particular topics: dating, occupations, New Year, family, love, city, discrimination, dreams, future and career. The topic of

the next lesson, students could learn at the club page on Facebook [2]. The wishes of students and their desire to go through the process of adapting to a new language environment with the least difficulty were taken into account during the selection of themes for the club meetings. The form of this or that class was chosen depending on the subject, the level of students' language abilities, cultural and social value of the materials, the availability of audio and video material that may be used in the classroom. They are role playing games, discussions, watching of short feature films followed by discussion, projects (interactive presentations).

For example, during the discussion on the topic «Family» participants were asked to distribute the household duties between husband and wife, to justify the distribution, to participate in a role play. The players were forced to dive into the new situation that prompted them to think and act more variability. In these classes for the students it is very important to express its position, so that activated their language skills. As a result of this practical communications students memorize the features of the lexical content of dialogues in a certain speech situation, as well as stylistic norms and language means for designing their own statements.

Foreign students were happy to participate in the New Year quest, role-playing game «Introduction» on St. Valentine's day, had tried their hand in a public speech on the Day of oriental culture and enthusiastically participated in the preparation of the final theatrical production of «My first year in Ukraine».

During the New Year Quest foreign students fulfill a number of tasks associated with the language and extralinguistic factors affecting the communication process. For example, participants had to solve puzzles, write a letter to Santa Claus, show the words with gestures to the team members who had to guess them, as well as to pass the maze, to collect the right word and put the fragments of a New Year's image, describing it. Gaming technology used at the club sessions allows students to develop communication skills and accumulate the language material for ease of communication.

At the classes of the speaking club «Ça va», students of the preparatory faculty in a friendly atmosphere interacted in the group expressing their opinions, making small posts, sharing their impressions, using new language skills learned during the academic year. It helped the participants to remove the «language barriers» and to build their communication strategy.

The disadvantages of working Speaking Club is attributed an unstable set of participants. Due to the non-fixed number of participants and the frequent changes in the composition of the group there were difficulties in organization.

Also, it was difficult to work with a group of students with different levels of language competence, but even the participants that have a minimum of language skills dealt with the offered communicative tasks successfully.

The club had attracted the attention not only of foreign students of the preparatory faculty, but Ukrainian students as well. Ukrainian students contributed to the linguistic and cultural integration of students. This had a positive effect on students' learning and motivational spheres, because many of students had difficulties in communication with representatives of other cultures.

One more of club working positive results is the increase of foreign students' interest in university life. At the initiative of the students the Day of oriental culture was held. During this holiday the preparatory faculty students tried to acquaint Ukrainians with the peculiarities culture in their countries.

**Conclusion.** The work of the communicatively-game club «Ça va» motivated the growth in foreign students' activity, independence, cognitive interest, communication and intellectual skills. Thus, for the final session the participants of the club had shot several video clips that can be used as teaching material in the classroom trials.

**The prospects** of the research include the investigation ways of involving speaking club methods into everyday class activities, improving methodological and theoretical bases, qualitative and quantitative widening of working methodic, used in speaking club activities (in particular, creation of music and drama school, in which foreign students are able to develop speech skills, enhancing their creativity).

## LITERATURE

1. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – [Изд. 5-е, испр. и доп.]. – Назрань : Пилигрим, 2010. – 487 с.
2. Разговорный клуб русского языка «Ça va?» [Electronic resource] // Facebook. – Access mode : <https://www.facebook.com/speakingclubcava/>.
3. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку : учеб. пособие для высш. учеб. заведений [Текст] / [Г.М. Васильева и др.] ; под ред. И.П. Лысаковой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 270 с.

4. Шкрабо О.Н. Аудиовизуальный метод в обучении иностранному языку в высшей школе [Текст] / О.Н. Шкрабо // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – С. 543–545.
5. Ames C.A. Motivation : What Teachers Need to Know / C.A. Ames // Teachers College Record. – 91 (3). – 1990. – P. 409–421.
6. Dörnyei Z. Motivation and Second Language Acquisition / Z. Dörnyei, R. Schmidt // Natl Foreign Lg Resource Ctr. – 2001. – 499 p.
7. Eccles J.S. Negative Effects of Traditional Middle Schools on Students' Motivation / [J.S. Eccles, A. Wigfield, C. Midgley, D. Reuman, D.M. Iver, F. Feldlaufer] // The Elementary School Journal. – 1993. – No. 5 – P. 553–574.
8. Emmons R.A. The psychology of ultimate concerns : Motivation and spirituality in personality / R.A. Emmons. – New York, NY, US : Guilford Press, 1999. - 230 p.
9. Marshall H.H. Motivational Strategies of Three Fifth-Grade Teachers / H.H. Marshall // The Elementary School Journal. – 1987. – P. 135–150.
10. Rathunde K. Middle School Students' Motivation and Quality of Experience : A Comparison of Montessori and Traditional School Environments / K. Rathunde, M. Csikszentmihalyi // American Journal of Education. – 2005. – № 3. – P. 341–371.
11. Role-playing game [Electronic resource] // Wikipedia. – Access mode : [https://en.wikipedia.org/wiki/Role-playing\\_game](https://en.wikipedia.org/wiki/Role-playing_game).
12. Schunk D.H. Motivation in Education : Theory, Research, and Applications / D.H. Schunk, P.R. Pintrich, J. Meece. – Pearson/Merrill Prentice Hall, 2008. – 247 p.
13. Stipek D.J. Motivation To Learn : From Theory to Practice / D.J. Stipek. – ERIC. – Boston : Alyn & Bacon, 1993. –292 p.

#### REFERENCES

- Ames, C.A. (1990) Motivation: What Teachers Need to Know. *Teachers College Record* 91(3), pp. 409–421.
- Dörnyei, Z. and Schmidt R. (2001) Motivation and Second Language Acquisition. *Natl Foreign Lg Resource Ctr*.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver D.M. and Feldlaufer, F. (1993) Negative Effects of Traditional Middle Schools on Students' Motivation. *The Elementary School Journal*, 5, pp. 553–574.
- Emmons, R.A. (1999). The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality. New York, NY, US: Guilford Press [in English].
- Marshall, H.H. (1987) Motivational Strategies of Three Fifth-Grade Teachers. *The Elementary School Journal*, pp. 135–150.
- Rathunde, K. and Csikszentmihalyi, M. (2005) Middle School Students' Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and



- Traditional School Environments. *American Journal of Education*, 3, pp. 341–371.
- Razgovornyj klub russkogo jazyka “Ça va?” [Russian language speaking club “Ça va?”]. *Facebook*, [online]. Available at: <https://www.facebook.com/speakingclubcava/> [in Russian].
- Role-playing game. *Wikipedia*, [online]. Available at: [https://en.wikipedia.org/wiki/Role-playing\\_game](https://en.wikipedia.org/wiki/Role-playing_game).
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. and Meece, J. (2008) *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*.
- Shkrabo, O.N. (2013). Audiovizual’nyj metod v obuchenii inostrannomu jazyku v vysshej shkole [Audiovisual method in training of foreign language in higher educational institutions]. *Molodoj uchenyj*. 12, pp. 543–545 [in Russian].
- Slovar’ lingvisticheskikh terminov. (2010) [Dictionary of linguistical terms] 5th edition. Nazran’: Izd-vo “Piligrim” [in Russian].
- Stipek, D.J. (1993) *Motivation To Learn: From Theory to Practice*. ERIC.
- Vasil’eva, G.M. and others. (2004) *Russkij jazyk kak inostrannyj. Metodika obuchenija russkomu jazyku*. [Russian as a foreign language. Training methodology in Russian language: manual for higher educational institutions]. Eds. I.P. Lysakova. M.: Gumanitar. izd. centr VLADOS, 2004. – 270 p. [in Russian].

УДК 378.018.43-054.62:004.9

<http://orcid.org/0000-0002-2410-925X>

<http://orcid.org/0000-0003-0345-6815>

**ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ  
ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МОВИ  
ЯК ПЕРСПЕКТИВНА ФОРМА МЕДІАОСВІТИ**

*Домніч С.П., канд. філос. наук,  
Селіна І.Л. (Харків)*

Статтю присвячено проблемі дистанційного навчання іноземних студентів російської мови. Розглянуто вплив дистанційного навчання на сучасний розвиток медіаосвіти. У статті проведено аналіз розвитку дистанційного навчання у ХНУ імені В.Н. Каразіна у контексті медіаосвіти та представлено дистанційний курс для іноземних учнів початкового етапу навчання російської мови за напрямками і спеціальностями медико-біологічного профілю.

**Ключові слова:** дистанційна форма навчання, іноземні студенти, медіаосвіта, новітні інформаційні та комунікаційні технології, російська мова.

© Домніч С.П., Селіна І.Л., 2017

**Домнич С.П., Селина И.Л. Дистанционное обучение иностранных студентов языку как перспективная форма медиаобразования.** Статья посвящена проблеме дистанционного обучения иностранных студентов русскому языку. Рассмотрено влияние дистанционного обучения на современное развитие медиаобразования. В статье проведён анализ развития дистанционного обучения в ХНУ имени В.Н. Каразина в контексте медиаобразования и представлен дистанционный курс для иностранных учащихся начального этапа обучения русскому языку по направлениям и специальностям медико-биологического профиля.

**Ключевые слова:** дистанционная форма обучения, иностранные студенты, медиаобразование, новейшие информационные и коммуникационные технологии, русский язык.

**Domnich S.P., Selina I.L. Foreign students' distance language training as a perspective form of media education.** The article is devoted to the issue of distance training foreign students the Russian language.

It has been noted that at the beginning of the 21st century dynamic development of society is connected with deep world transformations, globalization of culture, expansion of multicultural ties, creation of multicultural communities. The latter has found reflection in the computer communication as modern society became informative, "multimedia" (M. Maklyuen) and "network" (M. Kastels) society facing with the informatization of social reality where all spheres of activity are related to information technologies.

The media reality is connected with the production and consumption of a media product. For the time being special attention is concentrated on the appearance of a new form of education – distance training with other traditional forms of education – full- and part-time teaching/learning both for Ukrainian and foreign students. Distance training is based on using modern information, "multimedia technologies" or "multimedia" (computer programs, Internet, e-mail, video, on-line conferences, etc.) as a result it can be considered in the context of "media education" the most perspective in the globalized world.

The influence of distance teaching/learning on the modern development of media education has been analyzed in the article. The analysis of distance training at V.N. Karazin Kharkiv National University has been carried out in the context of media education. The course of distance learning for foreign students at the initial stage of training the Russian language of a medicobiological profile has been presented.

**Key words:** distance training, foreign students, media education, new information and communication technologies, Russian language.

На початку ХХІ століття динамічний розвиток суспільства, пов'язаний із глибокими трансформаціями у світі, глобалізацією культури, розширенням мультикультурних зв'язків, створенням мультикультурних спільнот, знайшов відображення в комп'ютерній комунікації. Сучасне суспільство стало суспільством інформаційним, «мультимедійним» (М. Маклюен) і «мережевим» (М. Кастельс), у якому відбувається інформатизація соціальної реальності, де всі сфери життєдіяльності пов'язані з інформаційними та комунікаційними технологіями, що зумовили суттєві зміни і в організації навчального процесу у ВНЗ. Як відзначають відомі українські вчені, «новій парадигмі освіти належатиме провідна роль у творенні нової культури, культури освіченої людини. Освіта покликана підготувати людину до майбутніх суспільних та цивілізаційних трансформацій» [16: 72]. А ці трансформації, перш за все, пов'язані з інформаційною підготовкою особистості до успішного функціонування в сучасному суспільстві. Розвиток сучасних засобів комунікації сприяє трансформації соціокультурної реальності: з'явилася медіареальність, яка безпосередньо пов'язана із виробництвом і споживанням медіапродукту. Тому все частіше йде мова про інформаційні технології (ІТ) навчання, сутність яких полягає у створенні інформаційно-інтелектуального середовища, доступного для будь-якого учасника освітнього процесу [6; 7]. «Використання ІТ у навчанні іноземних мов – один із найважливіших мотивів переходу до нового етапу оновлення змісту освіти, що зумовлює відповідні зміни засобів навчання, форм і методів навчання» [9: 142]. З огляду на це слід зазначити, що в Україні поряд із традиційними формами навчання (денною та заочною) як українських, так й іноземних учнів, на початку ХХІ століття з'явилася нова форма навчання – дистанційна. Вона заснована на застосуванні сучасних інформаційних технологій (комп'ютерних програм, Інтернету, електронної пошти, відео-та on-line- конференцій і т.п.), які отримали назву «мультимедійні технології», або «мультимедіа», внаслідок чого дистанційну форму навчання можна розглядати в контексті «медіаосвіти», що стала найперспективнішою формою освіти в сучасному глобалізованому світі [4; 5; 6; 7]. Саме вищезазначене і зумовлює **актуальність дослідження**, що пропонується.

**Мета** статті – розглянути процес розвитку дистанційного навчання в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна і проаналізувати дистанційний курс «Російська мова для іноземних студентів. Науковий стиль мовлення. Медико-біологічний профіль», створений для іноземних учнів початкового етапу навчання російської мови за напрямками і спеціальностями медико-біологічного профілю (№ 222 «Медицина», № 091 «Біологія»), його теоретичні і практичні аспекти.

**Аналіз останніх досліджень.** Опис проблем дистанційного навчання як в Україні, так і в інших країнах СНД, пов'язаний із упровадженням електронних дистанційних курсів у навчальний процес у ВНЗ, представлено в роботах багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Вітчизняні педагогічні праці, в яких розкриваються питання теорії і практики дистанційного навчання, охоплюють широку тематику наукових досліджень: освіта та управління (В. Кремень, В. Луговий, С. Сисоєва та ін.); наукове забезпечення дистанційного навчання, проблеми та напрями досліджень цієї галузі (В. Биков, О. Довгялло, Ю. Дорошенко, М. Жалдак та ін.); організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти за кордоном та в Україні, підходи до їхньої реалізації (Г. Атанов, Р. Гуревич, П. Дмитренко, В. Олійник, Ю. Пасічник, О. Собаєва, П. Таланчук, М. Танась, В. Шейко, Б. Шуневич та ін.); психолого-педагогічні аспекти і технології створення дистанційного курсу (Г. Балл, В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротинко, О. Сорока та ін.); перспективи дистанційного навчання у ВНЗ України та за кордоном (Г. Козлакова, К. Корсак, П. Стефаненко та ін.); моделювання і прогнозування його розвитку (В. Гондюл та ін.), контроль знань та їх оцінювання (І. Булах, В. Гондюл, О. Григорова, В. Дейнеко, О. Петрашук); дистанційне навчання іноземних мов (В. Жулкевська, Н. Муліна, В. Свиридюк, П. Сердюков, О. Сорока); розроблення і використання мультимедіа і комп'ютерів при викладанні іноземних мов (П. Асоянц, О. Гон, В. Дейнеко, В. Редько, П. Сердюков, Г. Чекаль та ін.); маркетинг дистанційного навчання (В. Олійник, П. Стефаненко) [20]. Проблематиці дистанційного навчання у сфері РМІ (російської мови як іноземної) присвятили свої роботи Е. Азімов, Ю. Аксьонов, О. Андрєєв, О. Анісімов, А. Богомолів, А. Гільмутдінов, Р. Ібрагімов, Є. Полат, О. Чеботарьова та ін. [13: 219]. Оскільки дистанційне

навчання базується на медіаграмотності («критичне бачення», «візуальна грамотність», «технологічна грамотність», «інформаційна грамотність», «комп'ютерна грамотність»), що є результатом медіаосвіти, яка вивчає медіа, експериментує, аналізує та створює медіапродукцію (медіатексти) [2: 33], то зазначимо також науковців, які займаються медіаосвітою: В. Бакіров, М. Ватковська, Н. Габор, С. Гончаренко, В. Іванов, Т. Іванова, А. Литвин, Г. Онкович, Б. Потятиник, Г. Почепцов, В. Синьов, М. Слюсаревський, Л. Стародубцева, А. Шабунова, А. Шевцов, І. Чемерис, А. Хуторський, О. Янишин та ін.

**Виклад основного матеріалу.** В Україні дистанційна форма навчання стала впроваджуватися з 2000 року. Дистанційна освіта в країні регулюється Концепцією розвитку дистанційної освіти [12] та Положенням про дистанційне навчання МОН України [17]. Дистанційне навчання створює реальну можливість освітнього середовища без кордонів, тим самим підвищуючи якість освіти, де домінантою в її інноваційних моделях виступає особистісна продуктивна діяльність іноземних учнів, яка організується за допомогою сучасних інформаційних технологій [6], що безпосередньо пов'язані з розвитком медіаосвіти в Україні. Саме це є атрибутом глобалізаційних перетворень, чинником конкурентоспроможності економіки, має нерозривний зв'язок із розвитком демократії в умовах інформаційного суспільства [11].

Медіаосвіта є частиною освітнього процесу, спрямованого на формування у суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [11]. Саме тому у вересні 2009 р. з метою створення в Україні першої експериментальної магістерської програми «Медіа-комунікації» в ХНУ імені В.Н. Каразіна на соціологічному факультеті була відкрита кафедра медіакомунікацій міждисциплінарного спрямування, яку очолила професор, доктор філософських наук Л.В. Стародубцева, праці та розробки якої є вагомим внеском у розвиток медіакомунікацій в Україні. А у 2013 р. видатними вченими, професорами

ХНУ імені В.Н. Каразіна, В.С. Бакіровим і Л.В. Стародубцевою була розроблена «Креативна модель медіаосвіти: експеримент Каразінського університету» [1; 20].

Як зазначено у Концепції, упровадження медіаосвіти в Україні [11], розроблення і прийняття якої є важливим складником модернізації освіти, сприятиме побудові в країні інформаційного суспільства, розвиткові економіки знань, становленню громадянського суспільства, а також виокремлено, що основні положення цієї Концепції відповідають завданням, сформульованим у Паризькій програмі-рекомендаціях із медіаосвіти ЮНЕСКО (від 22 червня 2007 р.), резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації (від 16 грудня 2008 р.), Феській декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності (від 17 червня 2011 р.) та Паризькій декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності у цифрову епоху (від 28 травня 2014 р.) [11].

Оскільки медіаосвіта в Україні є частиною всесвітнього освітнього процесу, що динамічно розвивається в глобалізованому світі, для нашого дослідження важливим є розгляд дистанційного навчання у ХНУ імені В.Н. Каразіна, а саме, навчання іноземних студентів російської мови.

Так, у ХНУ імені В.Н. Каразіна з 2009 р. на факультеті післядипломної освіти за безпосередньої підтримки факультету комп'ютерних наук стали проводитися короткотермінові курси для науково-педагогічних працівників ВНЗ «Використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі» з метою підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників у відповідній галузі. Зазначимо, що завдяки створенню кафедри медіакомунікацій в університеті було розроблено електронні підручники та запущено пілотний проект освіти за дистанційною формою навчання, тому з 2012 р. у ВНЗ здійснювалася системна робота із підвищення кваліфікації викладачів на курсах «Технології дистанційної освіти у вищій школі», що були організовані Центром електронного навчання ХНУ імені В.Н. Каразіна [18] та Центром післядипломної освіти. «Наприкінці квітня 2013 р. Міністерство освіти і науки України затвердило положення про дистанційне навчання», як стверджує один із провідних вчених ХНУ імені В.Н. Каразіна В.Г. Левчук, «у 2013/2014 навчальному році на трьох факультетах (біологічному, історичному, механіко-

математичному) дистанційні курси використовувалися у викладанні студентам денної форми навчання» [14: 122] (переклад наш – С.Д., І.С.), а у січні 2015 р. для реалізації освітніх програм довузівської, вищої і післядипломної освіти та упровадження сучасних технологій навчання було відкрито Інститут післядипломної освіти та заочного (дистанційного) навчання [8], що був створений для зручності слухачів і викладачів, які хочуть отримувати знання максимально оперативно з використанням дистанційних технологій. Усі розроблені електронні курси Інституту зібрані у поширену систему управління навчанням Moodle [7; 18]. Структура електронного дистанційного курсу передбачає наявність таких обов'язкових елементів, які були визначені «Вимогами до структури дистанційного курсу», що затверджені рішенням Координаційної ради з питань електронного (дистанційного) навчання в ХНУ імені В.Н. Каразіна [3]:

- загальна інформація з дисципліни, що вивчається;
- набір рекомендацій для студентів щодо послідовності та термінів вивчення матеріалів як усієї дисципліни в цілому, так і її окремих елементів;
- загальні рекомендації щодо порядку виконання різних видів навчальної, практичної і самостійної роботи студента;
- загальні критерії оцінювання знань, умінь і навичок, які повинен отримати студент у процесі навчання, та система оцінювання знань, умінь і навичок студента;
- змістовний навчальний і навчально-методичний матеріал, що побудований за кредитно-модульним принципом;
- методичні вказівки з організації самостійної роботи студента щодо засвоєння матеріалу, що вивчається, та виконання всіх видів навчальної роботи;
- форми та терміни інтерактивної взаємодії студентів і викладача протягом семестру;
- набір завдань і тестів для перевірки та контролю знань, умінь і навичок студентів у процесі вивчення дисципліни (проміжний контроль);
- зразки правильних відповідей до всіх завдань із перевірки знань студента;
- веб-ресурси та програмне забезпечення, які необхідні для виконання практичних видів навчальної роботи;
- система інтерактивного спілкування студентів між собою.

Викладачами Центру міжнародної освіти (ЦМО) ХНУ імені В.Н. Каразіна, що пройшли навчання на курсах «Технології дистанційної освіти у вищій школі», були створені і продовжують створюватися дистанційні курси для іноземних учнів початкового і основного (поглибленого) етапів навчання мови за різними напрямками і спеціальностями (медико-біологічного, економічного, інженерного, гуманітарного та ін. профілів навчання), оскільки «новітні умови навчання російської мови іноземних студентів потребують реалізації технологій дистанційного навчання» [13: 226] (переклад наш – С.Д., І.С.).

Одним із таких курсів є дистанційний курс «Російська мова для іноземних студентів. Науковий стиль мовлення. Медико-біологічний профіль» (автори: Задорожня Л.В, Селіна І.Л., Хотяїнцева І.В.) [7; 18].

Цей курс призначено для іноземних слухачів підготовчих факультетів, які навчаються у групах медико-біологічного профілю та освоїли вступний курс із наукового стилю мовлення. Мета цього курсу – підготовка іноземних студентів до вивчення спеціальних предметів на першому курсі університету (слухання лекцій, виступи на семінарах і практичних заняттях, участь у дискусіях, читання спеціальної медичної літератури, написання курсових робіт). Завдання курсу: формування вмінь комунікації у навчально-професійній сфері спілкування (теми: «Метали і неметали», «Класифікація і властивості речовин», «Розмноження», «Функції крові», «Внутрішнє середовище організму», «Вчення про кістки», «Обмін речовин», «Вітаміни» та ін.) [7].

Представлений дистанційний курс увійшов до поширеної системи управління навчанням Moodle (безкоштовна платформа електронного навчання) і побудований за певним сценарієм. Курс складається з трьох модулів, що включають 32 уроки (16 тем по 2 уроки до кожної теми), до яких розроблено 32 завдання, 16 поточних контролів (у вигляді контрольних робіт), створено 3 тести (кожний модуль закінчується тестом), а також підготовлено заліковий підсумковий тест. Після закінчення курсу під час сесії проводиться іспит, на якому слухачі курсу мають бути присутніми особисто [7].

Методичне забезпечення, текстовий матеріал, практичні завдання, питання для контролю знань (у тому числі залікове завдання) учень отримує зі сторінок сайту відповідно до структури курсу і методичних рекомендацій до його окремих елементів.



Текстовий матеріал вивчається учнями самостійно.

Для виконання практичних завдань і залікової роботи учню відводиться до 7 днів (відлік часу починається із дня отримання завдання). Коли завдання будуть виконані, учень повинен вислати їх на перевірку викладачеві.

На перевірку виконаної роботи учня викладачеві відводиться до 5 днів (відлік часу починається з останнього дня отримання завдання викладачем; час здачі практичних завдань та їхня перевірка заздалегідь регламентовані календарним планом курсу), після чого учень отримує відповідь з оцінкою та коментарями викладача до виконаної ним роботи.

Курс містить систему оцінювання знань, умінь і навичок іноземних студентів підготовчого факультету.

Для з'ясування поточних питань за матеріалами уроку і практичних завдань у курсі передбачено постійно діючий форум. У кінці курсу проводиться on-line- консультація з викладачем у режимі «Чат» або «Відеоконференція» з підготовки до заліку. Для учнів, які бажають підвищити свою оцінку, наприкінці курсу буде відкритий доступ до індивідуальних завдань, які потрібно буде переслати на перевірку викладачеві [7].

Цей дистанційний курс забезпечений літературою (основною та додатковою) і медичним словником із перекладами слів англійською, китайською та арабською мовами. Кожна тема містить наочний матеріал, презентацію, завдання, контрольну роботу та додаткові вправи.

**Висновки.** Таким чином, незважаючи на те, що на початку XXI ст. дистанційне навчання іноземних учнів російської мови в Україні має труднощі, що пов'язані з розробкою навчальних електронних програм, із недостатньою оснащеністю аудиторного фонду аудіо-, відеоматеріалами, воно є перспективною формою медіаосвіти, оскільки тут «формується супертекст і метамова, вперше в історії об'єднуючи в одній і тій же системі письмові, усні й аудіовізуальні способи людської комунікації» [15: 291] (переклад наш – С.Д., І.С.).

Розширення мультикультурних зв'язків сприяє розвитку дистанційної освіти іноземних студентів за допомогою «мультимедійних технологій», або «мультимедіа» у ХНУ імені В.Н. Каразіна, де відбувається процес

навчання й вивчення не тільки мови, а й медіакультури, що виступає «системою рівнів розвитку особистості, здатної читати, аналізувати, оцінювати медіатекст, займатися медіаторчістю, засвоювати нові знання за допомогою медіа тощо» [10: 31] (переклад наш – С.Д., І.С.) мовою, що вивчається. Отже, дистанційне навчання іноземних студентів російської мови є об'єктивним, економічним, надійним та валідним засобом медіаосвіти у Центрі міжнародної освіти ХНУ імені В.Н. Каразіна. Все вищезазначене свідчить, що дистанційне навчання іноземних студентів російської мови є перспективною формою медіаосвіти у найближчі десятиріччя.

**Перспективи подальших досліджень** ми вбачаємо у вивченні та впровадженні медійних дистанційних форм навчання та створенні нових дистанційних курсів із російської/української мов, які можуть бути застосовані у практичній роботі викладачів і студентів у детальній їх розробці для поглибленого етапу навчання іноземних студентів за різними напрямками і спеціальностями на рівнях володіння мовою (РМІ/УМІ) професійного спрямування, яку опановують у ВНЗ України іноземні студенти під час навчання. Саме це, на наш погляд, підніме значущість медіаосвіти в Україні у період глобалізації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бакіров В.С. Креативна модель медіаосвіти : експеримент Каразінського університету / В.С. Бакіров, Л.В. Стародубцева // Педагогіка і психологія [Текст] : наук.-теор. та інформ. журнал АПН України. – Київ : Державне видавництво «Педагогічна преса», 2013. – № 2. – С. 29–38.
2. Беляк О. Особливості розвитку медіаосвіти в Україні / О. Беляк // Гірська школа Українських Карпат [Журнал] : наук.-метод. журнал. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпат. нац.ун-ту ім. В. Стефаника, 2013. – № 8–9. – С. 31–33.
3. Вимоги до структури дистанційного курсу, затверджені рішенням Координаційної ради з питань електронного (дистанційного) навчання Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна від 08.10.2013 р. Протокол № 2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dist.karazin.ua/moodle/course> – Назва з екрану.
4. Домнич С.П. Социокультурная коммуникация и информационные технологии обучения иностранцев в Украине / С.П. Домнич // Проблеми та перспективи соціально-економічного розвитку країни : матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернівці, 25-26 січ. 2014 р.). – Т. II. – Чернівці : БЕФ, 2014. – С. 137–140.

5. Домнич С.П. Социокультурная коммуникация в контексте информационного общества и международного образования в Украине / С.П. Домнич // Гілея : наук. вісник : зб. наук. праць / гол. ред. В.М. Вашкевич. – К. : Гілея, 2014. – Вип. 81 (№ 2). – С. 278–283.
6. Домніч С.П. Соціокультурна комунікація : філософсько-антропологічний аналіз мовленнєвих практик у міжкультурній взаємодії [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» / С.П. Домніч. – Харків, 2015. – 20 с.
7. Домнич С.П. Дистанционное обучение иностранных учащихся в Украине в контексте медиаобразования / С.П. Домнич, И.Л. Селина // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : тези ХХ Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 2–3 черв. 2016 р.). – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2016. – С. 54–57.
8. Институт последипломного образования и заочного (дистанционного) обучения [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.univer.kharkov.ua/ru/structure/edu\\_centers/graduate\\_distance\\_inst](http://www.univer.kharkov.ua/ru/structure/edu_centers/graduate_distance_inst) – Назва з екрану.
9. Карташова Л.А. Проблемы інформаційно-технологічного забезпечення сучасного викладача / Л.А. Карташова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : тези XV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 2–4 черв. 2011 року). – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2011. – С. 141–143.
10. Кириллова К.Б. Медиакультура : от модерна к постмодерну / К.Б. Кириллова. – [2-е изд.]. – М. : Академ. проект, 2006. – 448 с.
11. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.mediasapiens.ua/> – Назва з екрану.
12. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. – Затверджено Постановою МОН України 20 грудня 2000 р. – К. : НТУ «КПІ», 2000. – 12 с. – (Нормативні правові документи).
13. Кушнир И.Н. Дистанционное обучение в системе преподавания РКИ / И.Н. Кушнир, И.В. Петров // Преподавание русского языка иностранным студентам теория и практика, традиции и инновации : монография / [под ред. Н.И. Ушаковой]. – Х. : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2014. – С. 219–235.
14. Левчук В.Г. Развитие дистанционного обучения в ХНУ имени В.Н. Каразина в контексте Положения о дистанционном обучении Министерства образования и науки Украины / В.Г. Левчук // Проблеми сучасної освіти : зб. наук.-метод. праць : у 2-х част. : Ч. 2. : уклад. Ю.В. Холін, Т.О. Маркова. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2014. – Вип. 5. – С. 122–126.

15. Назарчук А.В. Теория коммуникации в современной философии / А.В. Назарчук. – М. : Прогресс-Традиция, 2009. – 320 с.
16. Панченко Л. Освіта та виховання молоді як цінності в трансформаційному суспільстві / Л. Панченко // Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ ст. : монографія / [В. Андрущенко, Л. Горбунова, Л. Зязюн та ін.]. – К. : Пед. думка, 2007. – С. 68–80.
17. Про затвердження Положення про дистанційне навчання [Електронний ресурс] // Наказ МОН України від 25.04.13 № 466 (Із змінами, внесеними згідно з Наказами Міністерства освіти і науки № 660 від 01.06.2013, № 761 від 14.07.2015) – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> – Назва з екрану.
18. Центр електронного обучения ХНУ имени В.Н. Каразина [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dist.karazin.ua/> – Назва з екрану.
19. Шуневич Б.І. Дистанційне навчання в системі вищої школи Європи та Північної Америки : монографія / Б.І. Шуневич. – К. : Видавн.-поліграф. центр «Київ. ун-т», 2005. – 365 с.
20. Media education 2013 new color бакиров [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewibi\\_TJ-ejSAhWkYpoKHbEdDSEQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.slideshare.net%2FNatali\\_Kramarenko%2Fmedia-education-2013-new-color&usq=AFQjCNFtve67TO-9OBZcw\\_ZA4QD7fUXLCg&sig2=55hKEI-uet5vbtuBQcvQBQ](https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewibi_TJ-ejSAhWkYpoKHbEdDSEQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.slideshare.net%2FNatali_Kramarenko%2Fmedia-education-2013-new-color&usq=AFQjCNFtve67TO-9OBZcw_ZA4QD7fUXLCg&sig2=55hKEI-uet5vbtuBQcvQBQ) – Назва з екрану.

## REFERENCES

- Bakirov, V.S. and Starodubtseva, L.V. (2013). Kreatyvna model mediaosvity: eksperyment Karazinskoho universytetu [The creative media education model, experiment VN Karazin Kharkiv National University]. *Pedahohika i psykholohiia [Tekst]: nauk.-teoret. ta informats. zhurnal Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Pedagogy and Psychology [Text]: nauk.-teoret. and information. Journal of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Kyiv: Derzhavne vydavnytstvo “Pedahohichna pressa”, 2, pp. 29–38 [in Ukrainian].
- Bieliak, O. (2013). Osoblyvosti rozvytku mediaosvity v Ukraini [The development of media education in Ukraine]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat [Zhurnal]: nauk.-metod. Zhurnal [Mountain School Ukrainian Carpathians [Journal] nauk. method. magazine]*. Ivano-Frankivsk: Vyd-vo Prykarp. nats.un-tu im. V. Stefanyka, 8–9, pp. 31–33 [in Ukrainian].
- Vymohy do struktury dystantsiinoho kursu, zatverdzeni rishenniam Koordynatsiinoi rady z pytan elektronnoho (dystantsiinoho) navchannia Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina vid

- 08.10.2013 r. Protokol № 2 [*Requirements of the Remote course approved by the Coordinating Council for electronic (remote) training Kharkov National University V.N. Karazin on 08/10/2013. The protocol number 2*]. (n.d.). *dist.karazin.ua/moodle/course/* Available at: <http://dist.karazin.ua/moodle/course> [in Ukrainian].
- Domnich, S.P. (2014). Sotsyokulturnaia kommunykatsiya y ynformatsyonnye tekhnolohyy obucheniya ynostrantsev v Ukrayne [Sotsyokulturnaya Kommunikatsii and Information Technologies of teaching foreigners in Ukraine]. In: *IX Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia "Problemy ta perspektyvy sotsialno-ekonomichnoho rozvytku krainy" – [The Nine International scientific conference "Problems and prospects of socio-economic development"]*. Chernivtsi: BEF, 2, pp. 137–140 [in Ukrainian].
- Domnich, S.P. (2014). Sotsyokulturnaia kommunykatsiya v kontekste ynformatsyonnoho obshchestva y mezhdunarodnoho obrazovaniya v Ukrayne [Sotsyokulturnaia kommunykatsiya v kontekste ynformatsyonnoho obshchestva y mezhdunarodnoho obrazovaniya v Ukrayne]. *Hileia: naukovyi visnyk: zbirnyk naukovykh prats – [Gilea: Research Journal: Collected Works]*. V.M. Vashkevych (Ed.). Kyiv: Hileia, 81(82), pp. 278–283 [in Ukrainian].
- Domnich, S.P. (2015). Sotsiokulturna komunikatsiya: filosofsko-antropologichniy analiz movlennevih praktik u mizhkulturniy vzaemodiyi [Sociocultural Communication: Philosophical and Anthropological Analysis of Speech Practices in Intercultural Interaction]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
- Domnich, S.P. and Selina, I.L. (2016). Distantcionnoe obuchenie inostrannyh uchashchihsya v Ukraine v kontekste mediaobrazovaniya [Distance learning of foreign students in Ukraine in the context of media education]. In: *XX Mizhnarodna naukovo-praktichna konferentsiya "Vikladannya mov u vishchih navchalnih zakladah osviti na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'yazki" – [The Twentieth International scientific conference "The teaching of languages in higher educational institutions today. Intersubject links"]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, pp. 54–57 [in Ukrainian].
- Institut poslediplomnogo obrazovaniya i zaochnogo (distantcionnogo) obucheniya [Institute of Postgraduate Education and Distance Learning]. [www.univer.kharkov.ua/ru/structure/edu\\_centers/graduate\\_distance\\_inst](http://www.univer.kharkov.ua/ru/structure/edu_centers/graduate_distance_inst), [online] Available at: [http://www.univer.kharkov.ua/ru/structure/edu\\_centers/graduate\\_distance\\_inst](http://www.univer.kharkov.ua/ru/structure/edu_centers/graduate_distance_inst) [in Ukrainian].
- Kartashova, L.A. (2011). Problemi informatsiyno-tehnologichnogo zabezpechennya suchasnogo vikladacha [Problems of information

- technology provision of modern teacher]. In: *XV Mizhnarodna naukovo-praktichna konferentsiya "Vikladannya mov u vishchih navchalnih zakladah osviti na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'yazki" – [The Fifteenth International scientific conference "The teaching of languages in higher educational institutions today. Intersubject links"]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, pp. 141–143 [in Ukrainian].
- Kirillova, K.B. (2006). *Mediakultura: ot moderna k postmodernu [Media culture: from modern to postmodern]* (2nd ed., rev.). Moscow: Akademicheskii proekt [in Russian].
- Kontseptsiya vprovadzhennya mediaosviti v Ukrayini [Concept introduction of media education in Ukraine]. *osvita.mediasapiens.ua/*, [online] Available at: <http://osvita.mediasapiens.ua/> [in Ukrainian].
- Kontseptsiya rozvitku distantsiynoyi osviti v Ukrayini. – Zatverdzheno Postanovoyu MON Ukrayini 20 grudnya 2000 roku [The concept of distance education in Ukraine. – Approved Resolution MES of Ukraine on 20 December 2000]. (2000, December 20). Kyiv: NTU "KPI" [in Ukrainian].
- Kushnir, I.N. and Petrov, I.V. (2014). Distantionnoe obuchenie v sisteme prepodavaniya RKI [Distance learning in the system of teaching Russian as a foreign language]. *Prepodavanie russkogo yazyka inostrannym studentam teoriya i praktika, traditsii i innovatsii [Teaching Russian to foreign students theory and practice, traditions and innovations]*. N.I. Ushakova (Ed.). Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, pp. 219-235 [in Ukrainian].
- Levchuk, V.G. (2014). Razvitie distantsionnogo obucheniya v HNU imeni V.N. Karazina v kontekste Polozheniya o distantsionnom obuchenii Ministerstva obrazovaniya i nauki Ukrainy [Development of distance learning in KhNU named after V.N. Karazin in the context of the Regulation on Distance Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine]. Y. Choline (Eds.), *Problemy suchasnoyi osviti – [Problems of modern education]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 5, pp. 122-126 [in Ukrainian].
- Media education 2013 new color bakirov. (2013). [Media education 2013 new color bakirov], [online]. [www.google.com.ua/rl?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwibi\\_TJJejSAhWkYpoKHbEdDSEQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.slideshare.net%2FNatali\\_Kramarenko%2Fmedia-education-2013-new-color&usg=AFQjCNFtve67TO-9OBZcw\\_ZA4QD7fUXLCg&sig2=55hKEI-uet5vbtuBQcvQBQ](http://www.google.com.ua/rl?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwibi_TJJejSAhWkYpoKHbEdDSEQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.slideshare.net%2FNatali_Kramarenko%2Fmedia-education-2013-new-color&usg=AFQjCNFtve67TO-9OBZcw_ZA4QD7fUXLCg&sig2=55hKEI-uet5vbtuBQcvQBQ). Available at: [https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwibi\\_TJJejSAhWkYpoKHbEdDSEQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.slideshare.net%2FNatali\\_Kramarenko%2Fmedia-education-2013-new-color&usg=AFQjCNFtve67TO-9OBZcw\\_ZA4QD7fUXLCg&sig2=55hKEI-uet5vbtuBQcvQBQ](https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwibi_TJJejSAhWkYpoKHbEdDSEQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.slideshare.net%2FNatali_Kramarenko%2Fmedia-education-2013-new-color&usg=AFQjCNFtve67TO-9OBZcw_ZA4QD7fUXLCg&sig2=55hKEI-uet5vbtuBQcvQBQ) [in Ukrainian].

- Nazarchuk, A.V. (2009). *Teoriya komunikatsii v sovremennoy filosofii [Theory of Communication in Modern Philosophy]*. Moscow: Progress-Traditsiya [in Russian].
- Panchenko, L. (2007). Osvita ta vihovannya molodi yak tsinnosti v transformatsiynomu suspilstvi [Education and youth education as a value in transformational society]. *Filosofski zasadi transformatsiyi vishchoyi osviti v Ukrayini na pochatku XXI st. [Philosophical Foundations transformation of higher education in Ukraine at the beginning of the XXI century]*. Kyiv: Pedagogichna dumka, pp. 68-80 [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennya Polozhennya pro distantsiynе navchannya [On approval of the Distance Learning]. *Nakaz MON Ukrayini vid 25.04.13 № 466 (Iz zminami, vnesenimi zgidno z Nakazami Ministerstva osviti i nauki № 660 vid 01.06.2013, № 761 vid 14.07.2015) [Order of Ukraine from 25.04.13 № 466 (amended according to the Ministry of Education and Science of 01.06.2013 number 660, number 761 of 07/14/2015)]*. (n.d.). zakon2.rada.gov.ua, [online]. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> [in Ukrainian].
- Tsentr elektronnoho obucheniya HNU imeni V.N. Karazina [Center for e-learning KhNU named after V.N. Karazin]. *Dist.karazin.ua*, [online]. Available at: <http://dist.karazin.ua/> [in Ukrainian].
- Shunevich, B.I. (2005). *Distantsiynе navchannya v sistemi vishchoyi shkoli Evropi ta Pivnichnoyi Ameriki [Distance learning in higher schools of Europe and North America]*. Kyiv: Vidavn.-poligraf. tsentr «Kyiv. universitet» [in Ukrainian].

УДК 37.091.64(075)+81.111'27

orcid.org/0000-0002-7827-4701

## МЕТАПРЕДМЕТНИЙ ПІДХІД В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ

*Дудолодова А.В., канд. пед. наук (Харків)*

Стаття присвячена розгляду змісту та складових метапредметного підходу в освіті, можливості його інтеграції у процес вивчення іноземних мов, аналізу метапредметних умінь в іншомовній освіті. Розглядається зміст понять «метапредметний підхід», «метапредметні знання», «метапредметні вміння» та «метакогнітивні стратегії».

**Ключові слова:** вміння, знання, іншомовна освіта, метакогнітивні стратегії, метапредметний підхід, метапредметність.

© Дудолодова А.В., 2017

**Дудолодова А.В. Метапредметный подход в иноязычном образовании.** Статья посвящена рассмотрению содержания и составляющих метапредметного подхода в образовании, возможности его интеграции в процесс изучения иностранных языков, анализу метапредметных умений в иноязычном образовании. Рассматривается содержание понятий «метапредметный подход», «метапредметные знания», «метапредметные умения» и «метакогнитивные стратегии».

**Ключевые слова:** знания, иноязычное образование, метакогнитивные стратегии, метапредметность, метапредметный подход, умения.

**Dudoladova A.V. Metadiscipline approach to foreign language education.** The article is devoted to the problem of a metadiscipline approach. The article considers the essence and components of a metadiscipline approach in education, the possibility of its integration into the process of teaching foreign languages, as well as analysis of metadiscipline skills in foreign language education. The essence of a “metadiscipline approach”, “metadiscipline knowledge”, “metadiscipline skills” and “metacognitive strategies” has been studied.

The article is aimed at studying the metadisciplinary phenomenon within the training of future foreign language teachers and interpreters, in particular in the process of their work connected with the analysis of authentic texts. The essence of their competence is viewed through the metadiscipline approach that proves to be essential in facilitating the formation of universal skills which are believed to be an integral part of the identity of a foreign language learner. The ways to integrate the metadiscipline approach into foreign language education have been clarified on the basis of latest research in the methods of teaching. The author has undertaken an attempt at theorizing a wide range of possibilities to put the above-mentioned ways into practice of foreign language teaching. The nature of individual work has been accentuated, with an emphasis on the cognitive activity that participates in developing metadiscipline skills. With the essence of the metadisciplinary phenomenon being investigated in the article, special attention is paid to considering metacognitive strategies in the process of teaching a foreign language in linguistic institutions of higher education. Potential lines of investigating the metadisciplinary phenomenon in foreign language teaching have been identified.

**Key words:** foreign language education, knowledge, metadiscipline approach, metadisciplinary phenomenon, metacognitive strategies, skills.

**Постановка проблеми.** Сучасні вимоги до підготовки фахівців як ніколи тісно пов'язані зі змінами у системі пріоритетів, що відбуваються наразі в усіх галузях життєдіяльності людини та викликані темпом життя,



переосмисленням сутності професійних компетентностей та особистості самого фахівця.

Сьогодні знання не вичерпуються розумінням того, як зробити, виконати чи підготувати – зараз необхідно усвідомлювати власні дії, аналізувати усі професійні рішення та результати, що вони спричинили. Кожна професійна ситуація визначає місце фахівця у суспільстві та їх взаємозв'язок.

Формування особистості нового покоління вимагає нового підходу до освітнього процесу взагалі та іншомовної підготовки зокрема, який був би орієнтований на пізнавальну активність та навчальну автономію студентів вищих навчальних закладів. Таким підходом, який інтегрує традиційне вивчення однієї академічної дисципліни та універсальні способи пізнання навколишнього світу, може виступати метапредметний підхід, що відрізняється міждисциплінарним характером.

**Аналіз останніх досліджень.** Не дивлячись на те, що сама ідея метапредметності не є новою у методиці викладання та була запропонована ще на початку ХХ сторіччя, зараз вона привертає все більшу увагу науковців (Ю.В. Громико, І.Н. Почерней, Ю.А. Прокудіна, А.В. Хуторський та ін.). Подальшого дослідження все ще потребує проблема інтеграції метапредметності у процес викладання окремих дисциплін, а саме: викладання іноземних мов, що й обумовлює **актуальність** статті.

Таким чином, **мета** статті полягає у розгляді сутності метапредметного підходу та можливості його застосування у методиці та практиці викладання іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу.** Базовою характеристикою метапредметного підходу в навчанні є зв'язок із реальними життєвими ситуаціями, постійна апеляція до життєвого досвіду індивіда та проєкція навчальних ситуацій на повсякденне життя. Зазвичай метапредметність як спробу цілісного представлення навколишньої дійсності застосовують у шкільній освіті, тоді як навчання у ВНЗ завершує формування всеохоплюючої системи універсальних компетентностей, розпочате у школі.

Метапредметний підхід визначають як «міждисциплінарну взаємодію, що дозволяє зберігати та відстоювати у соціумі культуру мислення та культуру формування цілісного світогляду» (переклад

наш – А.Д.) [2: 34]. Така цілісність досягається шляхом розгляду певної дисципліни як системи знань, що знаходиться у взаємозв'язку з іншими системами знань, а «зміст освіти організований навколо фундаментальних освітніх об'єктів» [6: 206]. Поєднання різних навчальних предметів дозволяє підготувати різнобічно розвинену особистість майбутнього фахівця, який сам визначає напрямок здійснення професійної діяльності, користуючись розгалуженою системою ресурсів із різних галузей знань.

Знання – це інформація, що забезпечує досягнення певної мети. Знання людини можна поділити на декларативні («Я знаю, що ...») та процедурні («Я знаю, як ...») [5: 129], але за умов метапредметності змінюється підхід до оволодіння знаннями, які вже неможливо просто запам'ятовувати, – їх необхідно усвідомлювати. Завдяки міждисциплінарному баченню освітнього процесу студент опановує способи пізнання, універсальні для всіх дисциплін. Усе це спричиняє необхідність запровадження у поняттєвий апарат метапредметності нового терміну – метапредметних знань, що розглядаються як «усвідомлений результат пізнавальної діяльності, що відрізняється рефлексивним характером, сприяючи усвідомленню та регуляції життєдіяльності учня, та на підґрунті якого формується цілісна картина світу» (переклад наш – А.Д.) [4: 5].

Володіння такими знаннями означає, в першу чергу, вміння застосовувати їх на практиці, що й визначає основну характеристику метапредметного підходу – його зв'язок із соціальною практикою і реальним життям. Інакше кажучи, відбувається навчання студентів загальних зразків мисленнєвої діяльності, універсальних прийомів та технік роботи з інформацією. Саме обробка інформації є однією з фундаментальних складових будь-якої діяльності. До можливих джерел такої інформації можна віднести: навчально-довідкову, художню, наукову літературу, матеріали ЗМІ, ілюстративний статистичний матеріал, інтерв'ю зі спеціалістом, аудіовізуальні джерела, Інтернет-ресурси [5: 158].

У контексті метапредметності робота із сучасними джерелами інформації набуває нового сенсу, адже результатом такої роботи має бути формування метапредметних знань. У своєму дослідженні Ю.А. Прокудіна пропонує технологію формування метапредметних знань, що складається з шести етапів [4: 11–12]:

- аналітичний – аналіз та осмислення навчального матеріалу, визначення цільових орієнтацій;
- пошуковий – пошук і відбір необхідної інформації;
- міжпредметний – ціннісне осмислення можливостей використання отриманих знань у контексті інших дисциплін, розгляд міжпредметних зв'язків із метою виходу на метапредметний рівень навчання;
- професійно-орієнтований – аналіз та осмислення можливостей застосування отриманих метапредметних знань;
- соціальний – визначення значущості отриманих знань на індивідуальному, суспільному або глобальному рівнях;
- рефлексивний – рефлексивна оцінка індивідуального метапредметного досвіду діяльності.

Зміст іншомовної освіти відкриває необмежені можливості для формування та подальшого розвитку метапредметних знань у студентів ВНЗ. Так, студенти-філологи на початковому етапі формування метапредметних знань усвідомлюють особистісне та професійне значення знань, що можна отримати, керуючись внутрішньою мотивацією до здійснення успішної міжкультурної комунікації у майбутньому.

Пошук та робота з іншомовними джерелами інформації є основоположним видом діяльності саме для процесу вивчення іноземних мов, де занурення до іншомовного інформаційного простору уможливорює доступ до природного середовища існування іноземної мови. Усі майбутні філологи постійно працюють із різними видами інформації, адже їхня професія безпосередньо пов'язана з інформаційною діяльністю, тож вони потребують певного рівня розвитку інформаційної культури, до складу якої відносять п'ять елементів: джерела інформації; технології пошуку нової інформації; технології збору нової інформації; технології аналізу нової інформації; технології презентації нової інформації [5: 130].

На міжпредметному етапі студенти філологічних спеціальностей усвідомлюють можливості переносу профільних знань на інші дисципліни та навпаки. Наприклад, майбутні перекладачі будуть використовувати отримані у ВНЗ знання з непрофільних дисциплін під час професійної діяльності, тобто перекладу текстів різноманітної тематики. Взагалі, будь-який випускник ВНЗ може використовувати

знання іноземної мови як шлях до отримання нових знань з інших дисциплін, тим самим виходячи на метапредметний рівень пізнання.

Специфіка дисципліни «Іноземна мова» полягає в її спрямованості на здійснення комунікації на міжкультурному рівні, що само по собі є значущим як для індивіда, учасника комунікації, для суспільства, яке ґрунтується на спілкуванні, так і для глобального простору.

Опанування такими метапредметними знаннями можливе за умови володіння метапредметними вміннями, оскільки формальна наявність знань не гарантує досягнення поставленої мети, тому вважаємо за необхідне виокремити такі вміння як ще один елемент метапредметності. Метапредметні вміння – це «універсальні навчальні вміння, методи пізнання себе та світу» [7], серед яких виділяють такі уміння:

- визначати мету та завдання свого навчання;
- планувати найбільш ефективні шляхи досягнення цих цілей і завдань;
- співвідносити дії із запланованим результатом і контролювати та оцінювати хід і результати своєї діяльності;
- узагальнювати, класифікувати інформацію, встановлювати взаємозв'язки та паралелі;
- практикувати смислове читання;
- працювати індивідуально та в групі;
- ефективно використовувати мовленнєві засоби відповідно до комунікативної мети;
- застосовувати інформаційно-комунікаційні технології;
- розвивати екологічне мислення [1: 17].

Особливістю іншомовної освіти є те, що вона надає можливість розвивати всі метапредметні вміння – перш за все, це стосується практики смислового читання, яке ґрунтується на роботі із текстом. Іншомовний текст як об'єкт аналізу представляє собою можливість залучити студентів до культури країни, мова якої вивчається, розширити межі їхнього світобачення. Так реалізується соціокультурний компонент іншомовної освіти, з одного боку, та встановлюється зв'язок із реальним життям носіїв мови, з іншого боку. Робота з іншомовними текстами на метапредметному рівні дозволяє студентам встановлювати зв'язки між різними сегментами навчальної інформації, таким чином активізуючи пізнавальну активність. Це призводить

до розвитку універсальних вмінь розуміти, сприймати, конструювати та трансформувати будь-який текст.

Досліджуючи проблему інтеграції метапредметності в окремі навчальні дисципліни, необхідно брати до уваги специфіку цих дисциплін та шляхи впровадження в них принципів метапредметності. Метапредметність у викладанні іноземної мови безпосередньо пов'язана з реалізацією метакогнітивних стратегій, що входять до системи загальнонавчальних стратегій іншомовної освіти. Такі стратегії, які відрізняються чітко вираженим метапредметним характером, забезпечують «загальні процеси пізнавальної мисленневої активності та процеси інформаційно-пізнавальної текстової діяльності» (переклад наш – А.Д.) [3: 66–67]. Метакогнітивні стратегії складаються з двох підвидів: інформаційні (стратегії пошуку та отримання інформації) і когнітивні (стратегії інтелектуальної активності) та відіграють одну з головних ролей у процесі вивчення іноземної мови, адже «в основу такого узагальненого підходу покладена спільність механізмів функціонування мов, що може слугувати опорою для узагальнення закономірностей, порівняння та оволодіння різними мовами, що вивчаються» (переклад наш – А.Д.) [3: 66–67]. Таким чином, метакогнітивні стратегії забезпечують засвоєння загальних універсальних принципів оволодіння різними мовами та віддзеркалюють метапредметність в іншомовній освіті.

Виходячи із положення, що метапредметність – це, перш за все, встановлення міжпредметних зв'язків, пріоритетними у процесі інтеграції метапредметного підходу в іншомовну освіту повинні вважатися завдання, спрямовані на порівняння явищ, понять, тенденцій, на розуміння їх взаємозв'язків. Проте наразі основним методом формування метапредметних знань виступає метод проблемних ситуацій, сутність якого повністю корелює з принципами метапредметності. Базовими елементами такого методу є проблемна ситуація та процес її вирішення. Технології проблемного навчання відрізняються: 1) стимулюванням самостійної навчальної діяльності, активного пошуку та творчості; 2) розвитком інтуїції та критичного мислення; 3) набуттям досвіду вирішення теоретичних та практичних задач; 4) розвитком основних інтелектуальних умінь (узагальнення, систематизації, аналізу, синтезу, дедукції, індукції); 5) підвищенням

пізнавального інтересу до змісту і методів навчальної дисципліни;  
б) залученням до розуміння та пошуку нового наукового знання [5: 71–72].

**Висновки.** Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що метапредметний підхід в освіті дозволяє виховати цілісну всебічно розвинену особистість майбутнього фахівця, який розуміє весь спектр зв'язків із явищами навколишнього світу та використовує універсальні способи пізнання та роботи з інформацією під час вивчення різних дисциплін.

В іншомовній освіті метапредметний підхід реалізується за допомогою метапредметних знань, умінь та метакогнітивних стратегій, які відповідають специфіці дисциплін філологічного циклу і дозволяють розглядати матеріал, що вивчається, на основі реальних життєвих і професійних ситуацій. Принцип метапредметності сприяє забезпеченню необхідної та успішної комунікації фахівця у сучасному світі, встановленню професійних контактів та розумінню надпредметної сутності явища спілкування і своєї ролі у міжкультурній комунікації.

**Перспективу** наукових розвідок у цьому річищі вбачаємо у створенні методологічного забезпечення метапредметності в іншомовній освіті.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / Под общей ред. Е.Р. Ядровской, А.И. Дунева. – СПб. : Свое издательство, 2015. – 306 с.
2. Громько Н.В. Метапредмет «Знание» : учеб. пособие / Н.В. Громько. – М. : Пушкинский институт, 2001. – 34 с.
3. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Коряковцева. – М. : Академия, 2010. – 192 с.
4. Прокудина Ю.А. Формирование метапредметных знаний старшеклассников в условиях профильного обучения : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ю.А. Прокудина. – Нижний Новгород, 2013. – 23 с.

5. Современные образовательные технологии : учебное пособие / [кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской]. – 3-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2013. – 432 с.
6. Хуторской А.В. Дидактика : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2017. – 720 с.
7. Хуторской А.В. Что такое современный урок [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2012. – № 2. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2012/0529-10.htm> (дата звернения : 02.03.2017).

## REFERENCES

- Bordovskaya, N.V. (Eds.). (2013). *Sovremennyye obrazovatelnyye tekhnologii [Modern educational techniques]*. 3<sup>rd</sup> ed. stereotyp. Moscow: KNORUS [in Russian].
- Hromyko, N.V. (2001). *Metapredmet "Znaniye" ["Knowledge" metadiscipline]*. Moscow: Pushkinsky institut [in Russian].
- Khutoskoy, A.V. (2012). *Chto takoye sovremennyy urok [What is a modern lesson]*. *Eidos [Eidos]*, [online], 2. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0529-10.htm> [Accessed 02 March 2017]. [in Russian].
- Khutoskoy, A.V. (2017). *Didaktika [Didactics]*. St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Koriakovtseva, N.F. (2010). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnyye obrazovatelnyye tekhnologii [Theory of foreign language teaching: productive educational techniques]*. Moscow: Akademiya [in Russian].
- Prokudina, Yu.A. (2013). *Formirovaniye metapredmetnykh znaniy starsheklassnikov v usloviyakh profilnogo obucheniya [Formation of high-school students' metadisciplinary knowledge within specialized education]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Nizhniy Novgorod [in Russian].
- Yadrovskaya, Ye.R. and Duneva, A.I. (Eds.). (2015). *Glossariy metodicheskikh terminov i ponyatiy (russkiy yazyk, literatura): Opyt postroyeniya terminosistemy [Glossary of terms and notions of methods (Russian language and literature): Experience of creating the term system]*. St. Petersburg: Svoyo isdatelstvo [in Russian].

УДК 811. 161. 2:37,026

<http://orcid.org/0000-0001-7315-8587>

<http://orcid.org/0000-0002-03-09-1548>

**ВЕРБАЛІЗАЦІЯ  
ЧАСОВИХ ВІДНОШЕНЬ  
В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ:  
ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

*Зайченко Н.Ф., канд. філол. наук,  
Юденко О.І. (Київ)*

У статті обґрунтовується одна з важливих моделей лінгвістичного опису української мови як іноземної – від типових значень до різнорівневих засобів їх вираження. На прикладі вираження часових відношень систематизовано типові часові значення і запропоновано їх класифікацію. Виявлено і схарактеризовано важливі для практики навчання іноземців особливості вербалізації окремих темпоральних значень.

**Ключові слова:** комунікативна спрямованість навчання, лінгводидактичний опис, темпоральність, універсальні поняття, часові відношення.

**Зайченко Н.Ф., Юденко А.И. Вербализация временных отношений в украинском языке: лингводидактический аспект.** В статье обосновывается одна из возможных моделей лингвистического описания украинского языка как иностранного – от типовых значений к разноуровневым средствам их выражения. На примере вербализации темпоральных отношений систематизированы типовые временные значения и предложена их классификация. Выявлены и охарактеризованы важные для практики обучения иностранцев особенности вербализации отдельных темпоральных значений.

**Ключевые слова:** временные отношения, коммуникативная направленность обучения, лингводидактическое описание, темпоральность, универсальные понятия.

**Zaychenko N. F., Yudenko O. I. Verbalization of Temporal Relations in the Ukrainian Language: Linguo-Didactic Aspect.** One of the possible models of linguo-didactic interpretation of language material – from typical meanings to means of their expressions in a studied (specific) language – is represented in the article in terms of verbalization of temporal relations in the Ukrainian language.



The Ukrainian language is characterized by a ramified system of means of expression in temporal relations: morphologic, grammatical, and lexical ones. They interact diversely in the situations of natural communication determining verbal behaviour of the participants of communication within a framework of “physical” time.

The wide variety of temporal meanings taking into account communicative tasks and specific situations of communication has been systematized into nine semantic groups. The featured classification reflects both the essential characteristics of objective time, i.e. cycle of operation and linearity, and peculiarities of their specification in speech, i.e. simultaneity or asynchronicity with its modification of precedence and succession of actions in time.

Methodically relevant linguistic characteristics, peculiarities of functioning specifics such as synonymic means of expression of temporal meanings in simple and complex sentence, which are necessary to take into account for prevention of possible errors in the speech of foreign students, are identified in each group.

The article contains the fragmentary description of three groups of standard temporal meanings: 1. Correlation of actions (events) in time, precedence and succession. 2. Period of time during which a certain action (event) takes place. 3. Duration of an action (How long? How much time?)

The offered approach to the verbalization of the temporal relations is not only used for the other types of logical and notional relations – purpose, reason, etc., but for the universal description of the Ukrainian language in order to study it as a foreign language.

Such a linguistic description turns out to be a reliable reference point for a teacher determining optimal ways and means for its presentation during classes in accordance with the external conditions of teaching.

The given universal model for description has been implemented in a study guide of one of the authors. It can also serve as a reference point for a nationally oriented presentation of language material.

**Key words:** communicative directivity in teaching, linguo-didactic description, temporal relations, temporality, universal concepts.

**Аналіз попередніх досліджень.** Важливим завданням лінгводидактики як одного з різновидів прикладної (педагогічної) лінгвістики є визначення мовного змісту навчання і методично доцільного його опису, що враховує закономірні зв'язки різнорівневих мовних одиниць у мовленні. Зі становленням на початку 90-х рр. минулого століття нової галузі української лінгводидактики – методики викладання української мови як іноземної – особливої ваги набули питання, пов'язані зі спеціальним лінгвістичним описом української

мови як науково-теоретичного підґрунтя активної (практичної) граматики української мови [1].

У подальшому в низці публікацій було висвітлено деякі специфічні для української мови явища, окремі одиниці, категорії і форми переважно у функціонально-системному (семасіологічному) плані (Л. Антонів, Т. Космеда, І. Кочан, З. Мацюк, Б. Сокіл, Н. Станкевич, М. Шевченко та деякі інші). Варто, проте, зауважити, що поряд із таким підходом існує також інший, що більше, на нашу думку, відповідає принципів комунікативної спрямованості навчання. Маємо на увазі ономасіологічний (значенневий) підхід до інтерпретації мовного матеріалу, який враховує понятійну категоризацію мови і різноманітні семантико-граматичні відношення одиниць у мовленні. В його основу покладено універсальні світоглядні категорії (поняття, семантичні універсалії). Кожна конкретна мова, слушно зауважує Г. Колшанський, «як певний варіант людської мови загалом у своїй самобутності не викривляє і не перетворює дійсність, а через глобальну семантичну систему сукупності всіх своїх засобів відображає єдину природу світу в концептуальному апараті людини як універсальної системи понять, що корелює з реальним світом на основі принципу відображення» (переклад наш – Н.З., О.Ю.) [7: 59]. Із цього погляду, час поряд із простором є найважливішою сутнісною ознакою об'єктивної дійсності, адже повсякденне життя людини відбувається в конкретних вимірах простору і в реальному масштабі часу. І хоча у свідомості носія кожної етномови закарбовані специфічні уявлення про різні моделі часу (порівняймо, приміром, різне членування добового циклу на ранок, день, вечір і ніч в українській та англійській мовах), вони спираються на єдину логіко-понятійну матрицю (циклічність, лінійність; одночасність/ різночасність тощо), яка і слугує об'єктивною базою для міжмовного спілкування.

Вибір для дослідження темпоральних відношень, вербалізованих засобами української мови, визначається, з одного боку, актуальністю цього поняття для повсякденного життя людини в різноманітних ситуаціях спілкування, а з іншого – відсутністю лінгводидактичної інтерпретації системи засобів вираження поняття часу, що й обумовлює доцільність та **актуальність** обраної теми.

**Мета розвідки** – з'ясування й опис особливостей вираження часових відношень в українській мові, важливих з огляду їх ефективного

засвоєння іномовцями. Для досягнення мети було виконано такі завдання: 1) проаналізовано засоби вираження темпоральних відношень у сучасній українській мові (О. Безпояско, О. Бондар, І. Вихованець, Л. Дерев'янко, К. Городенська, О. Межов, В. Русанівський, А. Загнітко та деякі інші); 2) систематизовано типові часові значення; 3) дібрано до них лексико-граматичні структури і мовленнєві кліше; 4) виявлено і схарактеризовано важливі для практики навчання іноземців особливості вербалізації деяких темпоральних значень.

**Основні результати дослідження** Домінуюча в сучасній лінгводидактиці комунікативна спрямованість навчання визначає один із ефективних напрямів опису мовного матеріалу в межах універсальної моделі, яка передбачає виокремлення з нього засобів вираження логіко-сміслових відношень у висловлюванні на основі спільних семантико-граматичних понять. Перша така спроба на україномовному матеріалі була здійснена 1995 року в посібнику «Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців» [8]. У ньому поряд із мовним мінімумом, поданим у системно-функціональному аспекті, було представлено також комунікативно-поняттєвий мінімум, в якому мовний матеріал систематизовано з урахуванням комунікативних завдань мовлення та конкретних ситуацій спілкування.

Такий підхід, як показав час, не втратив своєї актуальності; саме тому одиницями нашого лінгводидактичного опису часових відношень було обрано певні темпоральні значення.

У результаті аналізу засобів вираження часових відношень, представлених, зокрема, в теоретичних роботах з морфології та синтаксису [2; 4], низці інших наукових праць [1; 3] виділено дев'ять семантичних груп: 1. Обчислювальний час дії (*коли?*) у простому реченні. 2. Період часу, протягом якого відбувається дія (*коли?*). 3. Годинниковий (точний і приблизний) час (*котра година? о котрій годині? коли?*) 4. Час повторюваної (регулярної) дії (*як часто?*). 5. Момент початку, кінця і проміжку часу (*з якого часу? до якого часу? до яких пір? коли? із яких пір?*). 6. Співвідношення дій (подій) у часі: значення часової попередності (*коли?*). 7. Співвідношення дій (подій) у часі: значення наступності, послідовності (*коли?*). 8. Співвідношення дій у часі: значення повної або часткової

одночасності (*коли?*). 9. Термін якоїсь дії (*як довго? скільки часу? за скільки часу? на скільки часу?*).

Така семантична класифікація темпоральних значень відбиває як сутнісні характеристики об'єктивного часу – циклічність, лінійність, так і особливості їх конкретизації у сфері мовлення – одночасність чи різночасність дії (дій) із модифікацією на: а) часову попередність і б) часову наступність.

До кожного із цих **основних** значень (вони можуть бути конкретизовані) було дібрано типові для української мови граматичні конструкції та мовленнєві зразки, а також функціонально актуальна лексика. Важливою складовою такого опису є визначення особливостей функціонування деяких засобів вираження часових відношень для попередження потенційних помилок при їх використанні іноземцями.

Як приклад наведемо далі фрагментарний опис кількох темпоральних значень поданої вище класифікації.

1. Для вербалізації періоду часу, протягом якого відбувається дія (*коли?*), використовується досить широке коло іменників із семантикою темпоральності: назви загальних часових понять, пір року, частин доби, днів тижня і под. Найбільш «навантаженим» у вираженні цього значення є знахідний відмінок іменників з прийменниками у (*в*) або *під*, нерідко в поєднанні зі словами *початок*, *середина*, *кінець*: *Під кінець життя людина стає мудрішою.*

Суттєвими з методичного погляду є особливості функціонування окремих лексичних одиниць, зокрема, слів *рік*, *роки*, *період*, *етап*. Іменники *рік*, *роки* можуть використовуватися з однаковими прийменниками у (*в*) як у знахідному, так і в місцевому відмінках. Місцевий відмінок уживається для вираження часу в його послідовному перебігові: *Він приїхав до Києва у 80-х роках минулого століття* (пор.: *у минулому році*). При позначенні **періоду** часу слово *рік* (*роки*) ставиться у знахідному відмінку: *У 80-і роки минулого століття в житті нашої країни відбулися кардинальні зміни.*

Потребують уваги випадки вживання різних прийменниково-відмінкових форм із близькими за значеннями словами *період* і *етап*: *у важкий період мого життя* – знахідний відмінок із прийменником *у*; *на певному етапі свого життя* – місцевий відмінок із прийменником *на*. Пор. також уживання словоформ іменників *початок* і *кінець*: *на початку лекції, але в кінці лекції.*

Значення періоду часу (*коли?*) виражається також сполученням прийменника *за* з орудним відмінком деяких іменників: *сніданок, обід, вечеря, їжа, чай, кава, розмова, читання* і под. При цьому підкреслюється значення одночасності двох дій, одна з яких виражена дієсловом, а друга – іменником, в семантиці якого є вказівка на дію: *За сніданком усі жваво обговорювали новини.*

Для позначення **тривалості** дії (*скільки часу?*) є два способи: а) іменники зі значенням одиниці часу чи періодом дії у формі знахідного відмінка без прийменника: *Він лежав у лікарні тиждень*; б) іменники в цій же формі з узгодженим означенням (*весь, цілий*) для підсилення значення тривалості дії. Вказані синонімічні слова диференціюються, проте, за своїми семантичними відтінками. Слово *цілий* має додаткове значення «дуже довго», «надто довго»: *Він не спав усю ніч* (від початку до кінця). – *Він не спав цілу ніч* (=він не спав дуже довгий час).

Без означень у знахідному відмінку можуть уживатися лише іменники зі значенням одиниці часу: *тиждень, тижні, місяць, місяці, рік, роки, вік, віки, століття; секунду, хвилину, годину* та деякі інші.

При позначенні часу, протягом якого відбувається якась дія (*коли?*), активно використовуються прислівники темпоральної семантики, серед яких спостерігаються антонімічні ряди і синонімічні групи: *сьогодні-вчора, завжди-ніколи; потім, згодом; незабаром, скоро, невдовзі.*

Прикметною особливістю української мови є частотність форм типу *щодня* для позначення повторюваної дії, яка відбувається регулярно, і синонімічних їм сполучень іменника в родовому відмінку із займенником *кожний*: *щодня – кожного дня, щогодини – кожної години.*

2. Вираження **терміну** певної дії (*як довго? скільки часу? за скільки часу? на скільки часу?*) здійснюється в українській мові кількома типовими безприйменниковими або прийменниково-іменниковими словоформами: прийменники *за, на* + знахідний відмінок іменника.

Суттєвими з лінгводидактичного погляду є такі особливості функціонування вказаних словоформ, зумовлені їх семантичною і формальною диференціацією.

1. Конструкції з безприйменниковим знахідним відмінком використовуються для вербалізації **фактичного** терміну, протягом

якого триває дія у теперішньому, минулому чи майбутньому без вказівки на досягнення результату дії: *вчиться (вчилась, вчитиметься) п'ять років.*

2. Конструкції з прийменником *за* вживаються для позначення часу, необхідного для **завершення** певної дії: *переклав текст за годину.*

3. Для означування **перспективного** терміну, протягом якого мала здійснитися (здійснювалася чи буде здійснюватися) якась дія, використовуються конструкції з прийменником *на*: *збирався поїхати на тиждень, а повернувся за три дні; поїде на місяць у село.*

Формальним показником розрізнення безприйменникових і прийменниково-іменникових конструкцій є особливості їх поєднання з дієсловами певного виду. У першому випадку поряд із типовим уживанням дієслів недоконаного виду вживаються також співвідносні із ними дієслова доконаного виду з префіксами *про – , по –* : *провчитися, прожити рік за кордоном.* Позначаючи термін дії в її тривалості, такі дієслова вказують разом із тим на досягнення результату.

У другому випадку зазвичай уживаються дієслова доконаного виду, крім ситуацій, що потребують вираження повторюваної завершеної дії: *Сьогодні я доїхала до університету на таксі за п'ять хвилин – Трамваєм ми доїжджаємо до університету за двадцять хвилин.* У третьому випадку можуть використовуватися обидві видові форми: *приїхав на місяць, поїде на місяць, їздив на рік.*

3. Для позначення **часової попередності** в українському мовленні використовуються такі граматичні конструкції простого речення:

- дієслово + іменник у родовому відмінку з прийменниками *до, напередодні*: *До свого приїзду в Київ вона мешкала в Лондоні. Напередодні Нового року приїхали мої друзі;*

- дієслово + іменник в орудному відмінку з прийменником *перед*: *Перед приїздом до Києва я зателефонувала сестрі;*

- дієслово + іменник у знахідному відмінку з прийменником *до* (*за...до*): *Ми прийшли в театр за півгодини до початку вистави;*

- дієслово + іменник у знахідному відмінку з прийменником *під*: *туристи повернулися з екскурсії під вечір.*

Важливо наголосити на диференціації близьких за смислом конструкцій, які не завжди є зрозумілими іноземцям. Зокрема,

це стосується розмежування прийменників *до, перед і напередодні* для вираження значення попередності. Ці часові конструкції вказують на те, що одна дія відбувається раніше, ніж інша. Відмінність полягає в тому, що темпоральна конструкція з прийменником *до* передає найширше і недиференційоване передування в часі. Конструкція з прийменником *перед* + *О.в.* уживається в ситуації, в якій одна дія відбувається безпосередньо перед початком другої дії. У реченнях з обома конструкціями частіше використовуються дієслова доконаного виду, коли не йдеться про повторювані дії : *Вона приїхала перед Різдом (до Різдва)*. Якщо конструкція *до* + *Р.в.* має значення моменту кінця дії, тоді вживається дієслово недоконаного виду: *Вона складала іспити аж до кінця серпня*.

Для позначення передування в часі поряд із ними вживається також родовий відмінок іменника з прийменником *напередодні*. При цьому *перед* указує на близьке передування в часі якоїсь дії щодо настання іншої (*перед Новим роком, перед екзаменом*); *напередодні* позначає один із моментів за день до проміжку часу, названого певним словом (*напередодні Нового року = за день до Нового року*). У розмовному мовленні цей часовий орієнтир може, проте, розширюватися: привітати напередодні ювілею можна і за тиждень до цієї дати. Слід також зважати на те, що словосполучення прийменника *під (на)+Зн.в іменника* уживаються з обмеженим колом іменників темпоральної семантики, пов'язаної з циклічним часом – назвами окремих частин року та доби, державних, релігійних та народних свят. Пор.: *під ранок, під вечір* (але не можна сказати *під день*); *на (під) Різдво, на (під) Великдень*. Із назвами календарних одиниць зазначені конструкції не вживаються: хоча в їх семантичній структурі наявні темпоральні ознаки циклічності і послідовності, домінуючою є ознака спрямування дії до часової межі.

Значення часової попередності виражається також складнопідрядним реченням зі сполучниками *перш ніж, до того як, перед тим як*: *Перш ніж (до того як) приїхати до Києва, вона мешкала в Лондоні; Перед тим як приїхати до Києва, я надіслала листа до деканату*.

З лінгводидактичного погляду заслуговують на увагу лексичні еквіваленти часових конструкцій у простому і складному реченнях: *Перед тим як поїхати в Китай, друзі прочитали багато цікавого*

*про цю країну = Перед поїздкою в Китай друзі прочитали багато цікавого про цю країну.* Важливо також наголосити, що в підрядній частині складного речення дієслово може вживатися в будь-якій часовій формі. Якщо ж дії, про які мовиться в обох частинах речення, характеризуються послідовністю і завершеністю, обидва дієслова вживаються у формі доконаного виду: *Перш ніж почати екзамен, викладач побажав студентам успіхів у складанні сесії.* Пор.: *Кожного разу, перш ніж почати екзамен, викладач бажає студентам успіхів у складанні сесії.*

Типовими конструкціями для позначення **наступної** дії у часі в простому реченні є сполучення дієслова з іменником у родовому відмінку і прийменника *після*, а також із прийменником *через* із іменником у знахідному відмінку. Слід урахувати певні принципові відмінності у функціонуванні цих прийменників. Прийменник *через* уживається для позначення терміну (часу), після якого відбувається інша дія, поєднуючись тільки зі словами – назвами одиниці часу: *через тиждень, через чверть години*; у цьому значенні прийменник *через* синонімічний прийменнику *за*: *За тиждень – Великдень*. Необхідно також застерегти від ототожнення конструкцій *за тиждень* у значенні «через скільки часу» (*приїду за тиждень*) і в значенні «за скільки часу» (*зроблю переклад за тиждень*). Прийменник *після* має два значення: 1) у поєднанні зі словами, що позначають хвилини, години, дати, він уживається для вираження моменту приблизного часу: *Брат приїде після шостого червня*; 2) при позначенні терміну, по закінченні якого відбувається якась дія, подія тощо, прийменник *після* виступає синонімом до прийменника *через*. На відміну від нього, *після* поєднується з ширшим колом іменників: або ж зі словами, що не позначають одиницю часу (*після вечері, після повернення*), і в цьому разі він синонімічний прийменнику *по* з місцевим відмінником (*по вечері, по обіді*), або ж зі словами, що позначають одиниці часу з уточненням (*після тижня інтенсивних занять*). Крім того, прийменники *через* і *після* можуть уживатися разом у конструкціях типу *через місяць після одруження*.

У простому реченні для вираження співвідношення в часі використовуються також дієприслівникові звороти: *Закінчивши університет, студент вступив до аспірантури.*



Темпоральне значення наступності, послідовності мають також складнопідрядні речення зі сполучниками *коли, після того як, як тільки, щойно*. З огляду на представлення цього мовного матеріалу в іншомовній аудиторії доцільно звернути увагу принаймні на два важливі моменти. Перше: підрядна частина складного речення точніше виражає думку, оскільки значення в ньому передається і сполучником, і часовою формою дієслова. Натомість дієприслівниковий зворот, за відсутності спеціалізованого сполучника, не завжди виражає точне значення. Порівняймо: *Не дочекавшись дзвінка від подруги, він пішов гуляти містом (оскільки він не дочекався ... ; після того як він не дочекався)*. Друге: замінити підрядне речення дієприслівниковим зворотом і навпаки можна лише тоді, коли в обох частинах є один і той же підмет (суб'єкт- виконавець обох дій). Те ж саме стосується і заміни підрядної частини складного речення чи дієприслівникового звороту синонімічними конструкціями прийменника *після* з родовим відмінком іменника: *Після того як я отримав диплом ... , отримавши диплом, після отримання диплому ... , я поїхав до батьків*. У підрядному реченні зазвичай використовується дієслово доконаного виду, коли мова не йде про звичну повторювану дію, і частіше в тій же часовій формі теперішнього, минулого чи майбутнього часу. Якщо в підрядній частині речення дієслово вжито у формі майбутнього часу, то в головній частині дієслово може бути у формі наказового способу з модальними словами: *Після того як закінчиш переклад, передай текст викладачеві*.

**Висновки і перспективи подальшого дослідження.** Викладені вище результати нашого дослідження охоплюють лише частину питань, що стосуються можливостей використання універсальної моделі лінгводидактичного опису української мови загалом і окремих її систем і підсистем, і не виключає, певна річ, інших підходів до лінгводидактичного опису, зокрема, структурно-функціонального і системного, об'єктом розгляду яких є, приміром, граматичні та семантико-граматичні категорії [6]. У практиці викладання української мови як іноземної врахування загальноспецифічних типологічних рис мови з необхідністю має доповнюватися даними конфронтативного аналізу цільової мови з рідною мовою чи мовою-посередником. **Перспективи подальшого дослідження** вербалізації часових відношень пов'язані, зокрема, з висвітленням їхньої національно-культурної специфіки в рамках моделі національно-орієнтованого навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бачишина О.Б. Засоби вираження часу в українській мові (на матеріалі української химерної прози) / О.Б. Бачишина // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог, 2014. – Вип. 46. – С. 37–40.
2. Вихованець І.Р. Теоретична морфологія української мови : [академічна граматики української мови] / [Іван Вихованець, Катерина Городенська; за ред. І. Вихованця]. – К. : Пульсари, 2004. – 400 с.
3. Дерев'янку Л.І. Внутрішня семантична кореляція в прийменниково-іменникових структурах із первинними часовими прийменниками / Л.І. Дерев'янку // Дослідження з лексикології і граматики української мови. – Дніпропетровськ : Дніпропетровський університет імені Олеся Гончара, 2012. – Вип.. 11. – С. 63–67.
4. Загнітко А.П. Теоретична граматики сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис / А.П. Загнітко. – Донецьк : ТОВ “БАО”, 2011. – 992 с.
5. Зайченко Н.Ф. Актуальні проблеми опису й викладання української мови як іноземної / Н.Ф. Зайченко, Н.К. Присяжнюк // Українська мова у вищих навчальних закладах України. – К. : ІСДО, 1993. – С. 72–77.
6. Зайченко Н. Лінгвометодичні основи презентації українських субстантивних неозначених займенників в іноземній аудиторії / Неоніла Зайченко, Мирослава Шевченко // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія : Філологічні науки. – 2013. – № 25 (274). – С. 141–146.
7. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. – М. : Наука, 1990. – 107 с.
8. Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців / [укл. Н.Ф. Зайченко, С.А. Воробйова]. – К. : ІСДО, 1995. – 200 с.

## REFERENCES

- Bachyshyna, O.B. Zasoby vyrazhennia chasu v ukrayinskii movi (na materialy ukrayinskoï khymernoï prozy). [Means of expressing time in the Ukrainian language (based on the materials of Ukrainian chimerical prose)]. *Naukovi zapysky Natsionalnogo universytetu “Ostrozska akademiya”*. Seriya “Filologichna” [Scientific papers of “Ostrog Academy” National University]. Ostrog, 2014, 46, pp. 37–40 [in Ukrainian].
- Derevianko, L.I. (2012). Vnutrishnya semantychna korelyatsiia v pryimennykovo-imennykovykh strukturakh iz pervynnymy chasovymy pryimennykamy [Inner semantic correlation in adjective and noun structures with primary preposition]. *Doslidzhennya z leksykologii i gramatyky ukrayinskoï movy*

- [*Research on lexicology and grammar of Ukrainian language*]. Dnipro: Oles Gonchar Dnipro University, 11, pp. 63–67 [in Ukrainian].
- Kolshanskiy, G.V. (1990). *Obyektivnaya kartina mira v poznanii i yazyke* [*Objective picture of world in perception and language*]. Moscow: Nauka [in Russian].
- Vykhovanets, I.R. (2004). *Teoretychna morfologiiia ukrayinskoï movy (akademychna gramatyka ukrayinskoyi movy)* [*Theoretical morphology of the Ukrainian language: (Academic grammar of the Ukrainian language)*]. Ivan Vykhovanets, Kateryna Gorodenska (Eds.). Kyiv: Pulsary [in Ukrainian].
- Zagnitko, A.P. (2011). *Teoretychna gramatyka suchasnoï ukrayinskoï movy. Morfologiiia. Syntaksys* [*Theoretical grammar of the modern Ukrainian language. Morphology. Syntax*]. Donetsk: BAO [in Ukrainian].
- Zaychenko, N.F. and Prysiazhniuk, N.K. (1993). Actualni problemy opysu i vykladannya ukrayinskoï movy yak inozemnoi. [Actual problems of description and teaching Ukrainian as a foreign language]. *Ukrayinska mova u vyshchych navchalnykh zakladakh Ukrayiny* [*The Ukrainian language in higher education institutes in Ukraine*]. Kyiv: ISDO, pp. 72–74 [in Ukrainian].
- Zaychenko, N. and Shevchenko, M. (2012) Lingvometodychni osnovy prezentatsii ukrayinskikh substantyvnykh neoznachenykh zaymennykiv v inozemnii audytorii [Linguistic and methodological fundamentals for for presenting Ukrainian substantive indefinite pronouns in foreign audience]. *Naukovyi visnyk Skhidnoyevropeiskogo natsionalnogo universytetu imeni Lesi Ukrayinky. Seriya: Filologichni nauky* [*Scientific bulletin of Lesia Ukrainka East European University. Series: Philology science*], 25 (274), pp. 141–146 [in Ukrainian].
- Zaychenko, N.F. and Vorobyova, S.A. (1995). *Navchalni minimumy z ukrayinskoï i rosiyskoï mov dlia inozemtsiv* [*Training minimums on the Ukrainian and Russian languages for foreigners*]. Kyiv: ISDO [in Ukrainian].

УДК 811.161.1+811.512.164]’342-115

<http://orcid.prg/0000-0001-8286-1653>

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ  
МОРФОЛОГІЧНИХ ПОКАЗНИКІВ  
РОСІЙСЬКОЇ МОВИ  
СТУДЕНТІВ-ТУРКМЕНІВ**

*Іванова Т.А. (Харків)*

У статті здійснено зіставлення деяких морфологічних характеристик російської та туркменської мов.

Познайомивши студентів на початковому етапі навчання нерідної мови з особливостями структури слів у російській мові і деякими особливостями словотворення, доцільно показати учням зовнішні формальні показники, за допомогою яких можна визначити належність того чи іншого слова до певної частини мови.

Частини мови в обох мовах поділяються на два розряди: самостійні і службові. При знайомстві з кожною частиною мови важливо вказати на відмінні особливості, характерні для російської мови (порівняно з туркменською).

**Ключові слова:** граматики, морфологія, російська мова, туркменська мова, частина мови.

**Іванова Т.А. Методика обучения морфологическим показателям русского языка студентов-туркмен.** В статье проводится сопоставление некоторых морфологических характеристик русского и туркменского языков.

Ознакомив студентов на начальном этапе обучения неродному языку с особенностями структуры слов в русском языке и некоторыми особенностями словообразования, целесообразно показать учащимся внешние формальные признаки, при помощи которых можно определить принадлежность того или иного слова к определенной части речи.

Части речи в обоих языках делятся на два разряда: самостоятельные и служебные. При знакомстве с каждой частью речи важно показать отличительные особенности, характерные для русского языка (в сравнении с туркменским).

**Ключевые слова:** грамматика, морфология, русский язык, туркменский язык, часть речи.

**Ivanova T.A. Methods of teaching Turkmen students the morphological indicators of the Russian language.** The comparison of some morphological characteristics of Russian and Turkmen languages has been given in the article. The above languages belong to different groups: Russian refers to the group of inflectional languages, and Turkmen is included into an agglutinative group.

Unlike the Russian language, all forms of changes in the stem are divided into two main groups in the Turkmen language: word-formative and form-building.

In Russian and Turkmen languages stems are divided into derivative and non-productive. In both languages the non-productive stem consists of one root, and the derivative stem has more complicated structure. Prefixes and suffixes of the Russian language are a part of the stem, and Turkmen word stems have actually from one to three and more affixes which play another role as opposed to the Russian one.

Having acquainted students at the initial stage of the target language training with the peculiarities of the word structure and some features of the word formation in the Russian language, it would be appropriate to show external formal indicators for defining different words' belonging to a certain part of speech.

The parts of speech in both languages are divided into two categories: notional and functional. When facing with each part of speech, it is important to show specific distinctive peculiarities of Russian (in comparison with the Turkmen language). Unlike the Russian language, gender as a grammatical category is absent in Turkmen. Nouns in both languages alter their form to reflect the case and have a category of number therefore these grammar parts don't cause difficulties training the target language. No difficulty arose that Russian nouns in singular have three types of the declension, and the only one in the Turkmen language.

The presentation of distinctive peculiarities of Russian and Turkmen morphology in teaching the target language takes a central place as the system of the second language is imprinted much better in the students' consciousness if it is represented by means of native and target languages comparison. While comparing Russian and Turkmen grammar units' meaning, it is easier for the students to acquire grammar material and use it in the speech in a correct way.

**Key words:** grammar, morphology, part of speech, Russian language, Turkmen language.

Людина, яка говорить, читає або пише нерідною мовою, навіть не формулюючи в процесі мовлення граматичних правил, не змінюючи вживані слова за всіма граматичними формами, не аналізуючи речення за частинами мови і за членами речення, мимоволі користується граматиною. Саме граматика є засобом, що дозволяє висловити думку,

яку людина не висловлювала ще жодного разу, зрозуміти те, що їй до цього ніколи не говорили, і те, що вона читає вперше [3: 13].

Одним із важливих розділів граматики є морфологія. У центрі морфології стоїть слово з його граматичними характеристиками. Оволодіння морфологією необхідно для формування мовної компетенції та комунікативної компетентності (вироблення вмінь творчо використовувати навчальний матеріал для вираження думок і спілкування, вміння застосовувати вивчене в ситуації, що склалася). Морфологія є важливим джерелом «будівельного матеріалу» для створення висловлювань у процесі навчання нерідної мови. Роль морфології у практичному оволодінні туркменомовними студентами російською мовою є визначною, хоча у процесі навчання виникає низка складнощів. Це обумовлено особливостями морфологічної структури російської і туркменської мов.

**Аналіз актуальних досліджень.** Якщо в минулому під час порівняльного дослідження мов акцент робився на виявленні контрастів, які народжують в іншомовному мовленні білінгва інтерферентні помилки під впливом рідної мови, то в останні роки дослідники починають звертати увагу і на моменти, що є подібними в іноземній і рідній мовах, і це має позитивний вплив на засвоєння другої мови (Байрамова Л.К., Крушельницька К.Г., Юсупова Р.А. та інші).

**Актуальність** даного дослідження полягає в необхідності виявлення проблем і труднощів, що виникають при вивченні морфології російської мови туркменськими студентами.

**Мета** даного дослідження – визначення відповідностей та відмінностей у морфології російської та туркменської мов, враховуючи багатоваріантність формальних морфологічних показників обох мов. У російській мові такими є закінчення, суфікси і префікси. У туркменській мові формальних показників частин мови набагато менше. З цієї причини приналежність деяких слів до певної частини мови можна визначити лише в реченні.

**Виклад основного матеріалу.** Російська мова належить до флективної групи мов. Для таких мов характерно чергування голосних і приголосних звуків; збіг відмінкових закінчень; вираження одних граматичних форм різними закінченнями. Туркменська мова відноситься до аглютинативної групи, в якій утворення граматичних

форм і словотвір здійснюються за допомогою афіксів, що приєднуються до кореня або основи слова. Основа в тюркських мовах має лексичну самостійність. З іншого боку, основа в мовленнєвому ланцюзі має морфологічну та синтаксичну самостійність. Так, основа дієслова *yaz* “писати” одночасно є членом парадигми імператива: *yaz* «пиши» [1: 22]. Усі форми зміни основи поділяються на дві основні групи: словотворчі та формотворчі. Словоформи, які виникають таким чином, у своєму граматичному значенні можуть безпосередньо відображати позамовну дійсність, наприклад, множинність предметів чи явищ, чи передають різні синтаксичні відношення – за допомогою релятивних категорій, наприклад, відмінку, який у туркменській мові як і в російській, має шість форм.

Словоформа може бути мінімального складу: основа + афікс, але може мати й ланцюг афіксів. У цьому випадку афікс множинності передує афіксу відмінка: *mektep-de* “в школі”, *mektep-ler-de* “в школах” чи до основи спочатку додається афікс множини, за ним афікс особи і відмінковий афікс (*kitap-lar-ym-yn*-моїх книг). Ці афікси не зливаються ні з коренями слів, ні з іншими афіксами [4: 41].

На початковому етапі навчання нерідної мови студенти засвоюють усі основні граматичні явища російської мови: вибирають структурну модель речення і розставляють слова в реченні, використовуючи потрібні форми відповідно до правил російської граматики. Ці операції мають здійснюватись автоматично, коли увага спрямована тільки на зміст висловлювання. З цієї причини вже на початку навчання нерідної мови має бути закладений фундамент мовних навичок і мовленнєвих умінь, заснований на відмінностях та відповідностях граматики російської і туркменської мов. Важливо показати, що структура слів російської мови істотно відрізняється від структури слів туркменської мови: морфологічну структуру слова в російській мові складають основа і закінчення, а в туркменській мові слово складається тільки із кореня і афіксів. Наприклад, можна назвати декілька афіксів, які характеризують слово тільки як прикметник. До них належать афікси – *ky-ki*, *ly-li*: *gyşky* (зимний), *düýnki* (вчорашний), *şäherli* (городской), *dagly* (горный). Є також афікси присудковості минулого часу – *dym-dim*: *okadym* (прочитал), *geldim* (пришел), *yar*: *alyardym* (брал) та інші.

У російській і туркменській мовах основи діляться на похідні і непохідні. В обох мовах непохідна основа складається з одного кореня, а похідна основа має більш складну структуру. У російській мові до складу основи входять префікси і суфікси (*пис-а-тель* – *уаз-ују*, *от-кр-ыт-ый* – *ас-ук*), а основи слів туркменської мови мають від одного до трьох і більше афіксів, які грають зовсім іншу роль, ніж у російській мові. Приєднуючись до слова, ці афікси уподібнюються формі його основи (*meýdan-da* «в поле», але *kose-de* «на улице»). Велику роль у російській мові відіграють префікси та суфікси. Префікси стоять перед коренем і надають слову нового смислового значення, що є відмінною рисою мови, наприклад: *играть* – *проиграть* (*оупатак* – *utdurmak*), *ум* – *разум* (*akyl* – *rayhas*). За допомогою суфіксів можуть утворюватися іменники і прикметники (*учить* – *учитель*, *высота* – *высотный*). Викладачем робиться акцент на тому, що закінчення в російській мові служать для зв'язку слів у реченні і словосполученні, наприклад: *дорогой друг* – *жду дорогого друга* [4: 42–43]. Познайомивши студентів на початковому етапі навчання нерідної мови з особливостями структури слів і деякими особливостями словотворення у російській мові, доцільно показати їм зовнішні формальні показники, за допомогою яких можна визначити належність того чи іншого слова до певної частини мови. В російській мові такими є закінчення та суфікси, а в туркменській таких показників частин мови набагато менше (афікси). Наприклад, у туркменській мові прикметники існують тільки в повній формі, а для вираження короткої форми є афікси присудковості теперішнього (*-dyr*, *-dir*) та минулого (*-dy*, *-di*) часу: 1. *Häzirki wagtda syýasy agitasiýanyň roly ägirt uludyr.* – В настоящее время роль политической агитации особенно велика. 2. *Otagyň içi sowukdy.* В комнате было холодно. З цієї причини приналежність деяких слів до певної частини мови можна визначити лише в реченні [4: 44].

У класифікації частин мови певну роль (як у російській, так і в туркменській) грають засоби словотворення. Наприклад, у туркменській мові слова, утворені за допомогою афікса *-ly / -li*, відносяться до прикметників (*ум* – *умный* / *akyl* – *akylly*), а слова з афіксом *-la / -le* відносяться до дієслів (*работа* – *работай* / *iş* – *işle*).

Зауважимо, що частини мови в обох мовах поділяються на два розряди: самостійні і службові. При знайомстві з кожною частиною



мови важливо вказати на відмінні особливості, характерні для російської мови (порівнюючи з туркменською). Так, іменник у російській мові має категорію роду. Рід іменників, що позначає назви осіб і деяких тварин, визначається приналежністю до тієї чи іншої статі, а рід інших іменників визначається за закінченням і суфіксами. На відміну від російської, в туркменській мові рід як граматична категорія відсутній, хоча для позначення біологічної статі використовуються певні слова (*guz* – *девочка*, *oglan* – *мальчик*). Іменники в обох мовах змінюються за відмінками і мають категорію числа, тому це не викликає складнощів у процесі навчання туркменів російської мови. Так, показником множини іменників у російській мові є закінчення *-ы / -и* (в туркменській мові йому відповідає формант *-lar / -ler*), наприклад: *студент – студенты / talyp – talyplar* [1: 19]. Особливих труднощів не викликає і те, що в російській мові іменники в однині мають три типи відмінювання, а в туркменській – тільки один.

В обох мовах прикметник позначає ознаку і якість предметів. Відмінною рисою є те, що російські прикметники змінюються за відмінками та мають закінчення, а в туркменській мові прикметники не змінюються і закінчень не мають. Це пояснюється тим, що в російській мові прикметники узгоджуються з іменниками в роді, числі і відмінку, а в туркменській мові вони лише прилягають до іменника: *деревянный стол* – «*agaç oturgyç*», *хрустальная ваза* – «*jäjek käse*», *шелковый халат* – «*yüpek don*». Важливо показати, що в російській мові є присвійні прикметники, які відсутні в туркменській мові. На відміну від туркменської мови в російській є короткі форми якісних прикметників.

Дієслово в російській і туркменській мовах позначає дію або стан предметів. Його особливістю є те, що в російській мові дієслова мають категорію виду (доконаний і недоконаний) і показниками цього є різні афікси. У туркменській мові видові відтінки передаються не тільки за допомогою афіксів, а й допоміжних слів: 1. Он взглянул. – *Ol goz aylady*. 2. Я переписал. – *Men yazyp aldyt*. Використання в мові дієслів доконаного / недоконаного виду завжди викликає складнощі у туркменських студентів. Визначення видів дієслова у туркменських групах має починатись зі з'ясування видових значень. Відомостями про закінченість, однократність, початок дії, а також

незавершеність, тривалість, багатократність розкривається сутність категорії виду російського дієслова [2: 37–38]. Характерні відмінності спостерігаються у вираженні категорії стану.

У російській мові основним засобом вираження стану є постфікси *-ся / -сь*. У туркменській йому відповідає ціла група афіксів: *-uş / -iş, -uş / -uş, -ş, -dur / -dir, -dur / -dur, -yl / -il, -ul / -ul, -t, -l, -un / -in, -un / -un, -n*. Наприклад: *мыться / умываться – уиуиш* (от основы *уиш* «*мыть, стирать*»), *одеваться – геуш* (от основы *геу* «*одеть что-л. на кого-л.*»).

Числівник у російській та туркменській мовах позначає кількість та порядок предметів при рахуванні. Важливо показати, що порядкові числівники російської мови (як і прикметники) узгоджуються з іменниками в роді, відмінку й числі, а в туркменській мові зв'язок здійснюється способом прилягання. Так само необхідно показати відмінність в утворенні числівників від *одинадцяти* до *двадцяти*: в російській мові спочатку йдуть одиниці, потім десятки (*одинадцять, тридцять*), а в туркменській мові, навпаки, спочатку десятки, а потім одиниці (*он bin, он uc*) [4: 46]. Вживання займенників, прислівників, часток, прийменників, сполучників і вигуків не викликає особливих труднощів у процесі використання їх як «будівельного матеріалу» в мовленні туркменських студентів. Це обумовлено схожістю граматичних показників таких частин мови в обох мовах.

**Висновки.** Таким чином, виявлення відмінних рис морфології російської і туркменської мов у процесі навчання цільового контингенту нашого дослідження посідає центральне місце, оскільки система другої мови фіксується у свідомості студентів краще, якщо вона представлена за допомогою зіставлення з рідною. Студент, усвідомлюючи значення граматичних категорій російської мови відповідно до граматичних категорій туркменської, легше засвоює граматичний матеріал і усвідомлено і безпомилково використовує його в мовленні [3: 82].

**Напрями подальших досліджень** убачаємо в розширенні меж порівняльного аналізу граматичних явищ російської мови та рідної мови студентів-туркменів.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Грунина Э.А. Учебник туркменского языка для стран СНГ / Э.А. Грунина, М.П. Пенжиев. – М. : Восточная литература, 2010. – 287 с.
2. Иванова Т.А. Про прийоми подолання труднощів у засвоєнні категорії виду дієслова студентами-туркменами / Т.А. Иванова, Т.І. Курилюк // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. пр. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2016. – Вип. 29. – С. 37–38.
3. Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев / З.Н. Иевлева. – М. : Русский язык, 1981. – 144 с.
4. Сравнительная грамматика русского и туркменского языков / [под ред. Н.А. Баскова, Б. Чарыярова]. – Ашхабад : Ылым, 1977. – 199 с.

**REFERENCES**

- Baskov, N.A. (Eds.). (1977). *Sravnitel'nay grammatika russkogo i turkmenskogo yazykov* [Comparative grammar of the Russian and Turkmen languages]. Ashhabad: Ilim [in Russian].
- Grunina, E.A. (2010). *Uchebnik turkmenskogo yazyka dlya stran SNG* [Course of Turkmen language for SNG's countries]. Moscow: Vostochnaya literatura [in Russian].
- Ivanova, T.A. (2016). Pro priyomy podolana trudnoshiv u zasvoeni kategorii vidu dieslova studentami-turkmenami [About the methods of get over the difficulties in learning of verb's aspect category]. *Vykladanna mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchastnomu etapi. Mizhpredmetni zvyazky* [Language teaching in higher education institutions in the modern stage. Cross-subject relations]. Kharkiv: KhNU, 29, pp. 37–38 [in Ukrainian].
- Ievleva, Z.N. (1981). *Metodika prepodavaniya grammatiki v prakticheskom kurse ruskogo yazyka dla inostrantsev* [Methods of teaching grammar in practical course of Russian for foreigners]. Moscow: Russian [in Russian].

УДК 811.161.2:37.091.33

<http://orcid.org/0000-0002-5736-2286>

**ВИКОРИСТАННЯ  
МЕТОДИКИ АКТИВНОГО СЛУХАННЯ  
ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ  
НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ  
ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ**

*Кириченко Ю.С., канд. філол. наук (Харків)*

У статті розглянуто ефективність використання методики активного слухання для формування комунікативної компетентності на заняттях із курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів-бакалаврів, які здобувають вищу економічну освіту. Окреслено основні принципи активного слухання, важливі для розвитку навичок успішного мовлення у професійній сфері. Запропоновано деякі види роботи в курсі української мови (за професійним спрямуванням), які є актуальними для студентів економічних спеціальностей з урахуванням їх комунікативних потреб.

**Ключові слова:** активне слухання, комунікативна компетентність, українська мова за професійним спрямуванням.

**Кириченко Ю.С. Использование методики активного слушания для формирования коммуникативной компетентности студентов-экономистов на занятиях по профессиональному украинскому языку.** В статье рассмотрена эффективность использования методики активного слушания для формирования коммуникативной компетентности на занятиях по курсу «Профессиональный украинский язык» для студентов-бакалавров, которые получают высшее экономическое образование. Обозначены основные принципы активного слушания, важные для развития навыков успешного говорения в профессиональной сфере. Предложены некоторые виды работы в курсе профессионального украинского языка, которые являются актуальными для студентов-экономистов с учетом их коммуникативных потребностей.

**Ключевые слова:** активное слушание, коммуникативная компетентность, профессиональный украинский язык.

**Kyrychenko Y.S. Using the active listening method in forming the communicative competence of economics students during professional Ukrainian classes.** An important aim of the Ukrainian language (for professional purposes)

course for higher economic education institutions is to develop communicative competence. Students of economic specialties are offered uniform kinds of communicative activity inherent in their profession. A leading economist training area is communication strategies in business. The problem of interpersonal communication in business is at the intersection of economic, psychological, philosophical and linguistic research studies. Over the last decade, scientists have demonstrated a marked increase in their interest in this problem. The author proposes that the results of this study can be used to efficiently implement the guidelines of the Ministry of Education and Science of Ukraine about communicative skills during the Ukrainian language classes. There have been offered various activities that would help students to form complex language skills and knowledge they need during their studies and further professional engagement.

One of the important factors that affect the performance of these types of business communication is the ability to tailor well-aimed speech instruments for conflict resolution. The author recommends applying one of the most common methods used by modern psychologists in business communication, which is reflexive (emphatically, active) listening, during the Ukrainian language classes for professional purposes. At the heart of these psychological and marketing techniques, there is a linguistic component. They could be applied during Ukrainian classes, as they involve the use of certain speech patterns that can be productive for the development of successful professional communication skills. The ability to speak accurately and correctly during business communication is one of the important keys to professional success, so mastering these skills is important in the language training of students of economic specialties. The defined methods could be also used for conflict resolution, which is also considered an important communicative skill.

**Key words:** active listening, communicative competence, Ukrainian language for professional purposes.

Важливою метою курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра, є формування у студентів комунікативної компетенції та компетентності у професійній сфері. У пояснювальній записці програми Міністерства освіти і науки України із цієї дисципліни зазначено, що у її викладанні «акцент переноситься з традиційної настанови – засвоєння відомостей про літературні норми усіх рівнів мовної ієрархії – на формування навичок професійної комунікації, студіювання особливостей фахової мови,

на розвиток культури мови, мислення і поведінки особистості» [8: 15]. Прослухавши курс, студенти, зокрема, повинні навчитися «правильно використовувати різні мовні засоби відповідно до комунікативних намірів; влучно висловлювати думки для успішного розв'язання проблем і завдань у професійній діяльності» [8: 16].

**Аналіз актуальних досліджень.** Одним із провідних напрямів підготовки економіста є комунікативні стратегії у діловому спілкуванні. Про це свідчить помітне зростання зацікавленості науковцями проблемою міжособистісного спілкування в діловій сфері [1; 2; 4; 5; 7]. У статті ми зосередимо увагу на аналізі методики активного слухання, яку фахівці із ділових комунікацій радять активно застосовувати під час професійного спілкування. Так, Каймакова М. зазначає, що «керівник із розвиненими навичками слухання значною мірою збільшує ефективність висхідних комунікацій» (переклад наш – Ю. К.) [4: 22]. Душкіна М. також переконана, що в певних видах ділового спілкування важливо використовувати ефективні прийоми, запропоновані психологами: «Особливо важливе для успіху заходу [круглого столу] адекватне і коректне використання модератором відповідних комунікативних технік активного слухання, таких як відтворення, перефразування, розвивання, резюмування тощо» (переклад наш – Ю. К.) [3: 140].

**Актуальність** статті полягає у необхідності залучення здобутків фахівців із ділових комунікацій до продуктивного використання у реалізації настанов Міністерства освіти і науки України щодо формування комунікативної компетентності на заняттях з української мови. **Мета** статті – окреслити основні засади методики активного слухання та розглянути деякі види роботи з її застосуванням, що матимуть на меті сформувати у студентів комплекс мовленнєвих умінь та навичок, що необхідні їм у подальшій професійній діяльності.

**Викладення основного матеріалу.** Одним із важливих чинників, що впливає на результативність ділової комунікації, є вміння добирати влучні мовленнєві засоби для розв'язання конфліктних ситуацій. Ефективність ділового спілкування значною мірою визначається умінням слухати співрозмовника, адже це «необхідна умова правильного розуміння позиції опонента, правильного оцінювання розбіжних точок зору, запорука успішного ведення перемовин, бесіди, вагомий елемент культури ділової комунікації» (переклад наш – Ю. К.) [6: 30]. Для цього,

зокрема, використовують один із найпоширеніших методів, який, з точки зору сучасних психологів, виявив свою продуктивність у діловому спілкуванні, – рефлексивне (емфатичне, активне) слухання.

Терміном «активне слухання» позначають «зворотний зв'язок із мовцем, який використовується для контролю точності сприйняття почутого. На відміну від нерелаксивного слухання тут слухач більш активно використовує словесну форму для підтвердження розуміння спілкування» (переклад наш – Ю. К.) [5: 93].

Науковці виділяють три основні види рефлексивних відповідей: уточнення, перефразування і резюмування.

Уточнення – це безоцінна техніка, яка передбачає прохання про додаткову інформацію з метою продемонструвати готовність і бажання вислухати співрозмовника [5: 93]. Мовленнєвими інструментами уточнення є питання типу «*Чи не могли б ви повторити ще раз?*», «*Уточніть, будь ласка, що ви маєте на увазі?*», «*Ви хотіли ще щось додати?*» тощо [5: 93].

Наприклад, колега звертається до вас: «*У мене жахливий настрій. Усі досягають набагато кращих результатів, ніж я*». Техніка уточнення полягає в тому, щоб спонукати співрозмовника осмислити ситуацію, яка склалася, та зменшити емоційне напруження. Тому ефективними словесними формулами можуть бути такі: «*Чому це вас так засмутило?*», «*Як ви гадаєте, чому так сталося?*» [5: 93]. Наприклад, репліка «*Не потрібно засмучуватися*» може спричинити у партнера відчуття, що його не розуміють, результатом чого може стати погіршення стосунків між співрозмовниками.

Перефразування полягає у переданні мовцю його ж повідомлення, але словами слухача. Метою перефразування є перевірка точності почутого. Перефразування може починатися словами: «*Як я вас зрозумів, ...*», «*З вашої точки зору...*», «*Іншими словами, ви вважаєте....*» [5: 93]. Важливим тут є обирати для повідомлення суттєві, головні моменти спілкування, смисли та ідеї. Наведемо приклади діалогу із використанням методу перефразування:

- 1) – *Боюся, що моя презентація не буде успішною.*  
– *Якщо я правильно вас зрозумів, ви вважаєте, що недостатньо підготувалися.*
- 2) – *Як можна так розмовляти з людиною!*  
– *Я бачу, що вас засмутила клієнтка.*

Завдяки перефразуванню слухач дає можливість співрозмовнику побачити, що його розуміють правильно. У разі, якщо розуміють неправильно, мовець може внести необхідні роз'яснення, які допоможуть досягти більшої точності у висловленні своєї точки зору. Усе це сприяє побудові міцніших професійних стосунків.

Ще одним ефективним методом, який можна використовувати під час ділового спілкування, є резюмування, що полягає в підсумуванні основних ідей мовця [5: 93]. Такі висловлювання мають на меті поєднати фрагменти розмови в єдину смислову цілісність, що допомагає співрозмовнику краще зрозуміти свою позицію. Типовими фразами тут можуть бути такі: *«Вашими основними ідеями, наскільки я зрозумів, є...»*, *«Якщо підсумувати сказане вами, то...»* тощо [5: 93].

Як бачимо, в основі усіх цих психологічних та маркетингових методик лежить саме лінгвістична складова. Вона полягає у вмінні *«використовувати слова, граматику і вимову, адекватні ситуації»*, *«висловлювати ідеї точно і ясно»*, вміло *«ставити питання з метою отримання інформації та ефективно відповідати на них»* (переклад наш – Ю. К.) [3: 378]. Тож ми вважаємо доцільним залучити елементи методики активного слухання на заняттях з української мови, оскільки вони передбачають використання певних мовленнєвих шаблонів, що може бути продуктивним для розвитку успішних навичок професійного спілкування. Уміння влучно та коректно висловлюватися під час ділового спілкування є однією із важливих заporук професійного успіху, а тому оволодіння такими навичками є важливим у мовній підготовці студентів економічних спеціальностей.

Також ми вважаємо доцільним використовувати окреслені методики для розв'язання конфліктних ситуацій, що також вважається важливим комунікативним умінням. Перша модель конфліктної ситуації, яку ми пропонуємо відпрацьовувати на заняттях з української мови, – співрозмовник перебуває у збудженому стані, погано контролює свої емоції та виявляє незадоволення. За таких умов мовленнєва поведінка передбачає застосування методики *«активного слухання»*: повторення або перефразування висловлення співрозмовника без оцінних суджень. Такий прийом дає час партнеру для висловлення свого незадоволення. Крім того, мовець у такий спосіб показує, що він розуміє труднощі співрозмовника, співчуває йому і готовий допомогти.



Друга модель конфліктної ситуації: сам мовець відчуває сильний емоційний дискомфорт та незадоволеність роботою чи поведінкою свого партнера. Якщо така ситуація передбачає необхідність обговорення конфліктної ситуації, то найбільш продуктивним способом психологи вважають «я-повідомлення»: висловлення своїх почуттів та думок, уникаючи «ти-повідомлення» – будь-якої згадки про недоліки чи прорахунки свого партнера. Наприклад, відповідно до цієї методики, не можна формулювати своє незадоволення словами «*Ти погано виконав роботу*». Натомість цю думку варто висловити, наприклад, так: «*Мені не подобається результат*». У другому реченні немає займенника *ти* та інших указівок на те, що ви незадоволені своїм співрозмовником [1; 4]. Такі формулювання дають змогу уникнути прямих звинувачень або агресивної критики вчинків чи роботи партнера по спілкуванню, і як результат – уникнути загострення конфліктної ситуації.

На заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) можна використати такі види роботи з використанням методики активного слухання:

1) усні доповіді з тем: «Продуктивність застосування методики активного слухання під час ділової комунікації», «Основні принципи активного слухання», «Принципи побудови рефлексивних відповідей» тощо;

2) складання діалогів із застосуванням основних видів рефлексивних відповідей: уточнення, перефразування та резюмування;

3) редагування діалогів з точки зору правильного застосування методики активного слухання;

4) вправи на розрізнення «я-повідомлень» та «ти-повідомлень»;

5) завдання, що полягають у переформулюванні одного типу повідомлень на інший;

6) рольові ігри з моделюванням конфліктних ситуацій та варіантами виходу з них.

**Висновки.** Розвиток комунікативних навичок на заняттях з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у вищих навчальних закладах варто здійснювати з урахуванням сучасних здобутків науковців на межі психологічних, економічних, лінгвістичних наук. Зокрема, під час ділового спілкування доцільно активно використовувати розроблену психологами методику активного

слухання. Ця методика полягає передусім у точному формулюванні думки відповідно до розроблених рекомендацій, отже в її основі лежить потужна лінгвістична складова. Використання елементів методики активного слухання на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) допоможе формувати складники комунікативної компетентності, необхідної для професійної діяльності фахівців-економістів, а саме вміння точно формулювати свою думку для успішної комунікації та вирішення конфліктних ситуацій за допомогою ефективних для ділового спілкування мовленнєвих конструкцій.

**Перспективи подальших досліджень.** Ми маємо на меті використати запропоновані методики під час укладання підручників та посібників, які би враховували комунікативний компонент під час здобування основ мовознавчої освіти студентами економічного профілю.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Абрамович С.Д. Мовленнєва комунікація / Семен Дмитрович Абрамович, Марія Юріївна Чікарькова. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 472 с.
2. Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации / О.Л. Гнатюк. – М. : КНОРУС, 2012. – 256 с.
3. Душкина М.Р. PR и продвижение в маркетинге : коммуникации и воздействие, технологии и психология : учеб. пособие / М.Р. Душкина. – СПб. : Питер, 2010. – 560 с.
4. Каймакова М.В. Коммуникации в организации : текст лекций / М.В. Каймакова. – Ульяновск : УлГТУ, 2008. – 73 с.
5. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
6. Павлова Л.Г. Деловые коммуникации / Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – М. : КНОРУС, 2016. – 304 с.
7. Федосова Г.Л. Соціально-психологічні умови подолання комунікативних бар'єрів студентської молоді : автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Г.Л. Федосова. – К. [б. в.], 2007. – 20 с.
8. Наказ МОН «Про затвердження програм навчальної дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/228->

**REFERENCES**

- Abramovych, S.D. (2004). *Movlennieva komunikatsiia [Language communication]*. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
- Dushkina, M.R. (2010). *PR i prodvizhenie v marketinge: kommunikacii i vozdeystvie, tehnologii i psihologiya [PR and marketing promotion: communication and impact, technology and psychology]*. St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Fedosova, H.L. (2007). *Sotsialno-psykhologichni umovy podolannia komunikatyvnykh barieriv studentskoi molodi [Social and psychological conditions of overcoming communication barriers for students]*. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv: G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine [in Ukrainian].
- Gnatjuk, O.L. (2012). *Osnovy teorii komunikacii [Basics of communication theory]*. Moscow: KNORUS [in Russian].
- Kaymakova, M. V. (2008). *Kommunikacii v organizacii [Communication in organisation]*. Ulyanovsk: UIGTU [in Russian].
- Kunitsyna, V.N., Kazarinova, N.V. and Pogolsha, V.M. (2001). *Mezhlichnostnoe obshhenie [Interpersonal communication]*. St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Nakaz MON "Pro zatverdzhennia prohram navchalnoi dystsypliny "Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)" [Order of MES "On approval of the discipline "Ukrainian language (for professional purposes)"]. (n. d.) *old.mon.gov.ua*, [online]. Available at: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/228-> [in Ukrainian].
- Pavlova, L. G. and Kashaeva, E. Y. (2016). *Delovye kommunikacii [Business communication]*. Moscow: KNORUS [in Russian].

УДК 811.161.1'243'374

<http://orcid.org/0000-0001-8040-6825>

<http://orcid.org/0000-0003-3720-2143>

**ЛЕКСИЧНИЙ МІНІМУМ ЯК ОСНОВА  
НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ  
ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

*Копилова О.В., Курилюк Т.І. (Харків)*

У статті описано поняття «лексичний мінімум», розглядаються підходи до складання лексичного мінімуму в європейській та російській лінгводидактиці. На підставі наукових праць із лексикографії сформульовано

основні характеристики лексичного мінімуму і наводяться класифікації даного типу словників. Представлено і проаналізовано основні критерії відбору лексичних одиниць, які є релевантними для сучасних лексичних мінімумов загального володіння іноземною мовою. Надаються рекомендації щодо складання лексичного мінімуму загального володіння для подальшого використання при навчанні іноземних студентів.

**Ключові слова:** іноземні студенти, критерії відбору слів, лексика, лексичний мінімум.

**Копылова Е.В., Курилюк Т.И. Лексический минимум как основа обучения лексике русского языка иностранных студентов.** В статье описывается понятие «лексический минимум», рассматриваются подходы к составлению лексического минимума в европейской и российской лингводидактике. На основании изученных работ по лексикографии сформулированы основные характеристики лексического минимума и приводятся классификации данного типа словарей. Представлены и проанализированы основные критерии отбора лексических единиц, релевантные для современных лексических минимумов общего владения иностранным языком. Даются рекомендации к составлению лексического минимума общего владения для последующего использования при обучении иностранных студентов.

**Ключевые слова:** иностранные студенты, критерии отбора слов, лексика, лексический минимум.

**Kopylova O.V., Kurylyuk T.I. The lexical minimum as the basis of teaching the Russian vocabulary to foreign students.** The article deals with the concept of the «lexical minimum» and approaches to creating a lexical minimum in the European and Russian linguodidactics. The authors analyze the function of the lexical minimum in lexical component modeling of foreign student's communicative competence. They give the main characteristics of a lexical minimum and present classification of such dictionaries in accordance with research works on lexicography.

It is noted that different approaches to a dictionary entry structure and the dictionary itself, in the methods of selecting the vocabulary and the criteria for selecting words are observed in all subtypes of the lexical minimum dictionaries.

The problem of selecting a vocabulary for a particular foreign language level, in a way, remains unsolved. This occurs because of many reasons including the fact that the cognitive, functional and didactic value of different words is not always the same as language is an ever-changing system.

The main aim of the process of minimizing lexical content of a non-native language (second language) is to create a lexical basis of foreign language communicative skills in the most appropriate way.

The function of the lexical minimum in linguodidactics is to regulate the process of vocabulary formation and to determine the lexical component of the foreign student teaching process.

The minimization basis is the process of object reducing while its principal properties remain the same. In this regard, the language vocabulary is one of the most difficult objects of minimization. Formation of a lexical minimum must meet the teaching process requirements.

The authors consider the concepts of “lexical minimum of general knowledge” (lexical minimum of the Language for General Purposes) and “lexical minimum of professional communication” (lexical minimum of the Language for Specific Purposes). From the methodological point of view, the minimum of professional communication occupies the second position after the minimum of general knowledge so the primary task is to create the lexical minimum dictionaries of the Language for General Purposes.

The article contains an analysis of the main criteria for selecting lexical unit relevant for a modern lexical minimum, in particular for the standardized and normatively fixed graduation series of lexical minimums of the TORFL. There have been proposed principles of vocabulary selection not mentioned before but implicitly considered in the lexical minimum dictionary formation. The article also includes recommendations for compiling a general knowledge lexical minimum and its further application for teaching foreign students.

**Key words:** foreign students, lexical minimum, vocabulary, word selection criteria.

У комплексному навчанні російської мови як іноземної виділяються такі аспекти, як фонетичний, граматичний, лексичний, стилістичний тощо. Усі рівні мови взаємопов'язані, взаємообумовлені і у взаємодії визначають зміст мовного матеріалу, що пропоновано для вивчення. Лексичний рівень є, за словами В.Г. Костомарова, найбільш складною і недостатньо вивченою системою з великою різноманітністю зв'язків, одиниць, які входять до цієї системи [9: 5]. Навчання будь-якої мови передбачає, перш за все, навчання правильного розуміння і вживання слів цієї мови, тому що без оволодіння словниковим запасом неможливе ні розуміння мовлення інших людей, ні вираження власних думок. «Якщо вилучити лексику, не залишиться нічого. Все у мові починається зі слів і закінчується словами, внаслідок чого оволодіння словниковим запасом мови є центральною проблемою навчання іноземної мови» (переклад наш – О.К.,Т.К.) [14: 86]. Лексичний компонент є одним із основних елементів мовної компетенції як центральної складової

комунікативної компетентності. Саме тому роботі над лексичною стороною мовлення на всіх етапах навчання іноземної мови відводиться виключно велике місце. Одне з основних завдань опису мови з метою її викладання іноземцям полягає у комунікативно доцільному і коректному обмеженні мовного матеріалу. Мовний матеріал, що становить зміст навчання, являє собою однорідні у певному відношенні сукупності мовних фактів, які в методиці отримали назву «мовних мінімумів». Чільне місце серед мовних мінімумів посідають лексичні мінімуми. На думку В.В. Морковкіна, лексичні мінімуми є «свого роду напівфабрикатами, що призначені для подальшої методично доцільної інтерпретації» (переклад наш – О.К., Т.К.) [14: 91].

Проблемі створення лексичного мінімуму присвячена велика кількість науково-методичних робіт. Значний внесок у формування теоретичної бази складання лексичних мінімумів російської мови внесли дослідження П.М. Денисова, В.В. Морковкіна, Ю.О. Саф'яна, в яких проведено аналіз використання статистичного принципу в процесі відбору словників, описуються підходи до складання професійно орієнтованих навчальних словників і способи інтеграції лексичного мінімуму в практику викладання російської мови як іноземної (РМІ). Загальні принципи відбору лексики з метою навчання російської мови іноземців представлені у роботах Н.З. Бакєєвої, П.М. Денисова, І.Д. Салістри, І.В. Рахманова, В.Г. Костомарова, У. Лопеса Моралеса, В.В. Морковкіна, М.О. Скопиної, Е. А. Штейнфельдта та ін. Великий внесок у розвиток теорії і практики розробки лексичного мінімуму загального володіння російською мовою було зроблено Н.П. Андрюшиною, Б.Г. Анпілоговою, І.М. Афанасьєвою, Н.З. Бакєєвою, Г.А. Бітехтіною, П.М. Денисовим, І.В. Дорофєєвою, В.І. Зімінім, Л.П. Клобуковою, Т.В. Козловою, М.М. Лебедевою, В.В. Морковкіним, М.М. Нахабіною, В.М. Нечаєвою, І.В. Одинцовою, Н.І. Соболевою та ін.

Незважаючи на те, що накопичено великий досвід навчання іноземних студентів лексики російської мови, проблема організації мінімізованого словникового матеріалу залишається актуальною і потребує подальшої розробки. Наразі у досліджуваній області спостерігається переважання емпіричних напрацювань над теоретичними, що визначає потребу в розробці нової концепції лексичного мінімуму з урахуванням останніх досягнень науки

і практики, в осмисленні, аналізі та систематизації його лінгводидактичних основ. Існує потреба у методичних цілях визначити обсяг лексичного матеріалу, необхідного і достатнього для освоєння і використання мовною особистістю залежно від рівня володіння мовою. На сьогоднішній день в Україні немає стандартизованих і нормативно затверджених лексичних мінімумів із мови навчання іноземних учнів, які були б рекомендовані як основа для складання підручників і навчальних посібників. Лексичні мінімуми для різних контингентів учнів розробляються як додатки до навчальних матеріалів із РМІ (Т.М. Алексеєнко, Л.С. Безкоровайна, В.П. Талашова, О.М. Тростинська, Н.І. Ушакова та ін.) [4; 7; 16; 17]. Створено лексичні мінімуми з української мови: словник синонімів (В. Ващенко) [6], комп'ютерний словник (В.Р. Ардан, В.С. Бацевич, З.В. Партико) [3], дефінітивний мінімум у тлумачному словнику для іноземців (С.Н. Бук) [5]. **Актуальність** даної статті зумовлена необхідністю подальших пошуків нових методичних рішень проблеми створення лексичних мінімумів для інофонів.

**Мета** статті – схарактеризувати поняття «лексичний мінімум», проаналізувати критерії відбору лексичних одиниць для словника-мінімуму загального володіння, дати рекомендації щодо складання словника лексичного мінімуму загального володіння для подальшого його використання у навчанні іноземних студентів.

У понятті «лексичний мінімум» уже закладено основний принцип його укладання: це мінімально необхідна кількість слів для успішної участі в акті комунікації. Створення лексичного мінімуму здійснюється за допомогою компресії і мінімізації лексичного складу мови до певного рівня, що дозволяє забезпечити вивчення цієї мови. Лексичний мінімум – з одного боку, це «мінімальна кількість слів, яка дозволяє користуватися мовою як практичним засобом навчання» (переклад наш – О.К., Т.К.) [12: 69], а з іншого боку, лексичний мінімум – це максимальна кількість слів, яку може засвоїти учень у межах певної кількості навчальних годин. У методичній літературі термін «лексичний мінімум» використовується у двох значеннях: 1) лексичний мінімум – це списки слів, обов'язкові для засвоєння на певному етапі вивчення нерідної мови; 2) лексичний мінімум – це навчальні багатомовні словники, що призначені для осіб, які вивчають певну іноземну мову [13].

Питання відбору лексичних одиниць для складання лексичних мінімумів розглядаються у численних дослідженнях із лексикографії. Ця проблема має свою історію. Витоки створення словника-мінімуму сягають XVII ст. – до тематичних картинних словників Я. Коменського, що базувалися на емпірично відібраних словниках, а виникнення лексичного мінімуму в його сучасному розумінні відбулося у 30-50 роки XX ст., коли європейський тематичний підхід до складання словників розширився надбаннями теорії та практики викладання іноземної мови, було запропоновано два нових підходи до мінімізації лексики: лінгвістичний, який спирався на врахування мовних (частотних, стилістичних, словотворчих, структурних) показників, одиниць, що відбираються (М. Уест, Г. Палмер, Е. Торндайк, Л. Фосетт), і філософський, сутність якого полягала у виокремленні кола найбільш важливих ідей і понять, пошуку основних (за Ч. Огденом – «простих») слів для їх номінації. Пізніше було запропоновано статистичний підхід, що базується на використанні даних частотних словників, і знову відроджено емпіричний, заснований на мовній інтуїції і педагогічному досвіді авторів-укладачів (Р. Вандер Беке, Л. Верле). Наприкінці 50-х років з'явився когнітивний підхід, що спирався на такі категорії, як пам'ять і мислення, і був реалізований через принцип «присутності у свідомості» (Ж. Гугенгейм, Р. Мішеа). На думку вчених, у Росії перші мінімізовані словники для інофонів почали розроблятися наприкінці XIX ст. від простого емпірично відібраного алфавітного списку слів до багатофункціонального твору навчальної лексикографії [13]. Європейські підходи до складання лексичного мінімуму знайшли відображення в російській лінгводидактиці, де були доповнені комунікативним підходом, що передбачає відбір слів, необхідних для активного спілкування, та дидактичним підходом, що пов'язаний з урахуванням цілей та завдань певного етапу навчання іноземної мови. При цьому в російській теорії та практиці викладання іноземних мов, як і в зарубіжній лінгводидактиці, не існує єдиного загальноприйнятого розуміння терміна «лексичний мінімум», і це поняття широко застосовується в методиці для позначення різних типів лексичних списків, що розрізняються за функціями, структурою і принципами складання.

Представлені у науково-методичних роботах визначення лексичного мінімуму російської мови як іноземної зводяться до таких його



основних характеристик: а) орієнтованість на певний етап і цілі навчання (В.В. Морковкін, Е.Г. Азімов, А.М. Щукін); б) часовий і кількісний фактори (обсяг словника розраховується, виходячи з умов, цілей навчання і можливостей учнів засвоїти певну кількість лексичних одиниць у заданий час) (В.Г. Костомаров, П.М. Денисов); в) наявність визначених критеріїв відбору та опису лексики (Е. А. Штейнфельдт); г) моделювання мікросистеми мови, що забезпечує досягнення цілей спілкування (В.В. Морковкін, Т.М. Балихіна).

Вивчення даного типу словників показало, що словники-мінімуми можна згрупувати за *функцією* (для навчання читання і розуміння основної ідеї тексту; для розуміння тексту і для навчання усного мовлення; орієнтовані на читання і переклад тощо), за *складом* (одномовні, двомовні, багатомовні), за *характером лексичних одиниць* (словники, що містять загальноповсякденну лексику літературної мови, вживану наукову лексику, вживану лексику суспільно-політичних текстів, газет, часто вживану термінологічну лексику різних галузей науки, інтернаціональну лексику та ін.) і за *способом організації цих одиниць у словнику* (алфавітні, алфавітно-частотні двомовні навчальні словники із зазначенням частоти вживання слів у текстах, тематичні та ін.) [15: 141]. Необхідно відзначити, що в усіх зазначених підтипах словників-мінімумів спостерігаються різні підходи до побудови словникової статті і самого словника, різні методи і критерії відбору слів.

Поділяючи точку зору О.Л. Ільїної на питання про те, що найбільш доцільними при навчанні інофонів є поняття «лексичний мінімум загального володіння» і «лексичний мінімум професійного спілкування», а також «термінологічний мінімум» [8], відзначимо, що лексичний мінімум загального володіння адресовано всім, хто вивчає російську мову і лексичні одиниці, затребувані у практиці повсякденного спілкування, тоді як лексичний мінімум професійного спілкування призначено для студентів, що здобувають професійну освіту, а отже він повинен описувати лексику, яка необхідна для оволодіння мовою спеціальності. Таким чином, обидва мінімуми вирішують різні завдання: якщо мінімум загального володіння перераховує лексичні одиниці, які необхідні комуніканту для участі у щоденній комунікації мовою, що вивчається, то мінімум професійного спілкування обмежує відбір лексики сферою наукового

дискурсу. З методичної точки зору мінімум професійного спілкування є вторинним по відношенню до мінімуму загального володіння: до переходу до вивчення мови спеціальності іноземний учень повинен освоїти російську мову в межах елементарного (іноді базового) рівня, отже, засвоїти лексичні мінімуми цих рівнів, і без виконання цієї умови вивчення мови спеціальності неможливе. Тому, на нашу думку, первинним має бути завдання створення словника-мінімуму загального володіння.

Ми поділяємо точку зору на те, що при складанні лексичного мінімуму загального володіння одиницею відбору має бути графічне слово у його початковій формі, проте деякі дослідники пропонують урахувувати слово у певному значенні. Як матеріал для відбору слів необхідно використовувати лексику навчальних посібників, підручників, словників, з яких беруться найбільш уживані слова, лексику тлумачних і частотних словників, словників синонімів і антонімів, фразеологізмів.

Лексичні мінімуми загальної і професійної спрямованості розрізняються за набором критеріїв, що лежать в основі формування словників. Аналіз наукової літератури показав, що для сучасних лексичних мінімумів загального володіння релевантною є сукупність із п'яти основних критеріїв відбору лексичних одиниць: 1) стилістична необмеженість слова; 2) здатність слова входити до різних сполучень, тобто широта семантико-синтаксичних зв'язків; 3) семантична цінність як здатність позначати предмети і явища, що часто зустрічаються у реальному житті; 4) висока словотворча здатність слова; 5) частотність, доповнена уточнюючими критеріями: здатністю слова входити до різного роду фразеологічних сполук і його ситуативно-тематичною віднесеністю (при цьому враховуються дані частотних словників, частотність використання лексики у підручниках з мови навчання, тематична частотність) [11: 5]. Зазначені критерії відбору лексики є основою створення градуальної серії лексичних мінімумів Російської державної системи сертифікаційного тестування громадян зарубіжних країн із російської мови – (ТРМІ) (укладачі – Н.П. Андрюшина, Г.А. Бітєхтіна, Л.П. Клобукова, Т.В. Козлова, Л.М. Норейко, І.В. Одинцова та ін.) [1; 2; 11]. Усі компоненти градуальної словникової серії містять найбільш уживану і стилістично нейтральну лексику сучасної

російської літературної мови. Кожний із них мінімізований і становить від 780 (елементарний рівень) до 12 000 (третій сертифікаційний рівень) лексичних одиниць. Зазначені лексичні мінімуми, на наш погляд, можуть стати основою для складання словника-мінімуму з російської мови для інофонів в умовах України. Аналіз лексичного матеріалу, який включено до мінімумів, дозволяє зробити висновок про те, що роль кожного критерію змінюється залежно від рівня володіння мовою, на який орієнтовано словник. Критерій стилістичної необмеженості послідовно реалізується в усіх лексичних мінімумах. Виняток робиться для розмовної лексики, яка в невеликій кількості вводить до мінімумів базового, першого і другого сертифікаційних рівнів. Із лексичних мінімумів, як правило, виключаються слова з обмеженою сполучуваністю. Критерій семантичної цінності враховується авторами на всіх рівнях, однак його значення на більш високих рівнях зменшується. Якщо в лексичний мінімум елементарного рівня, словник якого дуже мінімізований, включаються, в першу чергу, «семантично цінні» слова (незалежно від їх частотності або словотворчого потенціалу), то починаючи з другого рівня цей показник відходить на другий план. Принцип словотворчої цінності набуває актуальності при розробці лексичного мінімуму другого і третього рівнів. На основі цього критерію у словник включаються слова, що мають велику кількість похідних, і слова, що відрізняються складністю формально-семантичних зв'язків у словотворчій парі. Принцип частотності застосовується при відборі лексики для всіх рівнів володіння РМІ, причому його показовість і надійність зростають на більш високих рівнях. Важливо відзначити, що для всіх рівнів володіння мовою актуальним є врахування тематико-ситуаційного, словотворчого і граматичного мінімумів, які представлені в стандартах, програмах відповідного рівня. Завдяки цьому здійснюється взаємодія цих компонентів системи ТРМІ.

Одним із важливих питань при створенні лексичного мінімуму є його структурування. На наш погляд, слід дотримуватися традиційного підходу, при якому слова розташовуються в алфавітному порядку (градуальні лексичні мінімуми В.В. Морковкіна) [10: 99 – 104], та використовувати тематичний принцип структуризації матеріалу, який закладено в основу перших трьох лексичних мінімумів градуальної серії ТРМІ, а алфавітний список слів, кожне

з яких забезпечено вербальним і/або графічним коментарем, супроводжувати перекладом на дві–п'ять мов. Тематичний принцип ураховується і при відборі словника, оскільки тематико-ситуативний мінімум, що міститься у стандарті, задає коло тем, актуальних для певного рівня. При підготовці словника-мінімуму слід дотримуватися принципу методичної доцільності. Це загальний регулюючий принцип, який ураховується при складанні будь-якого мінімізованого словника. Використання різних способів подання матеріалу і системи різнохарактерних коментарів наближає лексичний мінімум до навчального словника комплексного типу, який у своїх окремих реалізаціях синтезує риси тематичного, орфографічного, граматичного, акцентологічного, перекладного, термінологічного словників, а також словників синонімів, антонімів та власних імен [13: 52].

Не претендуючи на повноту викладення, вважаємо, що:

1. Лексичний мінімум у його сучасному розумінні є навчальним словником, орієнтованим на певний рівень володіння мовою, що вивчається, і цілі навчання, завдання якого – дати конкретний лексичний матеріал, який би став базою для формування мовної компетенції іноземних учнів. При відборі лексики доцільними є такі методичні принципи: необхідність, достатність і ненадмірність лексичних засобів, здатних забезпечити досягнення комунікативних цілей спілкування, та посиленість засвоєння поданої лексики. При складанні словника-мінімуму важливіше враховувати прагматичні цілі комунікації, ніж завдання системного представлення лексичних одиниць.

2. Формування лексичного мінімуму загального володіння іноземною мовою не повинно відбуватися за принципом випадкової вибірки, необхідно дотримуватися зазначених вище критеріїв відбору лексики. Представляється доцільним включити критерій стройової здібності слова в загальну систему принципів мінімізації лексики, тому що багато структурних слів (числівники, займенники, найбільш уживані прийменники та сполучники) вводяться вже на елементарному рівні володіння російською мовою. При створенні словника-мінімуму необхідно враховувати також критерій виключення синонімів (у словник із синонімічного ряду включається тільки одне, найбільш уживане й нейтральне слово) і критерій виключення інтернаціональних слів, які повністю збігаються в рідній та іноземній мовах.

3. У словнику-мінімумі загального володіння лексичні одиниці доцільно розташовувати в алфавітному порядку з перекладом на кілька мов. Обов'язковою є наявність графічного коментаря (позначення наголосу, виділення курсивом слів, що не входять до активного словникового запасу, тощо), який формує орфоепічний образ слова і дає уявлення про місце слова в лексичному запасі учня – активному або пасивному. Вербальний коментар уводиться лише при необхідності і служить допоміжним засобом: приклад-ілюстрація до тих значень слів, які є обов'язковими для освоєння (при багатозначних словах, омонімах, паронімах), стилістичні та, в окремих випадках, граматичні характеристики слова. У словник включаються всі частини мови крім вигуків.

Пропоновані рекомендації до складання словника-мінімуму загального володіння можуть бути покладені в основу створення лексичних мінімумів із російської та/або української мов для інофонів.

**Перспективою** подальших науково-методичних пошуків може стати дослідження принципів створення і детальна розробка словників-мінімумів загального володіння і професійного спілкування для кожного конкретного етапу навчання російської мови іноземних учнів, а також розробка електронних словників-мінімумів для інофонів в умовах України.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андрюшина Н.П. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, Т.В. Козлова. – 5-е изд., испр., доп. – СПб. : Златоуст, 2015. – 80 с.
2. Андрюшина Н.П. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, Т.В. Козлова. – [5-е изд., испр., доп.]. – СПб. : Златоуст, 2015. – 116 с.
3. Ардан Р.В. Комп'ютерний словник-мінімум української мови / Р.В. Ардан, Ф.С. Бацевич, З.В. Партико // Мовознавство. – 1996. – № 4–5. – С. 34–40.
4. Бей Л.Б. Введение в специальность : Введение в языкознание. Введение в литературоведение : тексты для чтения и развития науч. речи на рус. яз. для иностр. студентов-филологов / Л.Б. Бей, Н.И. Ушакова. – [3-е изд., испр. и доп.]. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2013. – 296 с.
5. Бук С.Н. Дефінітивний мінімум у тлумачному словнику української мови для іноземців / С.Н. Бук // Вісник Львівського університету. Серія : філологічна. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2004. – С. 150–159.

6. Ващенко В.С. Синонімічний словник-мінімум / В.С. Ващенко. – Дніпропетровськ : Дніпро, 1972. – 159 с.
7. Глобус : Практический курс для начинающих изучать русский язык. Часть 1 : учеб. пособие / Л.С. Безкоровайная, В.Е. Штыленко, Е.А. Штыленко. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – Х. : ХНАДУ, 2008. – 184 с.
8. Ильина О.А. Лексический минимум по языку специальности «Робототехника» как основа формирования лингвокоммуникативной компетенции иностранных магистрантов [Электронный ресурс] / О.А. Ильина. – Режим доступа : <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/lang/ling/42.html>.
9. Костомаров В.Г. Актуальные вопросы методики преподавания русского языка как иностранного / В.Г. Костомаров // Тезисы докладов на X международном семинаре преподавателей русского языка высших учебных заведений социалистических стран. – М. : Рус. яз., 1967. – С. 3–15.
10. Лексические минимумы современного русского языка / [В.В. Морковкин, Ю.А. Сафьян, Е.М. Степанова, И.В. Дорофеев] ; под ред. В.В. Морковкина. – М. : Рус. яз., 1985. – 608 с.
11. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение: Рос. гос. система тестирования граждан зарубеж. стран по рус. яз.; Н.П. Андришина (отв. ред.), Г.А. Битехтина, Л.П. Клобукова и др. – [5-е изд., испр., доп.]. – СПб. : Златоуст, 2015. – 197 с.
12. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному / А.А. Леонтьев, Т.А. Королева. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1970. – 243 с.
13. Маркина Е.И. Лингводидактические основы разработки лексических минимумов по русскому языку как иностранному : для разных уровней и профилей обучения: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Маркина Елена Игоревна. – М. : МГУ, 2011. – 235 с.
14. Морковкин В.В. Лексика в обучении языку / В.В. Морковкин., Е.М. Кочнева // Методика : заочный курс повышения квалификации филологов-русистов [под ред. А. А.Леонтьева]. – М. : Рус. яз., 1988. – С. 83–95.
15. Морозенко В.В. Лексический минимум как один из типов учебных словарей [Электронный ресурс] / В.В. Морозенко. – Режим доступа : [http://www.euralex.org/elx\\_proceedings/Euralex\\_1988/022\\_Valentina%20Morozenko.PDF](http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex_1988/022_Valentina%20Morozenko.PDF). – от 15.01.2016.
16. Русско-украинско-английско-китайско-арабский медико-биологический словарь для иностранных студентов / [Т.Н. Алексеенко, Т.Е. Манивская, О.Н. Тростинская, Ван Лей]. – Х. : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2011. – 136 с.

17. Талашова В.П. Структурные особенности учебного словаря для иностранных студентов подготовительного факультета / В.П. Талашова // Учебный процесс как основа комплексной адаптации иностранных студентов к новой образовательной, социальной и культурной среде : Материалы международной юбилейной научно-практической конференции, 22-24 июня 2005 г. – Одесса : ОНПУ ПФ, 2005. – С. 41–43.

## REFERENCES

- Alekseenko, T.N., Manivskaia, T.E., Trostinskaia, O.N. and Van Ley. (2011). *Russko-ukrainsko-angliysko-kitaysko-arabskiy mediko-biologicheskii slovar dlya inostrannyih studentov [Russian-Ukrainian-English-Chinese-Arabic medical and biological dictionary for foreign students]*. Kharkiv: V.N. Karazin HNU [in Ukrainian].
- Andryushina, N.P. and Kozlova, T.V. (2015). *Leksicheskiy minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyy uroven. Obshcheye vladeniye [Lexical minimum in Russian as a foreign language. Elementary level]*. Saint Petersburg: Zlatoust [in Russian].
- Andryushina, N.P. and Kozlova, T.V. (2015). *Leksicheskiy minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyy uroven. Obshcheye vladeniye [Lexical minimum in Russian as a foreign language. Basic level]*. Saint Petersburg: Zlatoust [in Russian].
- Andryushina, N.P., Bitekhtina, G.A. and Klobukova L.P. (2015). *Leksicheskiy minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyy sertifikatsionnyy uroven. Obshcheye vladeniye [Lexical minimum in Russian as a foreign language. The first certification level]*. Saint Petersburg: Zlatoust [in Russian].
- Ardan, R.V. (1996). *Kompyuterniy slovník-minimum ukrainskoi movi [Computer vocabulary minimum of the Ukrainian language]*. *Movoznavstvo [Linguistics]*, 4-5, pp. 34–40 [in Ukrainian].
- Bey, L.B. and Ushakova, N.I. (2013). *Vvedeniye v spetsialnost: Vvedeniye v yazykoznaniiye. Vvedeniye v literaturovedeniye: teksty dlya chteniya i razvitiya nauch. rechi na rus. yaz. dlya inostr. studentov-filologov [Introduction to the specialty: introduction to linguistics. Introduction to literary criticism: texts for reading and development of scientific speech in Russian for foreign students of philology]*. Kharkiv: V.N. Karazin KhNU [in Russian].
- Bezkorovainaia, L.C., Shtylenko, V.E. and Shtylenko, E.A. (2008). *Globus: Prakticheskiiy kurs dlya nachinayushchikh izuchat russkiy yazyk. Chast 1 [Globus: A practical Russian course for beginners. Part 1]*. Kharkiv: KHNADU [in Russian].

- Buk, S.N. (2004). Definitivnyi minimum u tлумachnomu slovniku ukrainskoi movi dlia inozemtsiv [A vocabulary minimum in the explanatory dictionary of Ukrainian for foreigners]. *Visnik Lvivskogo universitetu. – Seriya: Filologiya [Bulletin of Lviv university. Series: Philology]*. – Lviv: LNU imeni Ívana Franka, pp. 150–159 [in Ukrainian].
- Ilyina, O.A. Leksicheskyi minimum po yazyku spetsialnosti «Robototekhnika» kak osnova formirovaniya lingvokommunikativnoy kompetentsii inostrannykh magistrantov [Lexical minimum of the language of the specialty «Robototechnology» as a basis for the formation of the linguocommunication competence of foreign master students]. Available at: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/lang/ling/42.html> [in Russian].
- Kostomarov, V.G. (1967). Aktualnye voprosy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo [Topical issues of the methodology of teaching Russian as a foreign language]. In: *X mezhdunarodniy seminar prepodavateley russkogo yazyka vysshikh uchebnykh zavedeniy socialisticheskikh stran – [The Tenth International Seminar of Russian Teachers of Higher Educational Institutions of the Socialist Countries]*. Mosow: Russkiy yazyk, pp. 3–15 [in Russian].
- Leontyev, A.A. and Koroleva, T.A. (1970). Nekotorye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [Some problems of teaching Russian as a foreign language]. Mosow: Izd-vo Moskov. un-ta [in Russian].
- Markina, Y.I. (2011) Lingvodidakticheskiye osnovy razrabotki leksicheskikh minimumov po russkomu yazyku kak inostrannomu: dlya raznykh urovney i profily obucheniya [Linguodidactic bases of development of lexical minima in Russian as a foreign language: for different levels and fields of training]. *Candidate's thesis*. Mosow: MGU [in Russian].
- Morkovkin, V.V., Safyan, Y.A., Stepanova, E.M. and Dorofeeva, I.V.(1985). *Leksicheskie minimumy sovremennogo russkogo yazyka [Lexical minima of the modern Russian language]*. Mosow: Russkiy yazyk [in Russian].
- Morkovkin, V.V. and E.M. Kochneva, E.M. (1988). *Leksika v obuchenii jazyku [Vocabulary in teaching language]*. Moskow: Russkiy yazyk [in Russian].
- Morozenko, V.V. (2016). *Leksicheskiy minimum kak odin iz tipov uchebnykh slovarey [The lexical minimum as one of the types of educational dictionaries]*. [pdf], [online]. Available at: [http://www.euralex.org/elx\\_proceedings/Euralex1988/022\\_Valentina%20Morozenko.PDF](http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex1988/022_Valentina%20Morozenko.PDF) [in Ukrainian].
- Talashova, V.P. (2005). Strukturnye osobennosti uchebnogo slovary dlya inostrannykh studentov podgotovitel'nogo fakulteta [Structural features of the vocabulary for foreign students of the preparatory faculty]. *Uchebnyy protsess kak osnova kompleksnoy adaptatsii inostrannykh studentov k novoy obrazovatel'noy, sotsialnoy i kulturnoy srede. Materialy*



*mezhdunarodnoy yubileynoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. [Learning process as a basis for the complex adaptation of foreign students to a new educational, social and cultural environment. Materials of the international anniversary scientific and practical conference].* Odessa: ONPU PF, pp. 41–43 [in Ukrainian].

Vashchenko, V.S. (1972). *Sinonimichniy slovník-minimum*. Dnipropetrovs'k: Dnipro [in Ukrainian].

УДК37.091.33:8:004

<http://orcid.org/0000-0003-3720-2143>

<http://orcid.org/0000-0003-3115-294X>

<http://orcid.org/0000-0003-4376-6452>

**УЧЕБНЫЙ АУДИОТЕКСТ  
НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ:  
ПОДГОТОВКА, ОРГАНИЗАЦИЯ,  
ВОЗМОЖНОСТИ**

***Курилюк Т.И., Петренко И.П. (Харьков),  
Фань Ливэй (Китай)***

Статья посвящена вопросу развития у иностранных студентов умений аудирования на занятиях по русскому языку. Отмечая, что аудирование является одним из сложных видов речевой деятельности, авторы останавливаются на проблеме подготовки учебного аудиотекста, который позволяет одновременно отрабатывать лексические, грамматические и фонетические навыки. Предлагаемая авторами система упражнений предполагает смысловое восприятие речевого произведения в условиях, приближающихся к естественному общению и реализации коммуникативной функции аудиодейтельности, что приводит к совершенствованию умений смыслового восприятия и достижению определенного уровня понимания.

**Ключевые слова:** аудио/фонозаписи, аудирование, речевая деятельность, русский язык как иностранный, слушание.

**Курилюк Т.И., Петренко И.П., Фань Ливэй. Навчальний аудіотекст наукового стилю мовлення: підготовка, організація, можливості.** Статтю присвячено питанню розвитку в іноземних студентів умінь аудіювання на заняттях із російської мови. Відзначаючи, що аудіювання є одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності, автори зупиняються на проблемі підготовки

© Курилюк Т.И., Петренко И.П., Фань Ливэй, 2017

навчального аудіотексту, який дозволяє одночасно відпрацьовувати лексичні, граматичні й фонетичні навички. Запропонована авторами система вправ спрямована на змістове сприйняття мовленнєвого твору в умовах, наближених до природнього спілкування й реалізації комунікативної функції аудіодіяльності, що призводить до вдосконалення вмінь сприйняття й досягнення певного рівня розуміння.

**Ключові слова:** аудіо/фонозаписи, аудіювання, мовленнєва діяльність, російська мова як іноземна, слухання.

**Kurilyuk T., Petrenko I., Fan Liwei. Training audiotext on the scientific style of speech: preparation, organization, opportunities.** The article is devoted to the issue of foreign students' development of listening comprehension skills at the practical classes of Russian language. Noting that listening is one of the most difficult types of speech activity, authors stop at the issue of audiotext comprehension training that allows working on lexical, grammatical and phonetic skills simultaneously. In this case, listening is a training tool to get acquainted foreign students with new teaching material. It also acts as a means of developing skills in other types of speech activity, promotes the maintenance of the achieved level of speech proficiency and listening skills formation.

When selecting and training the text for listening, the criteria to be guided (volume, new information, new vocabulary, linguistic difficulties and essential characteristics of the text) are given; qualitative and quantitative indicators of these factors are suggested in the article. Accordingly, authors identify the specific ways of converting the training written text into its variant adapted for listening.

The current system of exercises aimed at overcoming separate difficulties of listening and developing its mechanisms, assumes semantic perception of the comprehension text in the conditions coming to the natural communication and communicative function fulfillment of listening comprehension training. It leads to the improvement of a semantic perception process and achievement of a certain level of understanding.

**Key words:** audio/phonorecordings, listening, listening comprehension skills, Russian as a foreign language, speech activity.

**Постановка проблемы.** При подготовке иностранных студентов в вузах одной из основных задач на занятиях по русскому языку является их обучение таким видам деятельности, как слушание лекций, участие в семинарах и дискуссиях. В то же время практика показывает, что аудирование связного текста представляет для студентов первого курса серьезные трудности. Это связано прежде всего с тем, что на данном этапе у учащихся еще недостаточно развиты такие механизмы аудирования, как слуховое внимание, оперативная память, внутреннее

проговаривание, и здесь необходима последовательная работа с материалами для обучения аудированию, которую студенты выполняют в компьютерном классе самостоятельно, освобождая время для выполнения упражнений речевого характера под руководством преподавателя.

**Актуальность** настоящего исследования определяется важной ролью аудирования как одного из видов речевой деятельности в процессе обучения русскому языку, высокими требованиями к уровню владения им студентами-иностранцами первого курса, а также недостаточной разработанностью вопроса о смысловой структуре и языковом оформлении учебных аудиотекстов.

**Анализ последних исследований.** Проблема обучения такому сложнейшему виду речевой деятельности – аудированию на русском языке – рассматривалась в целом ряде исследований [1; 2; 3].

Так, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, в частности, отмечают, что несмотря на наличие в вузах учебных комплексов, в состав которых входят аудиозаписи и видеофильмы, предназначенные для работы на компьютере, развитию умений аудирования на занятиях по русскому языку как иностранному уделяется недостаточно внимания, что объясняется двумя причинами. По их мнению, «первая причина заключается в том, что аудирование до сих пор рассматривается как побочный продукт говорения, соответственно на уроках используется эпизодически и в ситуациях, весьма далеких от аутентичных. Вторая причина – слабая осведомленность преподавателей в психологических и лингвистических сложностях аудирования, уровнях восприятия и способах их определения» [1: 159].

И.А. Гончар рассматривает аудирование как многогранный феномен в совокупности лингвистических, психолингвистических и методических параметров, т. е. как вид речевой деятельности и аспект обучения. Такой комплексный подход с учетом достижений в области теории текста и психолингвистических исследований процессов понимания текста позволил исследователю по-новому взглянуть на традиционную дефиницию *аудирования* и высказать ряд соображений. Автор дает свое определение аудирования, а затем описывает единицу обучения аудированию иноязычных текстов – *аудему*, лингвистически представляющую собой коммуникативный фрагмент [2: 119].

Т.В. Макаревич проанализировала проблему обучения аудированию учебных лекций с точки зрения когнитивно-дискурсивного подхода, который, по мнению исследователя предполагает:

1) условия, в которых происходит формирование аудитивных навыков и умений, максимально приближены к реальным ситуациям, в которых учащиеся смогут применить данные умения на практике;

2) использование аутентичных материалов для обучения аудированию лекций по специальности;

3) учет психологических механизмов и трудностей аудирования как вида речевой деятельности, особенностей памяти и внимания учащихся.

Проведенное теоретическое исследование позволило автору создать оптимальную, с ее точки зрения, методику поэтапного формирования умений аудирования учебных лекций у иностранных студентов, в основе которой лежит использование серии упражнений и учебных микролекций, организованных по тематическому принципу и составленных с учетом особенностей научного стиля речи, что позволило приблизить условия обучения к реальным условиям аудирования лекций на I курсе вуза [3:10].

Аутентичные материалы для аудирования использованы в аудиокурсе на материале теленовостей В.Л. Шуникова [6]. Автор разработал оригинальную методику работы с аудиоресурсами, направленную на обучение реконструкции текста и позволяющую совместить аудирование с изучением лексики, грамматики и стилистики русского языка. Цель пособия – развить навыки аудирования неадаптированной русской речи. В качестве аудиоисточника используются теленовости, характеризующиеся высоким темпом речи дикторов и корреспондентов, разнообразием языкового материала, совмещением черт разных функциональных стилей.

**Формулирование целей статьи.** Целью данной научной статьи является:

а) рассмотрение новых подходов к обучению аудированию, а также разработка упражнений для обучения этому виду речевой деятельности;

б) анализ приёмов оформления учебных аудиотекстов, позволяющих создать у иностранного студента установку на

понимание предъявляемых устных сообщений, максимально приближенную к естественной установке слушателя, воспринимающего информацию на родном языке.

**Изложение основного материала.** Закономерностью коммуникативно-речевого процесса является воздействие речевого сообщения на деятельность слушающего. В связи с этим особое значение приобретает вопрос об управлении деятельностью последнего. Но, как уже отмечалось, при аудировании русской речи у студентов-иностранцев младших курсов возникают трудности, обусловленные недостаточной развитостью речевого слуха, отставанием скорости внутреннего проговаривания от темпа предъявления информации, несформированностью механизма вероятностного прогнозирования, небольшим объемом оперативной памяти. Недостаточно развитый речевой слух, в частности, затрудняет членение речевого потока, связанное со сдвигом границы между отдельными словами, на смысловые группы или звенья; выделение в потоке речи сочетаний, напоминающих по звучанию другие слова или даже просто понимание отдельных слов, имеющих сходную звуковую форму.

Как показывает практика преподавания русского языка иностранным студентам I курса, при отборе и подготовке текста для аудирования представляется целесообразным учитывать следующие факторы.

**1. Объем текста.** Текст не должен быть большим по объему. В первые месяцы учебы его оптимальный объем составляет 12–18 строк. Такой текст позволяет ограничить всю работу по нему 20–30 минутами – временем, после которого наступает утомление, и обучение не будет эффективным.

**2. Новая информация.** Аудитивный текст должен обязательно содержать новую информацию. Только при этом условии внимание студентов будет направлено на содержательную сторону текста и, таким образом, навыки аудирования будут развиваться в условиях, сопоставимых с реальной коммуникацией.

**3. Новая лексика.** Ее присутствие в тексте для аудирования необходимо, так как это развивает умение извлекать информацию из текста, содержащего незнакомые слова, ведь в условиях реальной коммуникации студенты вряд ли услышат текст, состоящий только

из знакомых слов. Как показывает практика, объем новой лексики должен быть небольшим – 2–8% всех слов, и эта лексика не должна быть ключевой, незнание ее не должно мешать пониманию основной информации текста.

**4. Лингвистические трудности.** Текст, отбираемый для прослушивания, следует проверить с точки зрения лингвистических трудностей. К ним, в частности, относятся: а) длина слова, б) длина фразы, в) принадлежность слова к определенной части речи.

Из опыта работы с иностранными студентами известно, что короткие слова на слух воспринимаются труднее, чем длинные. Наибольшую трудность для аудирования представляют односложные слова. Поэтому следует проверить, не перенасыщен ли отобранный текст одно- и двусложными словами.

Длина фразы, воспринимаемой на слух, ограничена объемом оперативной памяти. По Дж. Миллеру, этот объем составляет  $7 \pm 2$  единицы запоминания для родного языка [6: 83]. На иностранном языке объем оперативной памяти еще меньше (практика показывает, что у студентов-иностранцев первого курса объем оперативной памяти составляет 3–4 единицы). Это необходимо учитывать при составлении текста для аудирования. Разумеется, это не значит, что текст должен состоять из предложений длиной 3–4 слова, но он не должен быть перенасыщен длинными фразами: все предложения необходимо разбить на синтагмы, длина которых не будет превышать 3–4 слова.

Практика показывает, что при восприятии на слух легче воспринимаются глаголы и существительные, труднее прилагательные, наречия, союзы, предлоги. Следовательно, текст нужно проверить и с точки зрения представленности в нем частей речи.

Навыки репродукции текста, содержательно близкой к оригиналу или сжатой, выборочной, должны вырабатываться с учетом ситуаций, в которых имеет место подобное воспроизведение информации, а также характера текстов, с которыми работает студент-иностранец. Так, максимально полное воспроизведение информации текста может происходить в реальной учебной ситуации (экзамен, семинар и т.п.), в ситуации изложения научной публикации для ознакомления слушателей, что будет обуславливать глубину воспроизведения содержания текста научного стиля, взятого для обучения.

**5. Содержательная характеристика текста.** При подборе текста с точки зрения его содержания должна главенствовать мысль, что характер речевой деятельности студентов при выполнении учебных заданий необходимо максимально приблизить к реальному речевому общению.

Как указывается в Программе [5: 23], текст для аудирования должен содержать не менее 25% избыточной информации. За счет чего создается эта избыточность и почему она необходима?

Слушающему нужно дать время для осознания смысловых связей в тексте, выделения и фиксации основных моментов сообщения. Сделать это позволяют речевые повторы, риторические вопросы, вводные обороты, указывающие на источник информации, на повторное ее предъявление, порядок следования отдельных сообщений и т. п.

Кроме того, как уже указывалось, количество единиц информации не должно превышать число Миллера как в отдельном предложении, так и в тексте в целом: имеется в виду число информативно значимых положений текста. Следуя этому правилу, при трансформации письменного текста для чтения в текст для аудирования, предложения должны быть упрощены и содержать не более 7 слов как единиц информации. Далее в качестве таковых уже используются не только слова, но и словосочетания, речевые клише, оформляющие указания на источник информации, обращение к уже известному, а также клише, предваряющие обобщение, вывод и т.п.

Для примера сопоставим отрывки письменного текста [4: 9] и его адаптированного для аудирования варианта:

Текст для чтения	Текст для аудирования
<p>Костная система человека – это скелет. Общая масса костей живого человека равна 1/5–1/7 массы тела человека. Основа скелета – позвоночный столб. Позвоночный столб (позвоночник) состоит из 7 шейных позвонков, 12 грудных позвонков, 5 поясничных позвонков, 4–5 крестцовых позвонков, 4–5 копчиковых позвонков.</p>	<p>Сегодня мы рассмотрим скелет человека. Что это? Скелет – это все кости человека или его костная система. Интересно, что общая масса костей человека равна 1/5–1/7 его массы. Главная часть скелета, его основа – позвоночный столб или позвоночник. Позвоночник состоит из разных частей или отделов. Первый отдел, самый верхний – это шейный отдел. Здесь находятся 7 шейных позвонков. Затем идёт грудной отдел. В нём 12 грудных позвонков. Далее расположен поясничный отдел. Он состоит из 5 поясничных позвонков. Предпоследний отдел – это крестцовый отдел. Здесь находятся 5 крестцовых позвонков. И, наконец, последний, пятый отдел – это копчиковый отдел. Здесь 4–5 копчиковых позвонков. Как видите, позвоночник имеет довольно сложное строение.</p>

В приведенном фрагменте в некоторых предложениях количество слов превышает число Миллера, но при начитывании они членятся на синтагмы, а включенные в них повторы воспринимаются уже как блоки единиц информации. В звучащем тексте на месте запятой делается значительная пауза, соответствующая границе двух сообщений.

Основными видами упражнений при подготовке монологического воспроизведения текста, являются **вопросно-ответные упражнения**, которые должны быть построены таким образом, чтобы обеспечить многократное проговаривание, необходимое для репродукции текста, и в то же время воспрепятствовать «механическому» повторению текста.

Чтобы помешать «заучиванию» текста наизусть (что часто наблюдается у учащихся со слабой языковой подготовкой, у которых еще недостаточно сформирован навык извлечения информации из текста и ее репродукции), необходимо научить студентов:



а) «дробить» сложную информацию на «простые составляющие», т.е. вычленять из информативно сложных сообщений элементарные сообщения;

б) устанавливать характер смысловых связей между отдельными элементарными сообщениями и по-разному объединять их в более сложные;

в) передавать информацию об одном и том же факте действительности различными языковыми средствами.

Выработке названных умений и должны способствовать специальные вопросно-ответные упражнения, охватывающие специфику построения вопросов, их последовательности, использования языковых средств и т.д.

Проговаривание основных содержательных положений текста в этих упражнениях строится с постепенным увеличением доли самостоятельности студентов в построении высказываний и степени трудности заданий. Главная задача этих упражнений – обучать (а не контролировать).

Начинать проговаривание следует с имитативных упражнений: с общих вопросов, дающих полную языковую опору для ответа (вопросов на подтверждение, отрицание или альтернативных) с заданиями: а) дать краткий ответ и б) дать полный ответ. На продвинутом этапе и при достаточно хорошей подготовке учащихся краткие ответы могут быть опущены.

Вторую группу вопросов составляют специальные вопросы, дающие конструктивную опору для ответа, но ставящие учащихся перед необходимостью самостоятельно включать нужную лексику в предложенную конструкцию (вопросы с вопросительными словами).

Последняя группа вопросов – это вопросы, требующие полной самостоятельности учащихся в построении ответа (вопросы: «Почему ...?», «Зачем ...?», «Как ...?» и некоторые другие).

Обязательным условием построения языковых и речевых упражнений является придание им коммуникативного характера. Вопросы даже с полной языковой опорой (имитативные упражнения) остаются упражнениями коммуникативными: они требуют мыслительной активности учащихся при формулировании правильного ответа.

Рассмотрим для иллюстрации отрывок из текста о галогенах [4: 21] и характер его проговаривания в вопросно-ответных упражнениях:

*«Бром, хлор и йод относятся к галогенам. Бром представляет собой тяжелую жидкость темно-красного цвета с резким неприятным запахом».*

Информативно и 1 и 2 предложения являются сложными: они включают несколько содержательно самостоятельных компонентов. Так, например, 1 предложение содержит информацию о том, что а) существует группа химических элементов под названием галогены; б) такие химические элементы, как бром, хлор и йод относятся к этой группе.

Вопросы должны помочь студентам увидеть эту сложность сообщения, выделить отдельные его компоненты, «проговорить эту информацию», по-разному комбинируя более простые содержательно сообщения в единое более сложное и используя для этого разные языковые средства. Для этого мы предлагаем студентам выполнить следующие задания.

Задание 1. Дайте краткие ответы на вопросы.

1. Бром, хлор и йод относятся к **галогенам**? ?... (Да, к галогенам).
2. **Бром относится** к галогенам? ?... (Да, относится).
3. **Хлор относится** к галогенам? ?... (Да, относится).
4. **Йод относится** к галогенам? ?... (Да, относится).
5. **Азот относится** к галогенам? – (Нет, не относится). и т. д.

Цель этого упражнения – употребление отдельных элементов предложения, подготовка к последующему их использованию в более длинных высказываниях.

Задание 2. Дайте полные ответы на вопросы.

1. Бром, хлор и йод относятся к галогенам? ?... (Да, бром, хлор и йод относятся к галогенам).
2. Бром представляет собой тяжелую жидкость? ?... (Да, бром представляет собой тяжелую жидкость).
3. Бром представляет собой тяжелую жидкость темно-красного цвета? ?... (Да, бром представляет собой тяжелую жидкость темно-красного цвета).
4. Бром представляет собой тяжелую жидкость темно-красного цвета с резким неприятным запахом? ?... (Да, бром представляет собой тяжелую жидкость темно-красного цвета с резким неприятным запахом) и т. д.

### **Выводы и перспективы научных поисков**

1. Для эффективного обучения аудированию лекций по специальности необходимо учитывать не только психологические механизмы аудирования и языковое своеобразие лекций определенной дисциплины, но и особенности научного стиля речи, что позволит приблизить условия формирования аудитивных навыков и умений к реальным условиям аудирования лекций.

2. Адаптация письменных текстов по специальности или моделирование преподавателем устных научных сообщений с целью подготовки учебных материалов по обучению аудированию предполагает не только снятие лексических трудностей и изменение объема текста, но и замену лексических средств, морфолого-синтаксических структур и средств связи, характерных для письменной научной речи, средствами, типичными для устной научной речи.

3. Развитие аудитивных умений не должно быть изолированным процессом – необходимо обучать аудированию с учетом положительного влияния одних видов речевой деятельности на другие, при этом упражнения на аудирование должны носить в большей степени обучающий характер, а не контролирующий;

4. Планомерная работа над текстом с использованием компьютерных аудиозаписей позволяет эффективно осуществить развитие навыков аудирования и говорения в форме, имитирующей аутентичное речевое поведение, что крайне важно для иностранных студентов-первокурсников.

В перспективе необходима разработка научных принципов подготовки и проведения аудирования на материалах официально-делового, публицистического, разговорного стилей речи.

В дальнейшем авторы, используя приведенные в статье положения, методы и приёмы подготовки аудиотекстов, намерены создать на базе «Практической грамматики русского языка» [4] коллекцию компьютерных аудиозаписей и упражнений к ним, выполнение которых в определенной мере поможет снять трудности при слушании лекций, участии в семинарах и коллоквиумах, профессиональном общении иностранных студентов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Гончар И.А. Аудирование иноязычного текста как объект лингвистики и методики / И.А. Гончар // Вестник С.-Петербургского университета: сб. научн. ст. – С.-Петербург, 2011. – Сер. 9. – Вып. 4. – С. 118–120.
3. Макаревич Т.В. Формирование умений аудирования лекций по специальности у иностранных студентов-русистов в рамках когнитивно-дискурсивного подхода : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / Т.В. Макаревич. – М., 2011. – 26 с.
4. Алексеенко Т.Н. Практическая грамматика русского языка. Медико-биологический профиль. 1 год обучения : учеб. пособие / Т.Н. Алексеенко, Л.И. Васецкая. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – Харьков : Изд-во ХНУ им. В.Н. Каразина, 2014. – 176 с.
5. Программа по русскому языку : для студ.-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III–IV уровней аккредитации / сост. Н. И. Нагайцева [и др.]. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2008. – 45 с.
6. Шуников В.Л. Говорит и показывает Россия : курс аудирования на материале теленовостей / В.Л. Шуников. – М. : Рус. яз., 2012. – 322 с.
7. Miller G.A. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two / G.A. Miller // The Psychological Review. – New-York, 1956. – Vol. 63. – P. 81–97.

## REFERENCES

- Gal'skova, N.D. and Gez, N.I. (2004). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika I metodika [Theory of training foreign languages: Linguodidactics and language teaching methods]*. Moscow: "Akademiya" [in Russian].
- Gonchar, I.A. (2011). *Audirovanie inoyazychnogo teksta kak ob'ekt lingvistiki I metodiki [Listening of the foreign text as an object of training linguistics and language teaching methods]*. In: *Vestnik S.-Peterburgskogo universiteta [The bulletin of St. Petersburg University: collection of scientific articles]*. Saint Peterburg: N.p., 4, pp. 118–120 [in Russian].
- Makarevich, T.V. (2011). *Formirovanie umenij audirovaniya lekcij po special'nosti u inostrannyh studentov-rusistov v ramkah kognitivno-diskursivnogo podhoda [Foreign students' listening skills development in the lectures of Russian language within cognitive and discourse approach]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow: N.p. [in Russian].

- Alekseenko, T.N. and Vaseckaya, L.I. (2014). *Prakticheskaya Grammatika russkogo yazyka. Mediko-biologicheskij profil': uchebnoe posobie [Practical grammar of Russian language. Medical and biological profile: manual for first-year training]*. Kharkov: Izdatel'stvo HNU im. V.N. Karazina [in Russian].
- Nagajceva, N. I. (Eds.). (2008). *Programma po russkomu yazyku: dlya studentov-inostrancev osnovnyh fakul'tetov vysshihuchebnyh zavedenij Ukrainy III–IV urovnej akkreditacii [Programme in the Russian language: for foreign students of the main faculties at higher educational institutions of III–IV accreditation levels in Ukraine]*. Kharkov: NTU “HPI” [in Russian].
- Shunikov, V.L. (2012). *Govorit I pokazyvaet Rossiya: kursaudiovaniya na material telenovostej [Russia speaks and shows: listening course based on the material of TV news]*. Moscow: Russkij yazyk [in Russian].

УДК 811.161.2'243:378.147

<http://orcid.org/0000-0002-9467-3892>

## НОВІТНІ ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

*Овдіюк В.В. (Київ)*

**Овдіюк В.В. Новітні інтерактивні технології у практиці викладання української мови як іноземної.** У статті проаналізовано нові підходи до викладання іноземних мов. Визначено характерні особливості сучасних інтерактивних методів навчання як ефективних засобів формування україномовної комунікативної компетенції іноземних студентів. Запропоновано найбільш цікаві методи і прийоми, які дозволяють оптимізувати процес навчання.

**Ключові слова:** інтерактивні методи навчання, комунікативна компетенція, новітні технології, особистісно-орієнтований підхід, українська мова як іноземна.

**Овдіюк В.В. Новейшие интерактивные технологии в практике преподавания украинского языка как иностранного.** В статье анализируются новые подходы к преподаванию иностранных языков. Рассматриваются характерные особенности современных интерактивных методов обучения как эффективных средств формирования украиноязычной коммуникативной

компетенции иностранных студентов. Предлагаются наиболее интересные современные методы и приемы, позволяющие оптимизировать процесс обучения.

**Ключевые слова:** интерактивные методы, коммуникативная компетенция, личностно-ориентированный подход, новейшие технологии, украинский как иностранный.

**Ovdiuk V. Modern interactive technologies in the practice of teaching Ukrainian as a foreign language.** The author analyzes the modern approaches to teaching foreign languages and the essential characteristics of the modern interactive teaching methods as effective means of forming Ukrainian communicative and social competences of foreign students. Special attention is paid to the problem of the feasibility of using various innovative technologies in the course of teaching Ukrainian as a foreign language. The attention is focused on the advantages of interactive methods of teaching over traditional methods. There have been proposed the most interesting modern methods of optimizing learning processes.

Both teachers and students acknowledge an important role of using interactive methods in teaching Ukrainian as a foreign language. New techniques enable each student to take an active part in the lesson; they are means of understanding between the teacher and the student, between a student and a student; they also enable to show and intensify the knowledge. Interactive teaching methods stimulate the wish and willingness to enter the process of communication, the aspiration to understand the interlocutors in order to find compromises and the ability to realize the goals of the communicative act. Application of such methods increases the effectiveness of the educational process but most of them require a deep development and correct organization of learning activities of students.

The author considers the most effective methods of modern interactive studying and substantiates feasibility of their usage. Among them: role-playing game, lesson-excursion, associative bush and use of Internet technologies.

**Key words:** modern technologies, interactive methods, communicative competence, student-centered approach, Ukrainian as a foreign language.

Однією із центральних проблем у сучасній методиці викладання іноземних мов є проблема підвищення ефективності навчання, яка значною мірою залежить від уміння викладача поєднати вдосконалені традиційні технології навчання мови з інноваційними розробками, що ґрунтуються на останніх досягненнях психолого-педагогічної науки. У новій освітній концепції зазнають змін мета і завдання підготовки спеціалістів – акцент зміщується із засвоєння знань на формування

компетенцій, відбувається зміна векторів навчання у бік особистісно-орієнтованого підходу. У системі вищої освіти основною метою навчання іноземної мови визначено формування комунікативної компетенції. Нові цілі потребують зміни методів і форм організації освітнього процесу, активізації діяльності студентів під час заняття, наближення навчальних тем до реального життя, присутності ігрових моментів, які максимально наближають слухачів до реальної ситуації спілкування і розвивають самостійність, відповідальність за прийняті рішення, стимулюють пізнавальну, творчу, комунікативну активність студентів. На кожному етапі навчання іноземної мови важливим є не лише оволодіння студентами системою мовних і мовленнєвих норм, а й розвиток здатності використовувати отримані знання та сформовані навички під час передання інформації, вираження думок, обміну ними в різних ситуаціях взаємодії з іншими комунікантами таким чином, щоб спілкування відбулося. У реалізації компетентнісного підходу до викладання іноземної мови провідну роль відіграє інтерактивне навчання.

**Актуальність** статті зумовлена необхідністю сучасних розробок і застосування новітніх методів, зокрема інтерактивних, для вдосконалення викладання української мови як іноземної.

**Аналіз останніх досліджень.** Питання застосування інтерактивних технологій у навчанні іноземних мов висвітлено в численних дослідженнях, що розглядають формування комунікативної компетенції (І. Кочан, О. Романова, О. Черемиська та ін.); інноваційних підходів до навчання іноземної мови (О. Андрущенко, І. Башмакова, І. Дівакова, А. Нісімчук, Л. Олійник, О. Плотнікова, О. Самусенко та ін.); проектної методики (І. Зимня, І. Підкасистий, Є. Полат та ін.), проте роль цих методів навчання у формуванні комунікативної компетенції іноземних студентів під час вивчення української мови все ще залишається маловивченою. Відчувається брак робіт, присвячених аналізу практичного застосування методів інтерактивного викладання саме української мови як іноземної.

**Мета статті** – дослідити особливості новітніх інтерактивних технологій та обґрунтувати потреби їх застосування для формування україномовної комунікативної компетенції іноземних студентів. Для досягнення поставленої мети передбачається розв'язання таких **завдань**: схарактеризувати сутність сучасних інтерактивних методів

навчання; аргументувати їхні переваги порівняно з традиційними методами; обґрунтувати доцільність їхнього застосування в навчанні іноземної мови; продемонструвати застосування цих методів у курсі української мови як іноземної.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі інтерактивність є обов'язковою характеристикою процесу навчання української мови як іноземної (далі – УМІ). Технологія інтерактивного навчання заснована на розробках американського педагога і філософа Дж. Дьюї, швейцарського психолога, філософа і педагога Ж. Піаже та отримала поширення ще у другій половині ХХ ст. За словами Ж. Піаже, процес навчання – це активний процес, і кожен учень повинен «будувати» нові знання на фундаменті попередніх знань і набутого досвіду [6: 79]. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє виокремити основні положення, що пояснюють зростання інтересу до інтерактивного навчання української мови як іноземної.

1) Актуальною є проблема пошуку нових удосконалених методів і методик для підвищення ефективності пізнавального процесу вивчення іноземної мови, зміцнення мотивації в навчальному процесі. Особливо це стосується навчання іноземних студентів нефілологічних спеціальностей.

2) Інтерактивне навчання є ефективним засобом інтенсифікації навчального процесу, що сприяє досягненню мети навчання з мінімальною витратою сил студентів і викладача з урахуванням таких показників, як якість навчання та економія часу.

3) Інтерактивні методи дають можливість спланувати і побудувати навчальний процес таким чином, щоб усі студенти були залучені до активної мовної практики на занятті. З метою кращого розуміння змісту і методів інтерактивного навчання доцільно порівняти традиційне й активне (інтерактивне) навчання за такими критеріями: мета, позиція викладача і студента, організація комунікації у навчальному процесі, методи навчання, принципи навчання.

Основна мета *традиційного навчання* – передання студентам якомога більшого обсягу знань. Викладач транслює заздалегідь осмислену і диференційовану ним інформацію, визначає, які навички необхідно виробити в іномовців. При цьому завдання студентів – якомога точно й повно відтворити знання, створені іншими. Отримані у процесі традиційного навчання знання, вміння і навички мають



академічний характер, у свідомості студентів існують у вигляді предметно-тематичних блоків, не завжди пов'язаних смислом. Зворотним зв'язком від студента до викладача також є процес відтворення навчального матеріалу.

У світлі *інтерактивного підходу* знання набувають іншого змісту, зазнає змін стратегія навчання. Студент отримує нову інформацію не у вигляді готової структурованої системи від викладача, а у процесі власної активності. Викладач моделює життєві ситуації, у яких студенти запитують, діють, сперечаються, розмірковують, набуваючи при цьому нових і конструюючи отримані раніше знання, отже, він є організатором процесу навчання. Така стратегія називається особистісно-орієнтованою, а її правильне застосування дозволяє досягти засвоєння 50–90% навчального матеріалу [5: 2]. Звернення до «таксономії» Б. Блума (шестирівнева таксономія, рівень «знання» (інформація) – початковий етап навчання – розуміння – застосування – аналіз – синтез – оцінка [5: 3]), засвідчує, що традиційні методи навчання сприяють досягненню освітніх цілей лише перших двох рівнів, а інтерактивні – досягненню цілей усіх рівнів.

Таким чином, суть інтерактивних методів полягає у взаємодії всіх, хто навчається, що особливо властиве практиці викладання іноземних мов, зокрема української як іноземної. Їх застосування підвищує ефективність навчального процесу, проте самі методи потребують глибокої розробки і правильної організації навчальної діяльності студентів.

Велика кількість методів інтерактивного навчання (творчі завдання; робота малими групами; навчальні ігри (рольові, ділові, освітні); використання суспільних ресурсів (екскурсії); соціальні проекти (змагання, виставки, вистави тощо); розминки; вивчення і закріплення нового інформаційного матеріалу (інтерактивна лекція, студент у ролі викладача, робота з наочним матеріалом); розв'язання проблем (мозковий штурм, кейс-метод, переговори тощо) міцно закріпилися в методиці викладання УМІ, і цей список постійно розширюється. Швидкий розвиток інформаційних та телекомунікаційних технологій, їхнє проникнення у всі сфери людського життя робить неможливим якісне викладання мови без залучення Інтернет-ресурсів та інших технологій, що мають в основі використання комп'ютерів. Розглянемо

більш детально деякі методи інтерактивного навчання, а також обґрунтуємо доцільність їх застосування на різних етапах вивчення УМІ.

*Рольова гра* у навчанні УМІ сприяє виробленню комунікативних умінь, здатності студентів активно використовувати мовний «запас» у спілкуванні українською мовою, видозмінювати повідомлення, переносити засвоєні одиниці в інші ситуації, тобто набувати досвіду мовленнєвого спілкування. Слід зазначити, що у методиці викладання іноземних мов передусім звертаються до сюжетної рольової гри. Для розробки сюжетів ігор виокремлюються сфери спілкування студентів: *в університеті – на занятті, в їдальні, у кав'ярні, у лікаря; вдома – на кухні, у вітальні; у громадських місцях – в автобусі, у супермаркеті; у місцях відпочинку – у кінотеатрі, у театрі, на виставці* тощо. Для проведення такої гри необхідно: продумати сценарій гри, враховуючи раніше вивчений тематичний матеріал; подати мовленнєві моделі, які студенти зможуть самостійно трансформувати. Такі моделі повинні фіксувати зміст, форму і логіку висловлювання і дозволять формувати самостійне висловлювання українською мовою; запропонувати графічну схему висловлювань за ролями; розподілити ролі відповідно до навичок, умінь та інтересів кожного студента, у результаті чого він матиме можливість побудувати висловлювання за самостійно складеною схемою, перенести мовний матеріал на новий предмет мовленнєвої діяльності, індивідуалізувати і розширити зміст висловлювання, зробити самостійні висновки [3: 290]. Мета проведення такої гри – досягти автоматизму у використанні студентами мовних засобів, не втративши при цьому творчої складової мовленнєвої діяльності.

У викладанні УМІ, передусім, важливим є те, що рольові ігри дають викладачеві можливість створювати актуальні реальні ситуації, а студентам – отримати навички спільної діяльності. Беззаперечною перевагою при цьому є навчання без мови-посередника, коли студенти змушені засвоювати матеріал, щоб брати участь у комунікації. На нашу думку, на початковому етапі вивчення УМІ велике значення має організація рольового діалогу, оскільки саме діалогічне мовлення сприяє взаєморозумінню мовців, обміну інформацією між ними під час навчання. Основною одиницею на цьому етапі є мікродіалог (2–4 взаємні репліки), який поступово

переростає у полілог, залучаючи у процес спілкування дедалі більше студентів групи. Рольовий діалог передбачає групову роботу, у ньому можуть бути задіяні всі або декілька учасників навчального процесу. Студент сам обирає, хто він – *лікар, пацієнт, перукар, клієнт, продавець, покупець* тощо. Наприклад, іноземні студенти, які нещодавно приїхали до України, виконують ролі студентів підготовчого факультету, які потрапляють у різні побутові та навчальні ситуації. Специфіка рольової гри полягає в тому, що коли студент грає самого себе, відбувається його стимуляція до активного спілкування. Реальні ситуації, які виникають у житті студентів, формують суб'єктивну мотивацію – у них з'являється впевненість у своїх силах і можливостях. На поглибленому етапі вивчення УМІ іномовці залучаються до професійного діалогу, що допомагає виробити навички професійного ділового мовлення, уміння слухати і правильно реагувати на висловлювання співрозмовника.

Проте варто враховувати, що, наприклад, студентам із Китаю та Кореї, важко брати участь у рольових іграх та імпровізаціях, тому залучати їх до процесу інтерактивної комунікації потрібно поступово. Це пояснюється особливостями китайської та корейської систем освіти, коли під час навчання іноземних мов пріоритетними видами мовленнєвої діяльності є письмо і читання. На відміну від студентів зі Східної Азії, студенти з Близького Сходу із задоволенням виконують емоційні творчі завдання, що активізують процес мовленнєвої діяльності.

У практиці викладання УМІ важливе місце посідають інтерактивні *заняття-екскурсії*. Такі заняття ґрунтуються на спільній роботі студента і викладача та мають освітні й адаптаційні цілі: ознайомлення з необхідними для певного етапу навчання мовними явищами; формування та вдосконалення мовленнєвих навичок; відпрацювання комунікативних умінь; систематизація знань про українську культуру; створення реальних умов для спілкування українською мовою; навчання у колективі; організація самостійної практичної діяльності студентів; адаптація навчального процесу до індивідуальних особливостей студентів. У процесі організації заняття-екскурсії можна виокремити такі етапи.

*1. Етап підготовки.* Викладач визначає мету, завдання, тематику, тривалість і час екскурсії, здійснює відбір лексико-

граматичного матеріалу. Мета і тема заняття залежать від рівня знання мови і комунікативних потреб студентів. Особливістю заняття-екскурсії є те, що крім лексичного, граматичного, комунікативного компонентів до змісту заняття долучається країнознавчий компонент. Викладач виконує регулятивну функцію. На заняттях, що передують екскурсії, він знайомить студентів із новим матеріалом, актуалізує раніше отримані лексико-граматичні знання і дає мовленнєві зразки. Наприклад, матеріалом для екскурсії «Прогулянка центром міста» (на рівні володіння мовою А 2) слугує лексичний матеріал до теми «Місто» (іменники *місто, вулиця, проспект, сквер, парк, музей, пам'ятник, бібліотека, собор* тощо, дієслова *бачити, бути, дивитися, фотографувати(ся), подобатися, милуватися* тощо), граматичний матеріал – рід іменників, форми іменників знахідного і місцевого відмінків, мовленнєві зразки: «*У місті є...*», «*Мені подобається...*», «*Ви знаєте, де розташований...*» тощо. Доцільно проводити навчальні екскурсії за темами занять. Так, заняття-екскурсію «Мій університет» слід поєднати з розглядом теми «Навчання», «Центр міста» – з вивченням лексичної теми «Місто» і граматичних тем «Місцевий відмінок», «Дієслова руху».

2. *Проведення екскурсії.* На початку заняття-екскурсії кожен студент отримує завдання, яке складається з питань, на які він повинен самостійно відповісти: «*Що це?*», «*Де розташований..?*», «*Як називається..?*», «*Коли побудований?*» тощо; список комунікативних ситуацій, у яких він повинен діяти (дізнатися, де розташований об'єкт, запитати шлях від одного об'єкта до іншого, поцікавитися, коли буде потрібна зупинка, пройти крізь натовп, дістатися до виходу в переповненому автобусі тощо); перелік матеріалів, які студент повинен зібрати під час екскурсії (словник, фотографії).

3. *Підбиття підсумків екскурсії.* На цьому етапі викладач здійснює контроль результатів екскурсії, проводить бесіду, під час якої студенти систематизують та узагальнюють отримані знання. Іномовці висловлюють думки, аналізують свою участь в екскурсії та зібрані матеріали. Домашнім завданням після такого заняття може бути письмова робота із заданою комунікативною ситуацією (наприклад, лист другу, рекламне оголошення тощо).

Систематичне проведення занять-екскурсій, особливо на початковому етапі вивчення УМІ, дозволяє студентам максимально

наблизитися до реальних комунікативних ситуацій, сприяє подоланню психологічних і мовних труднощів, підвищенню ефективності навчального процесу й розвитку навичок самостійної діяльності студентів.

Останнім часом популярності набув *метод проектів*, який формує комунікативну компетенцію іноземних студентів, вміння правильно формулювати і доводити свою думку, толерантне ставлення до співрозмовника і, звичайно ж, розвиває вміння добути інформацію за допомогою сучасних комп'ютерних технологій.

Робота над проектом дозволяє іноземному студенту застосувати на практиці накопичені знання, продукувати власні тексти українською мовою, послуговуючись довідковою літературою, словниками, Інтернетом, тобто із залученням автентичних українських текстів. Підготовка проекту вимагає від студентів не лише певного рівня володіння мовою (як правило, не нижче рівня B1), а й творчих і комунікативних умінь. Цей метод може використовуватися під час вивчення будь-якої теми у програмному курсі УМІ: «Українська кухня», «Українські свята», «Сімейні цінності», «Освіта і виховання», «Робота, професія», «Релігія» тощо.

Актуальним є звернення на заняттях до прийому інтерактивного навчання – *«асоціативного куца»*, який можна застосовувати на всіх етапах навчання. Він полягає у тому, що викладач на початку заняття визначає одним словом тему, яка буде вивчатися, а студенти називають асоціації, викликані ним. Спершу висловлюють стійкі асоціації, потім – другорядні. Викладач на дошці фіксує їх у вигляді «куца», який «розростається». Цей метод дозволяє активізувати фонові знання іноземців і ефективно підготувати їх до вивчення нового матеріалу. Наприклад, «асоціативний куц» до слова «Україна»:

*Київ*

*Тарас Шевченко*

*борці*

*вареники*

*Україна*

*Майдан*

*вишиванка*

*пшеничне поле*

*велика територія*

Сьогодні важко уявити навчально-методичний комплекс з УМІ без аудіо- і відеоматеріалів із текстами країнознавчого характеру, фонетичними і граматичними вправами. У процесі прослуховування автентичного лінгвістичного матеріалу, перегляду фільмів та рекламних

роликів інофони поповнюють словниковий запас, активно обмінюються інформацією, думками один з одним та з викладачем, застосовують здобуті раніше знання в ситуаціях, наближених до реальних. Інтерактивний підхід дозволяє вирішити проблеми пізнавального характеру й емоційного контакту, формує мовну, мовленнєву і соціокультурну компетенції, дозволяє у межах одного практичного заняття вдало поєднати кілька видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, мовлення, письмо. Візьмемо за приклад фрагмент заняття на основі перегляду коротких роликів соціальної реклами. Після перегляду реклами студенти отримують картки із лексичним матеріалом, що відповідає відео, і завдання дати коротку анотацію, використовуючи активну лексику. На наступному етапі викладач пропонує скласти коротке монологічне висловлювання з елементами розповіді, опису, роздуму на соціальну тематику. У ньому можна використати мовні кліше: *«На мою думку ...»*, *«Я вважаю, що ...»*, *«Я (не) погоджуюся з...»*, *«Я задоволений (-а) ...»*, *«Моє ставлення до ...»* та ін. Можна показати ролик із вимкненим звуком, запропонувавши студентам творче завдання – озвучити його. Такі завдання спрямовані передусім на формування україномовної комунікативної та соціокультурної компетенцій іноземців, розвиток навичок говоріння та аудіювання. Звичайно, ефективність такої роботи залежить від правильності підбору навчального матеріалу, його відповідності рівню мовної компетенції студентів і темі заняття. Інтерактивні методи із залученням медіаматеріалів збагачують навчальний процес, стимулюють навчально-пошукову і творчу діяльність. Інокомуніканти потрапляють у своєрідне мовне середовище, яке розвиває здатність структурувати, створювати мовленнєву ситуацію спілкування, аналізувати і перетворювати її, інтерпретувати отримані результати.

**Висновки.** Таким чином, важлива роль і потреба застосування інтерактивних методів у процесі викладання УМІ не викликає заперечень ні у викладацькій, ні у студентській аудиторії. Новітні методи дають можливість кожному студенту брати активну участь у проведенні заняття; є засобом взаєморозуміння викладача і студента, студента і студента; можливість показати й активізувати знання. Крім цього, інтерактивні методи навчання стимулюють бажання і готовність долучитися процесу комунікації; прагнення

розуміти співрозмовників, знаходити компроміси, а також здатність реалізовувати цілі комунікативного акту.

**Напрями подальших досліджень.** Перспективою подальших досліджень може стати розробка нових напрямів використання інтерактивних технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних (соціальні сервіси, он-лайн курси викладання мови, веб-додатки тощо), які значно розширюють діапазон можливостей для вивчення та навчання УМІ і з певних причин наразі залишаються недостатньо залученими до навчального процесу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Береза Л. Особливості інноваційних технологій формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів у процесі навчання української мови / Л. Береза // Порівняльно-педагогічні студії. – № 4 (26). – Умань : УДПУ, 2015. – С. 63–70.
2. Бимурзина И.В. Инновационные технологии: развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов в преподавании русского языка как иностранного / И.В. Бимурзина // Вестник ТГПУ. – Вып. 13 (141). – Томск, 2013. – С. 39–42.
3. Козырева Н.Ю. Ролевая игра как один из методов интерактивного обучения / Н.Ю. Козырева // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Том 25 (64). – № 1. – Часть 2. – Симферополь, 2012. – С. 289–293.
4. Кочан І. Нові освітні технології в практиці викладання української мови як іноземної / І. Кочан // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Вип. 3. – Львів : Видавничий центр Львів. нац. ун-ту імені Івана Франка, 2008. – С. 14–20.
5. Никишина В.О. Интерактивные методы обучения иностранному языку / В.О. Никишина. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.pglu.ru/lib/publications/University\\_Reading/2012/II/uch\\_2012\\_II\\_00022.pdf](http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2012/II/uch_2012_II_00022.pdf).
6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – Москва : Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с.
7. Ярмолинец Л.Г. Способы реализации интерактивных форм обучения в практике преподавания иностранного языка / Л.Г. Ярмолинец, Н.В. Щеглова, Н.Т. Агафонова // Историческая и социально-образовательная мысль. – № 2 (13). – Краснодар, 2012. – С. 223–225.

## REFERENCES

- Bereza, L. (2015). Osoblyvosti innovatsiinykh tekhnolohii formuvannia linhvokraiinoznavchoi kompetentsii inozemnykh studentiv u protsesi navchannia ukrayinskoyi movy [Features of innovative technologies of forming linguistic competencies of foreign students learning the Ukrainian language]. *Porivnyalno-pedahohichni studii [Comparatively-pedagogical studies]*. Uman: UDPU, 4 (26), pp. 63–70 [in Ukrainian].
- Bimurzina, I.V. (2013). Innovacionnye tehnologii: razvitie kommunikativnoy kompetentsii inostrannykh studentov v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo [Innovative technologies: development of communicative competence of foreign students studying Russian as a foreign language]. *Vestnik TGPU [Bulletin of TGPU]*. 13 (141). Tomsk, pp. 39–42 [in Russian].
- Kozyreva, N. (2012). Rolevaya igra kak odin iz metodov interaktivnogo obucheniya [Role game as one of interactive teaching methods]. *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacionalnogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Serija «Filologija. Social'nye kommunikacii» [Scientific Notes of Taurida National V.I. Vernadsky University. "Filology. Social communications"]*. Simferopol, 25 (64), №1, Part 2, pp. 289–293 [in Russian].
- Kochan, I. (2008). Novitni osvritni tekhnolohiyi v praktytsi vykladannia ukrayinskoi movy yak inozemnoi [New educational technologies in the practice of teaching Ukrainian as a foreign language]. *Teoriya i praktyka vykladannia ukrayinskoi movy yak inozemnoi [The theory and the practice of teaching Ukrainian as a foreign language]*. Lviv: Vydavnychiy tsentr Lvivskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Franka, 3, pp. 14–24 [in Ukrainian].
- Piazhe, Zh. (1994). *Rech i myshlenie rebenka [Child's Speech and Intellection]*. Mosow: Pedagogika-Press, p. 79 [in Russian].
- Jarmolynets, L.G., Scheglova, N.V. and Agafonova, N.T. (2012). Sposoby realizacii interaktivnykh form obucheniya v praktike prepodavaniya inostrannogo yazyka [The methods to implement interactive forms of teaching in the practice of teaching foreign language]. *Istoricheskaya i socialno-obrazovatel'naya mysl [Historical and social-educational ideas]*. Krasnodar: 2 (13), pp. 223–225 [in Russian].
- Nikishina, V.O. (2012). *Interaktivnye metody obucheniya inostrannomu yazyku [The interactive methods of teaching foreign language]* [pdf] [online]. Available at: [http://www.pglu.ru/lib/publications/University\\_Reading/2012/II/uch\\_2012\\_II\\_00022.pdf](http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2012/II/uch_2012_II_00022.pdf) [in Russian].



УДК 811.161.2'243:001.891.5

orcid.org/0000-0002-8479-8851

orcid.org/0000-0002-7659-4007

## УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В АСПЕКТІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОГО ТЕСТУВАННЯ

*Самусенко О.М., канд. філол. наук,  
Шевченко М.В., канд. філол. наук (Київ)*

Статтю присвячено проблемі формування єдиної державної системи тестування з української мови як іноземної з метою забезпечення еквівалентності освіти українською мовою відповідно до вимог загальноосвітніх стандартів. У розвідці розглянуто сучасні пошуки методів мовного тестування та оцінювання іномовців, проаналізовано загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, висвітлено проблеми створення і запровадження сертифікаційного тестування з української мови як іноземної, описано роботу з наукового та методичного забезпечення національної системи моніторингу з української мови як іноземної.

**Ключові слова:** європейські мовні компетенції, рівні володіння мовою, сертифікаційні тести, тестування, українська мова як іноземна.

**Самусенко О.М., Шевченко М.В. Украинский язык как иностранный в аспекте лингводидактического тестирования.** Стаття посвящена проблеме формирования единой государственной системы тестирования по украинскому языку как иностранному с целью обеспечения эквивалентности образования на украинском языке в соответствии с требованиями стандартов по украинскому языку как иностранному. В работе рассмотрены современные поиски методов тестирования и оценивания инокоммуникантов, проанализированы общеевропейские рекомендации по языковому образованию, освещены проблемы создания и внедрения сертификационного тестирования по украинскому языку как иностранному, описана работа по научному и методическому обеспечению национальной системы мониторинга по украинскому языку как иностранному.

**Ключевые слова:** европейские языковые компетенции, сертификационные тесты, тестирование, украинский язык как иностранный, уровни владения языком.

**Samusenko O., Shevchenko M. Ukrainian as a foreign language in the aspect of linguo-didactic testing.** The article is devoted to problems of building a uniform testing system for Ukrainian as a foreign language according to the educational standards. The current problem, on the one hand, is connected with the need for providing conditions for social and prognostic, academic and organizational, legal, personnel, material and financial, technical conditions necessary for creation of a test center and, on the other hand, has to do with scientific and theoretical (linguo-didactical) rationale of the testing system and development of mechanisms of its implementation in practice.

The article presents the ways of development, standardization and approbation of Ukrainian language certification tests. An attempt was made to characterize modern ways of researching testing methods and for assessment of students; to analyze the all-European recommendations on language education in regards to testing; to illustrate problems of development and implementation of certification tests of Ukrainian as a foreign language. Scientific and methodic manuals in teaching languages as foreign ones and testology were used as the study material. The language testing was chosen as a study object; national and international achievements in language testing and expedience of their usage in teaching Ukrainian as foreign language were used as the subject of analysis.

The authors conclude that the unified system of recognizing the proficiency level of Ukrainian as a foreign language should be built with consideration of its usage purpose, skills and abilities in using the language means for implementing certain tactics of verbal behavior in the main areas of verbal activity, and thus the certification tests should contain reading, speaking, listening and writing assignments in accordance with respective requirements. The vocabulary and grammar material can be examined additionally using tests according to the program extent of a proper level. The unified programs and certification tests will allow considering the requirements that follow from the purpose of assuring a certain level of the Ukrainian language proficiency, can increase the learning efficiency and identify the learning process, whereas the academic and methodic work conducted in parallel with the learning process will allow the lingo-didactic professionals to evaluate the materials immediately.

**Key words:** certification tests, European language competencies, levels of language proficiency, testing, Ukrainian as a foreign language.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** XXI століття – час активних інтегративних процесів у системі навчання іноземних мов, результатом яких стало проведення єдиної мовної політики у європейському, ширше світовому, освітньому просторі. На сучасному етапі розвитку української мови виникла нагальна потреба

наукового та методичного опису моніторингу якості володіння українською мовою іноземними громадянами. Такий опис стане основою незалежного й об'єктивного контролю сформованості комунікативної компетенції іноземця, незалежно від місця, тривалості і форми вивчення ним української мови. З огляду на важливість тестового контролю у процесі опанування українською мовою, особливого значення набуває формування єдиної державної системи тестування з української мови як іноземної (УМІ), яка буде спрямована на забезпечення еквівалентності рівня володіння українською мовою відповідно до міжнародних вимог. Саме державна система тестування, з одного боку, надасть освітні гарантії для іноземців, котрі мають на меті жити, навчатися чи працювати в Україні, а з іншого, – оптимізує керування процесом навчання УМІ, зробить його прозорим та об'єктивним за змістом та формою.

Реформування й модернізація системи освіти України на сучасному етапі спрямовані на забезпечення її конкурентоспроможності в інформаційному суспільстві та в умовах нових соціально-економічних відносин і на переорієнтацію освітнього процесу на розвиток особистості. У зв'язку з цим на порядок денний виходять питання про засоби й інструментарій таких перетворень і особливої ваги набувають принципи розробки тестів, за допомогою яких визначатимуть загальний рівень володіння іноземними громадянами українською мовою для подальшої освітньої та/чи професійної траєкторії.

Саме тому **актуальність** пропонованої статті, з одного боку, пов'язана з потребою забезпечення соціально-прогностичних, навчально-організаційних, правових, кадрових, матеріально-фінансових, технічних умов, необхідних для створення центру тестування, а з іншого, – науково-теоретичного та лінгводидактичного обґрунтування системи тестування та розроблення механізмів її реалізації у практичному застосуванні.

Основною **метою** статті є розгляд питання розроблення, стандартизації та апробації сертифікаційних тестів з української мови. Досягнення мети залежить від розв'язання таких **завдань**: схарактеризувати сучасні пошуки методів тестування та оцінювання студентів; проаналізувати загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти щодо тестування; висвітлити проблеми створення і запровадження сертифікаційного тестування з української мови

як іноземної. **Матеріалом дослідження** служать науково-методичні розробки у галузі викладання мов як іноземних та тестології. **Об'єктом** дослідження обрано мовне тестування, **предметом** аналізу – вітчизняні та зарубіжні досягнення у мовному тестуванні та доцільність їх використання у викладанні української як іноземної.

**Аналіз актуальних досліджень.** Тестування як ефективний інструмент моніторингу мовних знань і вмінь визнаний у багатьох країнах світу. Історичні корені тестування сягають ще часів Давньої Греції, Давнього Єгипту та періоду розквіту Китайської імперії, а вперше мовний іспит, що мав на меті об'єктивну фіксацію результатів навчання, провів Джордж Фішер в Англії у 1864 році. На думку А. Кирейцевої, серед праць із тестології двадцятого століття важливе місце посідають дослідження британських науковців, зокрема А. Девіса, присвячені типології тестів з іноземних мов (він поділив усі тести за метою тестування на дослідницькі та практичні, тобто навчальні тести), а також праці Е. Інграма, який вивчав проблему конструювання та шляхи проведення діагностичних тестів і тестів досягнень. Як зауважують тестологи, саме з кінця 60-х років двадцятого століття і до сьогодні теорія та практика тестування спирається на типологію тестів, що була запропонована Аланом Девісом. Британський дослідник виокремив чотири типи тестів з іноземних мов: 1) тести досягнень (achievement tests), що дозволяють оцінити засвоєння змісту певної програми, наприклад, шкільної; 2) тести фактичних знань (proficiency tests), що дають змогу оцінити рівень знань незалежно від програм, підручників, місця, часу та інших складових навчання; 3) прогностичні тести (aptitude tests), що мають на меті з'ясувати здібності до вивчення іноземних мов, за своїм змістом дуже близькі до IQ-тестів та посідають місце між психологічними (кваліметрія людини) та педагогічними, або лінгводидактичними (кваліметрія знань) тестами; 4) діагностичні тести (diagnostic tests), спрямовані на те, щоб зрозуміти не що, як і скільки засвоїв учень, а що учень не засвоїв, і необхідні для корегування навчальної програми або акцентування уваги студентів на їхніх недоліках у навчанні [3: 18–20].

У царині сучасної тестології важливого значення набули поняття «стандартизація» та «сертифікація». Стандартизацію тестів визначають як процедуру створення шкали, стандартів оцінювання,

шаблонів для вимірювання, яка сформується у процесі апробації тестів. Таким чином, близькою до ідеальної стане централізована тестова система з УМІ, що передбачає тестовий контроль за стандартизованими екзаменаційними матеріалами й оцінювання за єдиними вимогами, що мають на меті забезпечити об'єктивізацію тестової процедури. Сертифікаційні мовні тести мають на меті визначити рівень володіння мовою іномовця і засвідчити цей рівень певним документом.

Сучасним центром педагогічного тестування вважають США, де мовному тестуванню надають особливої ваги. Цікавим є той факт, що деякі американські освітні заклади дуже широко трактують поняття високого рівня володіння мовою й оцінюють інтелектуальний та творчий розвиток особистості на цих рівнях. Так, наприклад, в американській системі тестування DLPT (Defense Language Proficiency Tests) для визначення рівня володіння мовою створено спеціальні тести. Зокрема, під час «усного мовленнєвого тесту» студент спілкується з екзаменаторами-тестерами протягом тридцяти хвилин згідно з детально розробленою та добре опрацьованою системою комунікативних завдань. Оцінювання відбувається за одинадцятибальною шкалою: шість основних (від 0 до 5) та п'ять перехідних (від 0+ до 4+), але варто звернути уваги на той факт, що за цією системою до трьох балів оцінюється рівень знань мови (3+ означає вільне володіння мовою), а після – рівень освіти. Останній, п'ятий, рівень засвідчує володіння мовою високоосвіченою людиною, для тесту цього рівня пропонуються теми, пов'язані з проблемами світосприйняття, філософськими, економічними, політичними питаннями, загальнолюдськими цінностями та соціокультурними нормами [4].

**Виклад основного матеріалу.** Створення і розвиток державної системи тестування з УМІ передбачає її відповідність сучасним інноваційним тенденціям в освіті України, а також вимогам, описаним у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (CEFR) [1], які дозволяють прослідковувати кореляцію змісту навчання і його результатів у всіх іноземних мовах.

Система рівнів володіння іноземною мовою за європейськими стандартами CEFR складається з трьох рівнів: А – елементарне володіння (Basic User), В – самостійне володіння (Independent User),

С – компетентне володіння (Proficient User), кожний з яких поділяється на два підрівні (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Порівнюючи європейську, російську й українську системи, можна помітити деякі розбіжності у термінології, наприклад, елементарний рівень за російською системою – це А1 («элементарный уровень»), за європейською – А2 (elementary), а А1 – це «beginner», тобто «початківець». Непорозуміння вдалося зняти в українській термінології, де А1 – початковий рівень, а А2 – базовий рівень. З метою уникнення таких розбіжностей «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою» рекомендують використовувати буквену символіку. Для характеристики рівнів володіння мовою розроблена система дескрипторів умінь та їх реалізації в усіх видах мовленнєвої діяльності (читанні, говорінні, аудіюванні та письмі), а кожен із рівнів має опис за принципом «я можу» («I can do»). Також наведено обсяг лексики, необхідний для кожного рівня: європейські стандарти подають лексичний запас у відсотках відносно до останнього рівня. Лексичні мінімуми, необхідні для засвоєння іномовцями на кожному рівні володіння українською мовою, перебувають на стадії укладання.

Програми з мовної підготовки іноземних студентів в українських вищих навчальних закладах відповідають європейським компетенціям володіння іноземною мовою, а також термінам навчання у вищій школі таким чином: рівні А1 (початковий рівень), А2 (базовий рівень) та В1 (I середній рівень) охоплені відповідно першим та другим семестрами підготовчого факультету, рівень В2 (II середній рівень) охоплює рівень бакалавра-філолога, С1 (професійний рівень) – рівень бакалавра-філолога, найвищий рівень – С2 (вільне володіння) – відповідає рівню магістра філології і означає вільне володіння мовою [2; 5; 7]. Як правило, для досягнення початкового рівня необхідно 80–100 академічних годин, базового – 180–200, для наступного рівня вже більше 400 годин. Варто зазначити, що прослідковується така закономірність: у середньому на кожен наступний рівень відводять удвічі більше годин, ніж на попередній. Вказана кількість годин є орієнтовною і може варіюватися залежно від умов навчання, обраної спеціальності та індивідуальних особливостей іномовців.

Процеси європейської інтеграції дедалі більше впливають на освітню сферу життя українського суспільства, тому фахівці провадять активну роботу в межах наукового та методичного забезпечення національної

системи оцінювання якості освіти, розроблення, апробації, стандартизації та використання сертифікаційних тестів з української мови як іноземної. В останні роки викладачі та методисти вищих навчальних закладів України доклали багато зусиль, щоб заповнити лауну в методиці викладання української мови як іноземної, і на сьогодні маємо затвержені загальноосвітні стандарти та програми для загального володіння українською мовою, спроби створення тестів [2; 5; 6; 7], з'являються навчальні посібники і з певних рівнів володіння українською мовою, і різних аспектів. Проте на сьогодні кожен навчальний заклад України, в якому навчаються іноземні студенти, проводить моніторинг комунікативної компетенції української мови відповідно до своїх навчальних планів, тобто викладачі самостійно – відповідно до своїх знань, умінь та уподобань – створюють тести, щоб перевірити знання студентів, або віддають перевагу традиційним письмовим контрольним роботам та усному опитуванню. Це свідчить про нагальну потребу уніфікації і стандартизації лінгводидактичного контролю з УМІ як у межах освітнього простору України, так і в контексті європейського, ширше світового, досвіду мовного тестування.

Важливим етапом у процесі розроблення сертифікаційних тестів стало запровадження загальноосвітнього стандарту з УМІ, який може стати основою української державної системи тестування іноземних громадян з української мови, що передбачає державну сертифікацію, а також отримання документа, що засвідчує рівень україномовної комунікативної компетенції іноземців. Запропоновані та затвержені стандарти та програми створені відповідно до новітніх європейських стандартів із максимальним урахуванням роботи, що проводиться на кафедрі української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка та на інших кафедрах університетів України, що навчають української мови іноземних громадян, а також досвіду, накопиченого у практиці та теорії викладання української мови як іноземної. Ці матеріали можуть бути використані для створення підручників, навчальних комплексів, посібників, словників, для організації контролю та оцінки знань, передусім для тестування, оскільки вони містять основні параметри, за якими проводиться тестування, дають перелік інтенцій, ситуацій і тем із урахуванням сфер спілкування; мають опис вимог до рівнів загального володіння основними видами мовленнєвої

діяльності та опис мовного матеріалу відповідно до кожного рівня.

Так, наприклад, досягнення I середнього рівня володіння українською мовою дозволить іноземним громадянам задовольнити основні комунікативні потреби засобами української мови у сферах щоденного, соціально-культурного та частково офіційно-ділового спілкування. Цей рівень забезпечує необхідну мовну базу для вступу до вищих навчальних закладів України і навчання в одній аудиторії з носіями української мови, а також для спілкування з носіями української мови не тільки в умовах мовного середовища, а й поза ним. I середній рівень забезпечує також мінімально необхідну базу для здійснення таких видів діяльності, що не потребують професійного рівня володіння українською мовою. Набір мовних засобів, що забезпечують спілкування в зазначених сферах, обмежений відповідно до комунікативних потреб цього рівня. Іномовець повинен знати фонетичні та інтонаційні засоби української мови, основні словотвірні моделі, особливості морфологічних та синтаксичних одиниць та умови їх вживання; лексичний мінімум, який для цього рівня може вимірюватися у межах 2300–2700 лексичних одиниць, котрі є необхідними для комунікації в актуальних ситуаціях спілкування щоденної, соціально-культурної та частково офіційно-ділової сфери життя; основні правила мовленнєвої поведінки в типових ситуаціях щоденного та офіційно-ділового спілкування. Іномовець повинен уміти спілкуватися на актуальні для цього рівня теми у відповідних комунікативних ситуаціях та розв'язувати певні комунікативні завдання; репродукувати і продукувати тексти діалогічного й монологічного характеру в ситуаціях щоденного спілкування, соціально-культурної сфери життя та в основних офіційно-ділових ситуаціях; володіти усіма навичками мовленнєвої діяльності (читання, письмо, говоріння, аудіювання) відповідно до вимог, що висуваються на I середньому рівні; володіти навичками усного й письмового спілкування, які відповідають цьому рівню володіння українською мовою як іноземною [2; 5].

**Висновки.** Таким чином, уніфікована система визначення рівня володіння українською мовою як іноземною побудована з урахуванням мети її використання, навичок та вмінь у вживанні мовних засобів для реалізації певних тактик мовленнєвої поведінки в основних видах мовленнєвої діяльності, а сертифікаційні тести мають містити



завдання з читання, говоріння, аудіювання та письма відповідно до вимог. Знання з лексики і граматики можуть перевірятися як в окремому тесті, так і в завданнях з усіх видів мовленнєвої діяльності відповідно до обсягу програми певного рівня.

**Перспективи подальших досліджень.** Єдині програми та сертифікаційні тести дозволять урахувати ті вимоги, що впливають із мети забезпечення певного рівня володіння українською мовою, зможуть підвищити ефективність навчання та інтенсифікувати навчальний процес, а науково-методична робота, яку провадять лінгводидакти паралельно з навчальним процесом, дозволить їм відразу апробувати матеріали.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Загальноосвітні стандарти з української мови як іноземної. Рівні А1-С1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247/>.
3. Кирейцева А.Н. Азбука тестирования. Практическое руководство для преподавателей РКИ / А.Н. Кирейцева. – СПб. : Златоуст, 2013. – 184 с.
4. Ковалев А.Б. Устный речевой тест как неотъемлемая часть системы определения уровня навыков и умений речевой деятельности (говорение) [Электронный ресурс] / А.Б. Ковалев, Е.Н. Краснянская // Мир русского слова и русское слово в мире. XI конгресс МАПРЯЛ. – Режим доступа : [http://www.kto-rki.org/conf2007\\_krasnyanskaya.html](http://www.kto-rki.org/conf2007_krasnyanskaya.html).
5. Програми з української мови як іноземної : Початковий рівень (А1). Базовий рівень (А2). I середній рівень (В1). II середній рівень (В2). Професійний рівень (С1) / [Николаева Н.С., Бондарева Н.О., Дем'янюк А.А. Шевченко М.В., Самусенко О.М., Овдіюк В.В., Якубовська М.Ю.]. – Київ : Четверта хвиля, 2015.
6. Самусенко О.М. Сучасні пошуки методів викладання української мови як іноземної / О.М. Самусенко // Мовні і концептуальні картини світу. – 2010. – № 31. – С. 245–249.
7. Тести з української мови як іноземної / [Абакумова Г.О., Бондарева Н.О., Дідківська Л.П. та ін.]. – Київ : ВПЦ «Київський університет», 2006.
8. Ушакова Н.І. Про відповідність програм із мовної підготовки іноземних студентів європейським компетенціям володіння іноземною мовою / Н.І. Ушакова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. – 2009. – № 14. – С. 225–235.

## REFERENCES

- Abbakumova, H.O., Bondareva, N.O., Didkivska L.P. et al. (2006). *Testy z ukrayinskoj movy yak inozemnoi [Tests in Ukrainian as a foreign language]*. Kyiv: Kyivskiy universytet [in Ukrainian].
- Kireytseva, A.N. (2013). *Azbuka testirovaniya. Prakticheskoe rukovodstvo dlya prepodavateley RKI [Testing basics. Practical guide for teachers of Russian as a foreign language]*. Saint Petersburg.: Zlatoust [in Russian].
- Kovalev, A.B. and Krasnyanskaya, E.N. (2007). Ustniy rechevoy test kak neotyemlemaya chast sistemy opredeleniya urovnya navykov i umeniy rechevoy deyatel'nosti (govorenie) [Verbal speaking test as an integrate part of assessing the skills and abilities level of verbal activity (speaking)]. *Mir russkogo slova i russkoe slovo v mire XI kongress MAPRJaL [The world of the Russian word and the Russian word in the world]*. [pdf], [online]. Available at: [http://www.kto-rki.org/conf2007\\_krasnyanskaya.html.pdf](http://www.kto-rki.org/conf2007_krasnyanskaya.html.pdf) [in Russian].
- Nikolaieva, N.S., Bondareva, N.O., Demianiuk, A.A., Shevchenko, M.V., Samusenko, O.M., Ovdiiuk, V.V. and Yakubovska, M.Y. (2013). *Prohramy z ukrayinskoj movy yak inozemnoi: Pochatkovyi riven (A1). Bazovyi riven (A2). I serednii riven (V1). II serednii riven (V2). Profesiyni riven (C1). [Programs on Ukrainian as a foreign language: Beginner level (A1). Elementary level (A2). I Intermediate level (B1). II Intermediate level (B2). Advanced level (C1)]*. Kyiv: Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].
- Samusenko, O. M. (2010). Suchasni poshuky metodiv vykladannia ukrayinskoj movy yak inozemnoi [The modern search for teaching methods of Ukrainian as a foreign language]. *Movni i kontseptualni kartyny svitu [Language and conceptual world views]*. Kyiv: Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka, 31, pp. 245–249 [in Ukrainian].
- Ushakova, N.I. (2009). Pro vidpovidnist prohram iz movnoi pidhotovky inozemnykh studentiv yevropeiskym kompetentsiiam volodinnya inozemnoiu movoiu [About compliance of programs for language preparation of foreign students with European conception of foreign language proficiency]. *Vykladannya mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi [Language teaching in higher education institutions at the present stage]*. Kharkiv: Kharkivskiy natsionalnyi universytet imeni V.N.Karazina, 14, pp. 225–235 [in Ukrainian].
- Zahalnoosvitni standarty z ukrayinskoyi movy yak inozemnoi. Rivni A1-C1. [Comprehensive education standards in Ukrainian as a foreign language. Levels A1-C1 [pdf] [online] (n.d.) *old.mon.gov.ua*. Available at: <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247.pdf> [in Ukrainian].
- Zahalnoyevropeyski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common-European recommendations on language education: learning, teaching, evaluating] (2003). Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian].

УДК 811.161.2'243'36:378.147.091.3

<http://orcid.org/0000-0002-2999-629X>

<http://orcid.org/0000-0002-6747-0918>

## ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВИРАЖЕННЯ СУБ'ЄКТНО-ПРЕДИКАТНИХ ВІДНОШЕНЬ В УКРАЇНСЬКІЙ І РОСІЙСЬКІЙ МОВАХ

*Тростинська О.М., канд. філол. наук,  
Тарлева А.В., канд. філол. наук (Харків)*

У статті проаналізовано роль суб'єкта і предиката в організації семантико-синтаксичної структури речення, описано та порівняно способи вираження суб'єктно-предикатних відношень в українській і російській мовах, розглянуто основні відмінності вираження предиката та вживання пасивних конструкцій в українській мові, надано методичні рекомендації щодо вивчення означених відношень на заняттях з української мови в іноземній аудиторії.

**Ключові слова:** вираження суб'єктно-предикатних відношень, іноземні студенти, порівняльний аналіз, російська мова, українська мова.

**Тростинская О.Н., Тарлева А.В. Сравнительный анализ выражения субъектно-предикатных отношений в украинском и русском языках.** В статье проанализирована роль субъекта и предиката в организации семантико-синтаксической структуры предложения, описывается и сравнивается выражение субъектно-предикатных отношений в украинском и русском языках, рассматриваются основные отличия выражения предиката и употребления пассивных конструкций в украинском языке, предложены методические рекомендации по изучению данных отношений на занятиях по украинскому языку в иностранной аудитории.

**Ключевые слова:** выражение субъектно-предикатных отношений, иностранные студенты, русский язык, сравнительный анализ, украинский язык.

**Trostynska O.M., Tarlieva A.W. Comparative analysis of the expression of subject-predicate relations in Ukrainian and Russian languages.** A special functional and communicative language linguodidactic model that considers syntax as a key system being organized all the other language levels in modern linguistics.

Structural and semantic core of a sentence as a communicative unit formed by the subject-predicate relations: to study the paradigm and regular realizations of these relationships is an important task of language training for foreigners.

It is important to describe enough amount of block diagrams (samples) of simple sentences for communicative purposes when teaching Russian and Ukrainian as foreign languages and identify the main differences between grammatical subject-predicate relations of two languages.

Semantically equivalent structures can be expressed in different language forms. However, using the same structural expression can convey entirely different meanings.

We understand the subject as a person (or thing) which produces the action, experiences the condition or it is the carrier of a certain feature. Grammatically it is expressed by a nominative subject in contrast to the logical one. Ways of expressing the logical subject in Ukrainian and Russian languages are the same. If the subject of the sentence is not active, its actions are unconscious, its state is uncontrollable, it can be expressed in the sentence by forms of indirect cases. In this case, linguists talk about lowering the rank of the subject.

Predicate has also the common forms of expression in Ukrainian and Russian languages. Primarily it is a verb in different grammatical forms. Unlike the Russian language in Ukrainian a short form of the adjective is used only in the singular masculine nominative and accusative case and acts as the definition in the sentence. Adjectives of full penalties structure play the role of predicate in Ukrainian language.

Passive language turns in the instrumental case of the acting person are not peculiar to the modern Ukrainian language.

Passive phrases are less used in Ukrainian language that's why we might predict that Ukrainian mentality is characterized by a great responsibility for the world around and the place of a human being in this world.

The difference in the forms of expressing subjects and predicates in Russian and Ukrainian languages should be taken into account when working-out textbooks in Ukrainian as a foreign language.

**Key words:** expression of subject-predicate relations, foreign students, Russian language, comparative analysis, Ukrainian language.

Організація мовного матеріалу на структурно-семантичній основі за логіко-граматичний принципом посідає одне з чільних місць у навчанні граматики нерідної мови. У сучасній лінгвістиці сформувалась особлива функціонально-комунікативна модель мови [1], основою якої стала функціонально-комунікативна граMATика (Г.А. Бітєхтіна, М.В. Всєволодова, Л.П. Клобукова), орієнтована на провідну роль синтаксису як системи, що організує всі інші мовні рівні. У цій моделі речення розглядається зі сторони комунікативної організації як висловлювання, що утворене за спеціально визначеною структурною

схемою і має граматичне значення предикативності, яка є його основною конститутивною ознакою. Оскільки структурне і семантичне ядро речення як комунікативної синтаксичної одиниці, що забезпечує мовленнєве спілкування, формується суб'єктно-предикатними відношеннями, вивчення парадигми та регулярних реалізацій цих відношень стає важливим завданням для формування мовної і мовленнєвої компетентностей іноземних студентів.

Способи вираження суб'єктно-предикатних відношень у російській мові розглядалися в роботах Н.М. Белякової, О.С. Зав'ялової, О.А. Крилової, Л.С. Муравйової, С.Е. Озе. Оскільки функціональна граматики розроблялася на матеріалі російської мови, здобутки фахівців із методики викладання російської мови як іноземної, що пройшла довгий шлях розвитку, активно використовуються під час створення підручників української мови для іноземців, при цьому не завжди беруться до уваги відмінності граматичних систем обох мов. Спорідненість української і російської мов створюють у студентів хибне уявлення про однакову семантико-синтаксичну структуру українського і російського речення, що породжує явища трансференції (негативної інтерференції) під час вивчення української мови російськомовними іноземцями, а відсутність доробок із функціональної граматики у методиці викладання української мови як іноземної визначає **актуальність** проведеного дослідження.

**Мета** статті – проаналізувати роль суб'єкта і предиката в організації семантико-синтаксичної структури речення, описати та порівняти способи вираження суб'єктно-предикатних відношень в українській і російській мовах, надати методичні рекомендації щодо вивчення означених відношень на заняттях з української мови в іноземній аудиторії.

**Аналіз актуальних досліджень.** Сім'я індоєвропейських мов (до якої входять українська і російська мови) історично належить до мов номінативного устрою, що характеризуються наявністю граматичного суб'єкта – підмета, або агенса, який вступає у відносини координації з предикатом (присудком) і разом із ним утворює предикативну основу речення. Існують різні точки зору на поняття граматичної основи речення, проте всі дослідники сходяться на думці, що головною характеристикою речення є предикативність – віднесеність висловлювання, вираженого

реченням, до дійсності за допомогою комплексу модально-часових значень (В.А. Белошапкова, В.В. Виноградов, Г.О. Золотова, Н.Ю. Шведова). Формальний (конструктивний) устрій речення організується за допомогою двох обов'язкових конститутивних компонентів, що співвідносяться між собою за граматичними категоріями, кожний із яких має потенційну можливість бути поширеним. Саме входження до предикативної основи речення, тобто в той мінімум, який достатній для того, щоб речення стало граматично оформленою предикативною одиницею, є тією формальною ознакою, за якою виділяються головні компоненти речення – суб'єкт і предикат.

Термін «суб'єкт» виник в античній логіці й означає предмет судження, якому приписується, присуджується (так в українській мові з'явилося слово *присудок*) ознака, виражена предикатом. Терміни «підмет» і «присудок» – переклад латинських слів *subjectum* та *praedicatum*, а «суб'єкт» і «предикат» – кальки тих самих латинських варіантів, отже з точки зору логіки, ці терміни характеризують один і той же предмет.

Однак в українській та російській мовах підмет і суб'єкт, як і присудок і предикат суттєво різняться й відображають асиметрію мовних відношень на рівні синтаксису та семантики. Так, на рівні синтаксису за кожним членом речення закріплюються певні функції учасників ситуації, а підмет виражає активного діяча або носія певного стану. Семантичний (логічний) суб'єкт може бути виражений у реальному плані висловлювання різними членами речення: підметом (у такому разі синтаксичний, або граматичний, і логічний суб'єкти співпадають, наприклад, *Студенти читають*), прямим додатком (*Його лихоманить*), непрямим додатком (*Нам весело*) тощо. Семантично еквівалентні структури можуть бути виражені різними граматичними формами (*Холодно. Мені холодно. Я змерз. Мене морозить* тощо). Водночас за допомогою структурно однакових висловлювань можна передати зовсім різні значення (*Студенти працюють. Весна іде. Дощ починається*).

Поняття підмета (синтаксичного (граматичного) суб'єкта) пов'язане в українській і російській мовах із називним відмінком, оскільки саме називний відмінок виражає його незалежність і визначає форму присудка, який із ним має узгоджуватись. «Називний відмінок (і тільки він) бере участь в оформленні предикативного центру

речення – присудка: він диктує йому форми числа і роду (особи), які у присудка двоскладного речення варіативні, знаходяться в підпорядкуванні у підмета й відображають відповідні йому властивості» (переклад наш – А. Т., О. Т.) [8: 629].

**Виклад основного матеріалу.** У лінгводидактичній моделі мови під суб'єктом розуміють особу (або предмет), що здійснює дію, відчуває стан або є носієм певної ознаки, граматично виражену називним відмінком (*Студент пише. Я навчаюся в університеті. Завдання складні*) на відміну від логічного суб'єкта, який може бути виражений родовим (*Сьогодні у нас не буде першої пари*), давальним (*Мені холодно*) або орудним (*Довідки видаються секретарем*) відмінками. Способи вираження суб'єкта в українській і російській мовах співпадають: це іменники, займенники, числівники, субстантивовані прикметники і дієприкметники у формі називного відмінка (*Книги лежать на столі. Ми відпочиваємо. Хворий швидко одужав. Двоє не виконали завдання. Прибулі вийшли з вагонів*) та дієслово у формі інфінітиву (*Палити заборонено*). Слід зауважити, що поширеність субстантивованих дієприкметників у ролі суб'єкта в українських реченнях значно менша, ніж у російських, оскільки дієприкметники (окрім пасивних дієприкметників минулого часу) рідковживані в сучасній українській мові. Також суб'єкт може виражатися поєднанням іменника в називному відмінку з іменником в орудному відмінку з прийменником з (*із, зі*) (*Студент зі студенткою пишуть курсову роботу*); поєднанням кількісних, неозначено-кількісних числівників та іменників із кількісним значенням (*частина, більшість, безліч* тощо) з іменниками в родовому відмінку множини (*У місті сім театрів. В університетах України навчається багато іноземців. Більшість учнів склала іспит достроково*), окрім числівників *два, три, чотири*, які в українській мові сполучаються з іменниками у формі називного відмінка множини, наприклад: *В групі учатся 32 студента. – У групі навчаються 32 студенти.*

Предикат в українській і російських мовах також має спільні форми вираження, це передусім дієслово у різних граматичних формах (*Викладач пояснює нову тему. Ми слухаємо. Вчора був дощ. Вона приїде завтра. Я готуватимуся до сесії у бібліотеці. Жити – боротись. Зателефонуйте мені. Друга за гроші не купиш. За вікном вечоріло*) та поєднання відмінюваної форми дієслова з інфінітивом

(Мій брат *хоче вступити* до університету). Також поширені в українській мові речення з предикатом, вираженим іменними частинами мови: іменником (Мій брат – *студент*), займенником (Усе це *не те*), прикметником (Фільм *цікавий*), числівником (Два по два – *чотири*) у формі називного відмінка. Значення минулого і майбутнього часу в таких реченнях передається за допомогою дієслова-зв'язки *бути*, з якою іменники та прикметники можуть уживатися як у називному, так і в орудному відмінках (Мій брат *був (буде) студент (студентом)*). Фільм *був (буде) цікавий (цікавим)*), проте для іменників більш уживаною є форма орудного відмінка, а для прикметників – називного.

Окремо слід зупинитися на прикметниковій формі вираження предиката в українській мові. На відміну від російської, у якій роль предиката може виконувати повна і коротка форми прикметника (Мир *прекрасный*. – Мир *прекрасен*), в українській мові коротка форма прикметника вживається лише у формі однини чоловічого роду називного та знахідного відмінків і в реченні виступає у формі означення (Пливе човен, води *повен*), за винятком невеликої групи коротких прикметників, найуживаніші з яких *винен, повинен, певен і згоден* (Ти *повинен* закінчити роботу до понеділка. Я з вами *не згоден*). Також не виконують функцію предиката в українській мові нестягнені повні прикметники, характерною ознакою яких є наявність лише форм називного та знахідного відмінків однини жіночого і середнього роду та множини (*темная нічка, зеленєє жито, карії очі* тощо). Такі прикметники також виступають у реченні в ролі означення, переважно як стилістичний варіант в усній народній творчості або поезії. Отже, в українській мові роль предиката виконують повні прикметники стягненої структури (Світ *прекрасний*. Дорога *довга*. Життя *незбагненне*). Як і в російській мові (хоча в російській мові це характерно лише для прикметників короткої форми), деякі прикметники-предикати української мови можуть сполучатися з дієсловами (Я *радий* тебе *бачити*. Ми *готові працювати*).

Крім дієслова-зв'язки *бути* в українській мові вживаються неповнозначні зв'язки *являти собою* і *становити*, більш характерні для наукового стилю мовлення, напівповнозначні зв'язки, що означають виявлення, зміну, збереження ознаки (*виявлятися, зватися, складати, вважатися, знаменувати, утворювати,*



здаватися, доводитися, ставати, робитися, перетворюватися, опинятися, залишатися тощо) та повнозначні дієслова-зв'язки, до яких належать дієслова, що означають рух (*іти, піти, повернутися*), перебування в певному положенні (*стояти, лежати, сидіти*), діяльність (*працювати, служити, робити*), а також дієслова *народитися, жити, вмерти*. Такі дієслова здатні приєднувати до себе іменник або прикметник і водночас повністю зберігають у реченні своє лексичне значення (*Брат працює інженером. Він повернувся додому хворий*) [9].

Із суб'єктом, вираженим поєднанням кількісних, неозначено-кількісних числівників та кількісних іменників з іменником у формі родового відмінка множини, в українській мові предикат може мати як форму однини, так і форму множини. Проте, якщо суб'єкт означає істот, перевага надається формі множини (*П'ять студентів склали іспит на «відмінно»*), а якщо означає предмет – однини (*П'ять зошитів лежало на столі*). Предикат частіше має форму однини і якщо до структури суб'єкта входить неозначено-кількісний числівник (*На збори прийшло багато людей*).

Н.Ю. Шведова запропонувала розділити структурні схеми простого речення на дві групи: однокомпонентні та двокомпонентні, які, у свою чергу, розподіляються на підметово-присудкові і не підметово-присудкові. В основі такого розподілу лежить характер «синтаксичного зв'язку компонентів, що означають семантичний суб'єкт і його предикативну ознаку» (переклад наш – А.Т., О.Т.) [7: 94]. У підметово-присудкових реченнях семантичний суб'єкт виражений словами, основною функцією яких є найменування, – іменником або інфінітивом, а предикат – відмінюваною формою дієслова (структурна схема речення N1+Vfin найпоширеніша у сучасних слов'янських мовах), іменними частинами мови, інфінітивом або прислівником. У не підметово-присудкових реченнях суб'єкт виражений такою формою слова, яка не є найменуванням, а отже суб'єктивне значення в цьому разі ускладнюється значенням самої граматичної форми. Прикладами таких утворень науковець наводить речення *Времени не хватаєт. Времени нет* [7: 94]. Саме такі не підметово-присудкові структури речень найбільш складні для навчання іноземців. Якщо суб'єкт неактивний, його дії мимовільні, стан не піддається контролю, у реченні він найчастіше виражений формами непрямих відмінків.

У такому випадку лінгвісти говорять про пониження рангу суб'єкта, ступінь такого пониження може бути різним. Наприклад, у російській мові ранг суб'єкта понижується за допомогою пасивних конструкцій, коли тому, хто говорить, важливо висунути об'єкт у ранг підмета або приписати йому деякі характеристики підмета, наприклад, *Дом строится рабочими* [4: 241].

На думку науковців (див., наприклад, розвідку Олени Курило «Уваги до сучасної української літературної мови» [5]), пасивні звороти з орудним відмінком дієвої особи не властиві сучасній українській мові на відміну від мови російської. Це стосується речень із предикатом, що виражений формами пасивного дієприкметника, предикативними дієприкметниками на *-но*, *-то* та формами 3-ої особи однини і множини пасивного дієслова на *-ся*. Тобто висловлювання на зразок *Книжки видаються бібліотекарем. Нами зроблено велику справу. Новий космічний об'єкт відкритий астрономами* є неправильними і мають бути замінені на активні речення: *Бібліотекар видає книжки. Ми зробили велику справу. Астрономи відкрили новий космічний об'єкт*. Поширеність подібних пасивних конструкцій в українській мові пояснюється впливом російської мови. Щодо фраз із дієприкметниковими предикативними формами на *-но*, *-то*, вони є граматично безсуб'єктними і взагалі не мають дієвої особи (*Справу зроблено. Зачинено. Всі квитки продано*). Деякі науковці відносять такі речення до активних односкладних конструкцій, оскільки вони не мають суб'єкта й описують подію з об'єктом, тобто наголошують на процесі, спрямованому на об'єкт [6]. У реченнях із предикатом, вираженим пасивним дієсловом або дієприкметником, орудний відмінок допускається для позначення інструмента дії: *Температура вимірюється термометром. Дослідами доведена правильність гіпотези*. Проте і такі пасивні конструкції багато дослідників (К. Городенська, О. Курило, Н. Непийвода, О. Сербенська та інші) вважають штучними і неприродними для української мови та такими, що потребують заміни на активні конструкції.

Цікавою є точка зору Г. В. Єлізарової на граматичну систему мови як спосіб віддзеркалення ментальності народу: «Кореляції між культурними цінностями і граматичним устроєм мови менш очевидні, ніж кореляції між культурою та лексикою, проте більш значущі» (переклад наш – А. Т., О. Т.) [3: 69]. З огляду на використання у мові

активних і пасивних зворотів та безсуб'єктних односкладних речень розрізняють мови агентивної і пацієнтивної орієнтації. У мовах першого типу переважають синтаксичні конструкції з активним суб'єктом. Це наголошує на тому, що людина несе відповідальність за те, що відбувається в навколишньому середовищі, здатна діяти і змінювати світ. У мовах другого типу широко використовуються пасивні звороти та конструкції, у яких логічний суб'єкт виражений формою давального відмінка, що свідчить про те, що події в світі не завжди залежать від суб'єкта і його волі, активність суб'єкта нейтралізується обставинами. Дослідники відносять російську мову до мов пацієнтивної орієнтації: носії російської мови у своєму мовленні часто надають перевагу давальним і пасивним конструкціям (*Мне думается...*; *Авторами делается вывод ...* тощо), а також активно вживають безособові речення (*Холодно. Светает*) [2: 33–88]. Проведене порівняння може свідчити, що оскільки пасивні звороти менш уживані в українській мові, українській ментальності більш притаманна відповідальність за навколишній світ і місце людини у цьому світі. Проте це твердження потребує подальшого дослідження.

**Висновки.** Розглянуті нами способи вираження суб'єктно-предикатних відношень безумовно не вичерпують усіх можливостей української і російської мов. Ми зупинилися на найбільш уживаних формах, знання яких необхідне для формування мовної і мовленнєвої компетентностей іноземних студентів.

Проаналізовані відмінності у вираженні суб'єктно-предикатних відношень в українській і російській мовах необхідно враховувати під час розробки навчальних посібників і підручників з української мови як іноземної. Наприклад, немає необхідності навчати студентів способів творення короткої форми прикметників, оскільки кількість таких прикметників в українській мові обмежена, доцільно, на нашу думку, включати до підручників найуживаніші короткі прикметники списком. Тему «Творення пасивних дієприкметників минулого часу», яка у практичних граматиках російської мови традиційно вивчається під час вивчення активних і пасивних мовних зворотів, потрібно включати до теми «Вираження атрибутивних відношень».

**Перспективами подальших наукових досліджень** може стати аналіз способів вираження інших семантико-синтаксичних відношень (об'єктних, означальних, обставинних) у простих і складних реченнях

української мови. Цікавим також є дослідження зв'язку між особливостями граматичної системи і культурними цінностями носіїв мови. Необхідно розробити методичні рекомендації щодо вивчення іноземцями предикативних зворотів української мови на *-но*, *-то*.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Амиантова Э.И. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный») / [Э.И. Амиантова, Г.А. Битехтина, М.В. Всеволодова и др.] // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2001. – № 6. – С. 215–233.
2. Вежбицкая А. Язык. Познание. Культура / А. Вежбицкая. – М. : Русские словари, 1996. – 416 с.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – С.-П. : КАРО, 2005. – 352 с.
4. Зельдович Г.М. Прагматика грамматики / Г.М. Зельдович. – М. : Языки славянских культур, 2012. – 648 с.
5. Курило О. Уваги до сучасної української літературної мови / О. Курило. – К. : Основи, 2008. – 303 с.
6. Найпоширеніші синтаксичні помилки у наукових текстах та шляхи їх уникнення. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pidruchniki.com\1163101840673\dokumentoznavstvo>.
7. Русская грамматика / [гл. ред. Н.Ю. Шведова]. – В 2-х т. – Т. II. Синтаксис. – М. : Наука, 1982. – 711 с.
8. Современный русский язык : учебник для филол. спец. ун-тов / [под ред. В.А. Белошапковой / 2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Высш. шк., 1989. – 800 с.
9. Сучасна українська мова / [О.Д. Пономарів, В.В. Різун, Л.Ю. Шевченко та ін. ; за ред. О.Д. Пономарева]. – К. : Либідь, 1997. – 400 с.
10. Циммерлинг А.В. Параметр нулевого подлежащего и членение текста / А.В. Циммерлинг // Язык. Константы. Переменные (памяти Александра Евгеньевича Кибрика). Ред. кол. : М.А. Даниэль, Е.А. Лютикова, В.А. Плунгян (гл. ред.), С.Г. Татевосов, О.В. Федорова. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2014. – С. 217–232.

### REFERENCES

Amiantova, E.I. Bitekhtina, G.A., Vsevolodova, M.V. and Klobukova, L.P. (2001). Funktsionalno-kommunikativnaya lingvodidacticheskaya model yazyka kak odna iz sostavlyayushchikh sovremennoi lingvisticheskoi paradigmy

- (stanovleniie spetsialnosti “Russkii yazyk kak inostrannii”) [Functional-communicative linguodidactic model of language as one of the components of the modern linguistic paradigm (the formation of the specialty “Russian as a foreign language”)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya – Bulletin of Moscow University. Series 9. Philology*, 6, pp. 215–233 [in Russian].
- Beloshapkova, V.A. (Ed.) (1989). *Sovremennyi russkiy yazyk: uchebnyk dlya filolog. spets. universitetov [Modern Russian language: a textbook for philol. specialist. univ.]* (2nd ed., rev.). Moscow: Vysshaya shkola [in Russian].
- Kurylo, O. (2008). *Uvagy do suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy [Attention to the modern Ukrainian language]*. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
- Naiposhyrenishi syntaksychni pomylki u naukovykh tekstakh ta shlyakhy yikh unyknennya [The most common syntax errors in scientific texts and ways to avoid them] [pdf]. (n.d.) *www.pidruchniki.com*, [online]. Available at: <http://www.pidruchniki.com\1163101840673\ dokumentoznavstvo> [in Ukrainian].
- Ponomariv, O.D. (Ed.), Rizun, V.V., Shevchenko, L.U. et al. (1997). *Suchasna ukrainska mova [Modern Ukrainian language]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Shvedova, N.U. (Ed.) (1982). *Russkaya grammatika [Russian grammar]* Vols. 1-2, Vol. II, Moscow: Nauka [in Russian].
- Tsimmerling, A.V. (2014). Parametr nulevogo podlezhashchego i chleneniie teksta [Parameter zero subject and text division]. V.A. Plugnyan (Ed.), *Yazyk. Konstanty. Peremennyye (pamyati Aleksandra Yevgeniievicha Kibrika) – [Language. Constants. Variables (the memory of Alexander Evgenievich Kibrik)]*. Saint-Petersburg: Izdatelstvo Aleteya, pp. 217–232 [in Russian].
- Vezhbitskaya, A. (1996). *Yazuk. Poznaniie. Kultura. [Language. Cognition. Culture]*. Moscow: Russkii slovari [in Russian].
- Yelizarova, G.V. (2005). *Kultura i obucheniiie inostrannym yazykam [Culture and teaching foreign languages]*. Saint-Petersburg: KARO [in Russian].
- Zeldovich, G.M. (2012). *Pragmatika grammatiki [Pragmatics of grammar]*. Moscow: Yazyki slavyanskikh kultur [in Russian].

УДК 811:376.091.64-054.7

<http://orcid.org/0000-0003-4917-7934>

**ПРИНЦИПИ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ  
СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА З МОВИ НАВЧАННЯ  
ДЛЯ ОСВІТНІХ МІГРАНТІВ**

*Ушакова Н.І., докт. пед. наук (Харків)*

Відповідно до комунікативної спрямованості навчання нерідної мови у статті систематизовано принципи відбору та презентації фонетичного, граматичного та лексичного матеріалу в підручнику з мови навчання для освітніх мігрантів. Описано підхід до організації взаємодії названих складників із електронними супроводжувальними навчальними матеріалами, методичні засади комплексного структурування змісту навчальної книги та її електронних додатків.

**Ключові слова:** аспекти мови, електронний додаток, освітні мігранти, підручник із мови навчання.

**Ушакова Н.И. Принципы структурирования содержания современного учебника по языку обучения для образовательных мигрантов.** В соответствии с коммуникативной направленностью обучения неродному языку в статье систематизированы принципы отбора и презентации фонетического, грамматического и лексического материала в учебнике для образовательных мигрантов. Описан подход к организации взаимодействия названных составляющих с электронными сопроводительными учебными материалами, методические основы комплексного структурирования содержания учебной книги и ее электронных приложений.

**Ключевые слова:** аспекты языка, образовательные мигранты, учебник по языку обучения, электронное приложение.

**Ushakova N.I. The principles of structuring the content of the modern textbook on a language of study for educational migrants.** A textbook shapes the process of communication-oriented language teaching. It is the communicative orientation that determines a structure of the textbook and a study content, which embraces language aspects, i.e. phonetics, vocabulary and grammar, as well as mechanisms for teaching types of speech activity. The article systematizes principles of selection and presentation of phonetic, grammar and vocabulary material in the textbook for educational migrants in accordance with the

communicative principle of teaching a non-mother tongue. Selection and structuring of the grammar material is done depending on a field of education. An important role is played by a method of presenting the material: thematic situational or linguistic. Sentence models and a system of structural semantic extenders are used as organizational units for the grammar material. The author substantiates the importance of the pragmatic oriented method of teaching grammar and describes the algorithm of methodical steps when developing the grammar aspect of the textbook. Phonetic means also play an important role in categorization of reality and perform cognitive functions. The process of teaching phonetics includes formation of articulatory, prosodic and intonation skills. The article contains systematized requirements for the bulk of the phonetic material and for a level of phonetic skills for students-philologists and non-philologists, itemizes the main stages of teaching phonetics – introductory, accompanying and correction courses – and their characteristics. The communicative orientation makes the lexical aspect demand a certain compression, and selection of lexical material can be done using thematic-situational organization of the material for non-philologists and an orientation on singling-out three types of relations – paradigmatic, syntagmatic and derivational – for philologists.

The author also describes an approach to organize interaction of the above components with the accompanying electronic teaching materials, a methodical basis for complex structuring of the textbook's content and its electronic supplements intended for students' independent work.

**Key words:** educational migrants, electronic supplement, language aspects, textbook on a language of study.

Глобалізаційні тенденції спричиняють збільшення кількості молодих людей, які прагнуть отримати вищу освіту за кордоном, що призвело до появи в сучасній педагогіці терміну «освітні мігранти» [10] й активного розвитку галузі міжнародної вищої освіти. Зрозуміло, що розвивається конкуренція продавців освітніх послуг, активізується боротьба за контингент, який планує навчатись у зарубіжних університетах. Найкращим аргументом на користь навчального закладу стає якість освітніх послуг. Такої якості можна досягти лише за умов сформованості в іноземних учнів (студентів, магістрантів, докторантів) комунікативної компетентності, достатньої для отримання освіти в іншомовному середовищі. Науково-методичні засади створення основного засобу формування комунікативної компетентності – підручника з мови навчання, зокрема розробка принципів комплексного структурування змісту його паперової та електронної частин

є **актуальним** питанням організації навчально-професійної та мовної підготовки освітніх мігрантів у ВНЗ України.

**Аналіз актуальних публікацій із теми дослідження** доводить, що побудова підручника має бути спрямована на задоволення комунікативних потреб іноземців у різних сферах спілкування: навчально-професійній, соціокультурній, побутовій тощо. Підручник моделює навчальний процес і регулює всі складники системи навчання, наріжним каменем якої методисти вважають комунікативну спрямованість. Саме вона визначає структуру підручника через методи і зміст навчання мови, до якого належить фонетичний, граматичний, лексичний матеріал [2; 4; 13], а також механізми формування вмій мовленнєвої діяльності. Одночасно з удосконаленням традиційної навчальної книги має відбуватись розвиток супроводжувальних електронних засобів навчання [1; 7]. Останнім часом активно розвиваються технології створення веб-додатків до підручників – ресурсів у Інтернеті, що вирішують завдання надання додаткових навчальних матеріалів (текстів для читання, аудіо- та відеозаписів, словників, методичних рекомендацій тощо). Якщо традиційний підручник використовується як матеріал для організації насамперед аудиторної навчальної діяльності під керівництвом викладача, то веб-додаток розрахований на організацію самостійної роботи, забезпечує варіативність та індивідуалізацію навчання [1].

Електронний додаток має забезпечувати практично миттєвий зворотний зв'язок, допомагати швидко знаходити потрібну інформацію, вибирати послідовність вивчення розділів, оперативно переходити від одного розділу до іншого, аналізувати результативність виконання індивідуальних завдань [7].

Створення електронних додатків здійснюється за допомогою сучасних програмних засобів (форум, вебінар, відеолекція, електронна пошта, презентація, блоги, дистанційні курси) [1]. Відкриті освітні ресурси забезпечують взаємодію учнів не тільки з викладачами, а й між собою. Для вдосконалення професійно-орієнтованої комунікативної компетентності електронні додатки можуть бути орієнтовані на міжпредметні зв'язки, але в такому разі забезпечення навчального процесу для студентів певних спеціальностей потребує виділення відповідного навчального матеріалу, його методичної обробки.



Відкриті он-лайн ресурси орієнтовані на великі групи учнів, індивідуальна взаємодія викладача і студентів мінімізована [1]. Такий підхід є важливим для підвищення економічної ефективності міжнародної освітньої діяльності ВНЗ.

Одним із актуальних питань навчання мови є питання про принципи і засоби організації та подання навчального матеріалу, які б ураховували різні рівні навченості студентів, можливість виникнення запитань, потреби повторення певних навчальних розділів і тем, індивідуального контролю засвоєння додаткової інформації, необхідність користування довідковими матеріалами, зокрема лінгвістичними словниками тощо. На наш погляд, такі завдання можуть бути вирішені із застосуванням саме електронних засобів навчання, дистанційних курсів.

**Мета статті** – визначити принципи відбору, структурування та презентації навчальних матеріалів у традиційному підручнику з мови навчання та його електронному додатку.

**Виклад основного матеріалу.** У підручнику з іноземної мови виокремлюють компоненти, що формують когнітивну основу комунікативної компетентності, навчають аспектів мови (фонетики, граматики, лексики) [2; 4; 13].

Фонетичні засоби відіграють важливу роль у категоризації і класифікації ситуацій позамовної дійсності, тобто виконують когнітивні функції. Усвідомити ситуацію і відтворити висловлювання адекватно комунікативним намірам можливо тільки з використанням таких засобів. Оволодіння навичками правильної вимови є необхідною умовою розвитку вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, формування комунікативної компетентності. Мають бути сформовані артикуляційні, просодичні та інтонаційні навички. Вони вважаються сформованими, коли студент автоматично, швидко і стабільно сприймає і відтворює звук, наголос, інтонацію [8].

Основна методична вимога до *обсягу* фонетичного матеріалу – він має відображати фонетичну систему мови, протиставлення, що існують у мові та впливають на комунікацію: відмінності між твердими і м'якими звуками, їхня глухість – дзвінкість. Має бути засвоєне комунікативне значення наголосу, інтонації, які здатні повністю змінювати смисл.

У мовній підготовці іноземців фонетичний матеріал організується у два центри: *вступний і супровідний курси фонетики*.

Завданням вступного курсу є формування слухо-вимовних навичок і засвоєння знань про основні риси фонетики. Обсяг курсу – базисна фонетика, її засвоєння є обов'язковим для студентів усіх національностей і спеціальностей. Виділяють два типи вступного курсу: з урахуванням і без урахування рідної мови студента. Перший варіант є більш ефективним, але може бути застосований тільки в мононаціональних групах [8].

Завданням супровідного курсу є вдосконалення та автоматизація вимови. У навчанні фонетики застосовуються два методи – *імітативний* і *свідомий* (або *свідомо-імітативний*). Імітативний метод передбачає повторення почутого за викладачем або відтворення аудіоматеріалів. Для навчання дорослих більш ефективним є свідомий метод. Учні спочатку мають зрозуміти, що і як вимовляти. Для цього використовуються схеми мовного апарату, таблиці, звукові зразки. Імітація після усвідомлення природи звуку, того, які органи задіяні при його вимові, є більш ефективною. У підручнику мають бути представлені матеріали для використання обох методів: як для роботи студента під керівництвом викладача, так і для самостійного навчання і контролю.

Існує підхід до вступного фонетичного курсу, при якому його завдання ускладнюються: «оволодіння основними особливостями фонетичної системи ... мови поєднується із засвоєнням елементарних відомостей із граматики, і, таким чином, вступний курс включається до підручника як його органічна частина. Це означає вирішення у такому курсі завдання системного пред'явлення граматичного матеріалу (на синтаксичній основі) і розширення лексичного мінімуму, а також співвіднесення лексико-граматичного мінімуму з мовними інтенціями і ситуаціями» (переклад наш – Н.У.) [12: 141]. У супровідному курсі граматичному і лексичному аспектам приділяють більшу увагу, тому важливо «коментувати лише ті фонетичні явища, які є дійсно важкими для даного контингенту учнів і засвоєння яких є важливим для розвитку тих чи інших видів мовленнєвої діяльності» (переклад наш – Н.У.) [12: 143]. Необхідна співвіднесеність явищ фонетики, граматики і лексики, врахування інтерферуючого впливу рідної мови, корекція рівня навченості, досягнутого у вступному фонетичному курсі. Всі перераховані вимоги слід урахувати в системі підручника.

Для інофонів, які вже володіють вимовою, може бути корисним *коригувальний* курс. Він може містити низку вправ, що коригують володіння звуковою системою на сегментному і суперсегментному рівні. Рекомендується, щоб матеріал розділів був автономним, не пов'язаним послідовністю вивчення, що дозволить використовувати його вибірково, відповідно до потреб конкретного контингенту [12; 14].

Розподіл навчального матеріалу між традиційною навчальною книгою та електронними додатками до неї, зокрема дистанційними, з нашої точки зору, доцільно здійснювати таким чином. Окрім розробки обов'язкових аудіододатків до підручника, що формують фонетичні навички, важливо створити в електронному вигляді саме коригувальний курс, що дозволить учням самостійно звертатися до нього, обирати навчальний матеріал відповідно до особистих потреб.

Якщо навчання на початковому етапі не має принципових відмінностей для студентів нефілологічного і філологічного профілів, то на основному етапі критерії визначення успішності студентів різні. Для нефілологів застосовується принцип апроксимації за умови, що фонетичні помилки не порушують комунікативного сенсу сказаного. Для студентів-філологів «головна мета ... полягає в подоланні акценту ... Студенти мають подолати інтерферуючий вплив рідної мови ... перейти від фонологічності до фонетичності, від статичного засвоєння артикуляції в окремих позиціях до оволодіння артикуляційною динамікою потоку мовлення; засвоїти ритміко-інтонаційну систему, що функціонує в комунікативному, стилістичному й емоційно-експресивному планах; опанувати закономірності синтагматичного членування тексту, що складається з багатосегментних висловлювань» (переклад наш – Н.У.) [14: 9]. Професійно-орієнтоване навчання фонетики має здійснюватися за допомогою спеціальних навчальних матеріалів, що передбачають багаторазове звернення до них. Це можливо, якщо такі матеріали будуть створені у вигляді електронного аудіо-тренажера.

Методика розробки матеріалів для самостійної роботи і самоконтролю фонетичних навичок є недостатньо вирішеною науковою проблемою. Яким чином можна здійснити імітацію і контроль правильної вимови у межах традиційного підручника без участі викладача? Необхідне створення аудіододатків, електронних

засобів формування слухо-вимовних навичок, розробка матеріалів для навчання аудіювання із прозорим алгоритмом навчальних дій. Особливо наголошуємо на важливості створення коригувальних фонетичних курсів, які б ураховували рівень навченості інофонів.

Роль граматики іноземної мови у формуванні вторинної мовної особистості можна назвати світоглядною, системоутворювальною. Доречними є всі визначення, що вказують на базовий пізнавальний потенціал названого аспекту мови. Узагальнені граматичні характеристики слів, абстраговані від їхніх лексичних значень, допомагають учаснику комунікації орієнтуватися в ситуації. Використання граматики при створенні та сприйнятті повідомлення – приклад моделювання світу засобами мови. Володіння граматикою дає можливість будувати будь-які повідомлення, що відображають позамовну дійсність [3; 13].

Відбір і структурування граматичного матеріалу здійснюється залежно від профілю навчання. Головну роль відіграє спосіб презентації матеріалу: тематико-ситуативний або лінгвістичний. При тематико-ситуативному способі матеріал організується на основі ситуацій спілкування, інтенцій. При лінгвістичному способі процес навчання (і підручник) будується відповідно до логіки системи мови. Перший спосіб зазвичай застосовується у навчанні студентів-нефілологів. Другий – реалізується у підготовці філологів, яким необхідно мати професійне уявлення про систему мови. Досвід використання цих способів у навчальному процесі довів неефективність їхнього застосування «у чистому вигляді» [6]. Тематико-ситуативний спосіб потребує лінгвістичної систематизації, а лінгвістичний – активізації вивчених мовних явищ у мовленні.

Одиницями організації граматичного матеріалу є структурні схеми (моделі) речень із їхніми регулярними реалізаціями [6]. Продовженням формування граматичної компетенції є організація засвоєння системи структурно-сміслових розповсюджувачів структурних моделей. Оскільки головним завданням навчання є формування умінь оперувати не реченням, а текстом, необхідне введення до підручника зразків мовленнєвих творів, що містять граматичні характеристики тексту певного різновиду і комунікативної спрямованості.

Крім того, класичними формами подання граматики у підручнику є правила: правила-узагальнення і правила-інструкції. Вони повинні

враховувати співвідношення мовних граматичних знань, а також умінь і навичок, що формуються на їхній основі [3; 6].

Найбільшого значення для освітніх мігрантів набуває навчально-професійна комунікація, на організацію якої впливає структура наукового тексту. «Аналіз функціонування різних морфологічних категорій, словоформ, словосполучень і типів речень у науково-технічних текстах показав, що їм властива яскраво виражена вибірковість, стійкість організації. Порівняно невелика кількість морфологічних категорій завдяки багаторазовій повторюваності використання обслуговує ... дуже різні спеціальні тексти, створюючи морфолого-синтаксичне «обличчя» даного підвиду літературної мови» (переклад наш – Н.У.) [9: 60].

«Смисли ... як понятійно-розумові категорії ... багато в чому універсальні, тому ... давно усвідомлено ефективність семантико-сислового принципу вивчення і організації мовного, в тому числі і граматичного, матеріалу. Мовні ж засоби вираження смислів національно специфічні, і завдання викладача – адекватно представити мовні засоби, призначені для вираження загального смислу або сукупності подібних смислів (час, простір, причина, наявність / відсутність тощо). Таким чином, склався такий принцип граматики, як синтетизм, що полягає в опорі на функціонально-семантичні єдності мови, які об'єднують національно специфічні мовні засоби різних рівнів для вираження одного змісту» (переклад наш – Н.У.) [3: 50].

Викладачеві важливо розуміти, що мова – не тільки засіб отримання і передачі інформації, а й засіб впливу, вираження емоцій. На основі опозиції повідомлення / спілкування розрізняють два типи синтаксичних конструкцій. У навчальному процесі представлені структури, що призначені для передачі інформації, реалізують функцію повідомлення. Але «ми говоримо не тільки для того, щоб повідомити або дізнатися щось, а й для того, щоб установити контакт зі співрозмовником, висловити свої почуття, своє ставлення» (переклад наш – Н.У.) [3: 51]. Слід враховувати прагматичний потенціал граматичної конструкції, необхідне вивчення не тільки нормативного вживання граматичних одиниць (як правильно), але і правил мовного впливу (як ефективніше). Це допоможе уникнути комунікативних невдач – результату спілкування, коли мета мовленнєвої взаємодії виявляється не досягнутою через неточний

вибір засобів мовного впливу і недостатнє врахування умов спілкування. У практиці викладання іноземцям мови навчання існують два напрями: семантично орієнтований і прагматично орієнтований. Перший має розроблену теоретичну базу і представлений у більшості навчальних посібників. Другий поки що тільки формується [13].

Систематизуючи погляди науковців, зауважимо, що створення граматичного аспекту підручника передбачає такі дії: 1) визначення комунікативних потреб учнів; 2) виділення граматичного матеріалу, необхідного для реалізації цих потреб; 3) визначення умінь і навичок, необхідних для реалізації комунікативних потреб виділеними граматичними засобами; 4) визначення способів подання граматичного матеріалу і формування вмінь і навичок; 5) створення контрольного апарату дій, що виконуються під керівництвом викладача; 6) виділення матеріалу для самостійного засвоєння (закріплення, повторення); 7) методична організація такого матеріалу, що дозволить учням самостійно виконувати навчальні дії; 8) формування апарату самоконтролю і самокорекції [6; 13]. Пункти 6, 7, 8 наведеного списку віднесемо до сфери функціонування електронного додатку.

Оскільки основою мовної підготовки освітніх мігрантів є формування у їхній свідомості моделі мови, що є засобом отримання вищої освіти, в підручнику мають бути представлені всі рівні такої моделі. Важливість лексичного рівня не викликає сумніву. Зауважимо, що за умов урахування комунікативних потреб конкретного контингенту кожен рівень мови, в тому числі і лексичний, вимагає певної компресії. Процес відбору може здійснюватися за різними принципами.

Принцип комунікативної спрямованості та особистісної орієнтації навчання робить найбільш значущою лексику навчально-професійної сфери спілкування. До моменту зустрічі зі спеціальністю інофони певною мірою володіють загальнолітературними та загальнонауковими лексичними одиницями, профільна ж і вузькоспеціальна лексика їм не знайома. Лінгвістичний досвід студентів є недостатнім для повноцінної участі у навчальному процесі.

Відбір лексичних одиниць, формування лексичних мінімумів здійснюється на основі підручників за фахом із застосуванням принципів частотності, відповідності нормам літературної мови, словотвірної та комунікативної цінності.

Сучасними лінгвістикою та методикою найбільш адекватною визнана ситуативно-тематична організація навчального матеріалу, що знаходить відображення у відборі лексики у підручниках і навчальних посібниках. Для студентів-філологів відбір лексики може здійснюватися також із орієнтацією на виділення трьох типів зв'язків слів – парадигматичних, синтагматичних, дериваційних [13].

Після відбору основними етапами роботи над лексичним матеріалом є його пред'явлення, семантизація, закріплення та активізація. Якщо відбір винесений за межі навчального процесу і здійснюється викладачем, то на етапах пред'явлення, семантизації, закріплення та активізації лексики взаємодія викладача і студента є обов'язковою. Її успішність залежить від методичної доцільності й ефективності вправ для організації засвоєння студентами лексичного аспекту мови.

Найчастіше використовуються такі способи семантизації: переклад, тлумачення, пояснення з опорою на контекст, пояснення з опорою на наочність, пояснення з опорою на відомі учням слова, пов'язані з новим словом за значенням (синоніми, антоніми, семантизація через родове слово), перерахування, демонстрація жестом (остенсивне визначення), словотвірний аналіз [8]. Більшість із названих способів (переклад, пояснення з опорою на наочність, через родове слово) можуть бути застосовані із більшою ефективністю за умов використання електронних засобів навчання, зокрема електронних словників, ресурсів Інтернету.

На етапі закріплення й активізації лексичного матеріалу підручник має надавати систему вправ, під час виконання яких зміцнюються знання про лексичні одиниці, формуються вміння швидко і правильно використовувати слова та словосполучення для побудови висловлювань. Закріплення й активізація лексичних одиниць у мовленні здійснюються на декількох етапах: 1) поява слова в контексті; 2) семантизація текстового варіанта значення як функціональної одиниці; 3) «повернення» слова у текст; 4) активізація слова в текстовому варіанті значення за допомогою тренування на базі тексту; 5) розширення значення слова, «обростання» його іншими словами через системні зв'язки; 6) закріплення значень слова в комплексі мовних і мовленнєвих вправ; 7) комунікативні тренування на базі засвоєних лексичних одиниць; 8) різні види контролю і корекції засвоєння лексичних одиниць [8; 11].

Актуальними є вміння працювати зі словником. Якщо на початковому етапі навчання (підготовчому відділенні) і молодших курсах ВНЗ студенту достатньо перекласти слово, тобто вміти скористатися двомовним словником, то на поглибленому і завершальному етапах навчання цього вміння недостатньо. Особливо, коли мова йде про філологічну аудиторію. Для майбутніх викладачів і перекладачів уміння користуватися різними видами словників є одним із основних параметрів професійної підготовки. Однак майбутньому біологу або фізику теж недостатньо двомовного словника. Вміння знайти потрібну інформацію є актуальними для молодого фахівця, який ставить перед собою завдання професійно розвиватися й витримувати конкуренцію у своїй сфері діяльності. Важливо сформувати у студентів уміння знаходити інформацію, а не запам'ятовувати її. Тому в підручнику необхідна робота з лексикою не тільки на рівні значення, а й на рівнях сполучуваності, граматичних і стилістичних характеристик, тобто необхідно надати алгоритм дій зі створення «інформаційного поля» слова, показати, де і як можна отримати лінгвістичну довідкову інформацію. Вважаємо за доцільне будувати такий алгоритм саме за допомогою електронних засобів навчання.

**Висновки.** Підручник із мови навчання для освітніх мігрантів має формувати лінгвістичну компетенцію та комунікативну компетентність засобами традиційної форми подання навчального матеріалу на паперових носіях, а також засобами електронних додатків, які створюються для забезпечення індивідуалізації, варіативності навчання відповідно до рівня навченості та професійно-орієнтованих комунікативних потреб учнів.

Для створення електронного додатку лінгвістичний (фонетичний, граматичний, лексичний) матеріал має бути розподілений для вивчення під керівництвом викладача, а також для самостійного засвоєння, повторення за запропонованим викладачем алгоритмом.

**Напрями подальших наукових пошуків.** Оволодіння аспектами мови відбувається в комплексі з навчанням видів мовленнєвої діяльності. Така взаємодія має здійснюватись із використанням традиційних і електронних складників підручника. Необхідно визначити принципи відбору навчального матеріалу та методичної інтерпретації механізмів навчання видів мовленнєвої діяльності під керівництвом викладача та засобами електронних додатків до традиційного підручника.



**ЛІТЕРАТУРА**

1. Азимов Э.Г. Новые направления использования информационно-коммуникационных технологий в обучении русскому языку как иностранному (социальные сети, массовые открытые он-лайн курсы) / Э.Г. Азимов // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / Ред. кол. : Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова и др. – Т. 10. – Санкт-Петербург : МАПРЯЛ, 2015. – С. 26–30.
2. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А.Р. Арутюнов. – М. : Рус. яз., 1990. – 168 с.
3. Величко А. Функционально-коммуникативная грамматика РКИ : Концепция и принципы описания / А. Величко // Мир русского слова и русское слово в мире : материалы XI конгресса МАПРЯЛ. – Т. 6 (1). Изучение и описание русского языка как иностранного. – Sofia : Heron Press, 2007. – С. 46–53.
4. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М.Н. Вятютнев. – М. : Рус. яз., 1984. – 144 с.
5. Ермакова О.Б. К проблеме эффективного управления самостоятельной деятельностью учащихся (на примере организации работы с учебным сайтом) / О.Б. Ермакова, Е.А. Подшивалова // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / ред. кол. : Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова и др. – Т. 10. – Санкт-Петербург : МАПРЯЛ, 2015. – С. 358–363.
6. Иевлева З.Н. Типовой грамматический материал в учебнике русского языка / З.Н. Иевлева // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного : сб. ст. / Сост. Л.Б. Трушина. – М. : Рус. яз., 1981. – С. 128–138.
7. Мадзігон В.М. Теоретичні засади створення електронних підручників / В.М. Мадзігон // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Пед. думка, 2006. – Вип. 6. – С. 34–38.
8. Методика преподавания русского языка на начальном этапе / [Г.И. Дергачева, О.С. Кузина, Н.М. Малашенко]. – 3-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1989. – 248 с.
9. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи : проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. – М. : Рус. яз., 1985. – 128 с.
10. Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации : колл. монография / [науч. ред. Е.Ю. Кошелева]. – Томск : «РАУШ МБХ», 2011. – 204 с.
11. Преподавание русского языка иностранным студентам : теория и практика, традиции и инновации : монография / [под ред. Н.И. Ушаковой]. Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. – 391 с.

12. Самуйлова Н.И. Фонетический аспект в учебнике для начального этапа / Н.И. Самуйлова // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного : сб. статей / Сост. Л.Б. Трушина. – М. : Рус. яз., 1981. – С. 138–145.
13. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины / Н.И. Ушакова. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 263 с.
14. Шутова М.Н. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий и обучение иностранцев русскому языку (фонетический аспект) / М.Н. Шутова. – М. : ИРЯП, 2004. – 146 с.

#### REFERENCES

- Azimov, E.G. (2015). Novye napravlenija ispol'zovanija informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v obuchenii russkomu jazyku kak inostrannomu (social'nye seti, massovye otkrytye on-lajn kursy) [New directions in the use of information and communication technologies in teaching Russian as a foreign language (social networks, mass open online courses)]. In: *Materialy XIII Kongressa MAPRJAL "Russkij jazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury"* [Proceedings of the XIII Congress of MAPRYAL "Russian language and literature in the space of the world culture"]. St. Petersburg, Russia: MAPRJAL, 10, pp. 26–30 [in Russian].
- Arutjunov, A.R. (1990). *Teorija i praktika sozdanija uchebnika russkogo jazyka dlja inostrancev* [Theory and practice of creating a Russian language textbook for foreigners]. Moscow: Russkij jazyk [in Russian].
- Dergacheva, G.I., Kuzina, O.S. фтв Malashenko, N.M. (1989). *Metodika prepodavanija russkogo jazyka na nachal'nom etape* [Methodics of teaching Russian at the initial stage]. Moscow, Russia: Russkij jazyk [in Russian].
- Ijevl'eva, Z.N. (1981). *Tipovoj grammaticheskij material v uchebnike russkogo jazyka* [Typical grammar material in the textbook of the Russian language]. Moscow: Russkij jazyk [in Russian].
- Jermakova, O.B. and Podshivalova, E.A (2015). K probleme effektivnogo upravlenija samostojatel'noj dejatel'nost'ju uchashihsja (na primere organizacii raboty s uchebnym sajtom) [To the problem of effective management of independent activity of students (on the example of organization of work with the training site)]. In: *Materialy XIII Kongressa MAPRJAL "Russkij jazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury"* [Proceedings of the XIII Congress of MAPRYAL "Russian language and literature in the space of the world culture"]. St. Petersburg, Russia: MAPRJAL, 10, pp. 358–363 [in Russian].

- Kosheleva, E.Ju. (Eds.). (2011). *Portret obrazovatel'nogo migranta. Osnovnye aspekty akademicheskoy, jazykovoj i sociokul'turnoj adaptacii* [Portrait of an educational migrant. Basic aspects of academic, language and sociocultural adaptation]. Tomsk: RAUSH MBH [in Russian].
- Madzihon, V.M. (2006). Teoretychni zasady stvorennja elektronnykh pidruchnykiv [The theoretical principles of creation of electronic textbooks]. In: *Problemy suchasnogo pidruchnyka* [Modern manual problems]. Kyiv : Pedahohichna dumka, issue 6, pp. 34–38 [in Ukrainian].
- Mitrofanova, O.D. (1985). *Nauchnyj stil' rechi: problemy obuchenija* [Scientific style of speech: teaching problems]. Moscow: Russkij jazyk [in Russian].
- Samujlova, N.I. (1981). *Foneticheskij aspekt v uchebnike dlja nachal'nogo etapa* [Phonetic aspect in the textbook for the initial stage]. Moscow, Russia: Russkij jazyk [in Russian].
- Shutova, M.N. (2004). *Teorija poetapnogo formirovanija umstvennyh dejstvij i ponjatij i obuchenie inostrancev russkomu jazyku (foneticheskij aspekt)* [Theory of the step-by-step formation of mental actions and concepts and teaching Russian to foreigners (phonetic aspect)]. Moscow, Russia: IRJAP [in Russian].
- Ushakova, N.I. (Eds.). (2014). *Prepodavanie russkogo jazyka inostrannym studentam: teorija i praktika, tradicii i innovacii* [Teaching Russian foreign students: theory and practice, traditions and innovations]. Kharkov: V. N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
- Ushakova, N.I. (2009). *Uchebnik po jazyku obuchenija dlja inostrannyh studentov v rusle sovremennoj obrazovatel'noj paradigmy. Teorija i praktika sozdanija uchebnika po jazyku obuchenija dlja inostrannyh studentov vuzov Ukrainy* [Textbook on the language of instruction for foreign students in the mainstream of the modern educational paradigm. Theory and practice of creating a textbook on the language of instruction for foreign students of Ukrainian universities]. Kharkov: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
- Velichko, A.V. (2007). Funkcional'no-kommunikativnaja grammatika RKI: Koncepcija i principy opisanija [Functional-communicative grammar of RaF: Concept and principles of description]. In: *Materialy XI Kongressa MAPRJAL "Mir russkogo slova i ruskoje slovo v mire"* [Proceedings of the XI Congress of MAPRYAL "The world of Russian word and Russian word in the world"]. Sofia, Bulgaria: Heron Press, 6 (1), pp. 46–53. [in Russian].
- Vjatjutnev, M.N. (1984). *Teorija uchebnika russkogo jazyka kak inostrannogo (metodicheskie osnovy)* [The theory of the textbook of Russian as a foreign language (methodical basis)]. Moscow: Russkij jazyk [in Russian].

УДК 803 : 37 : 681.3

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

**PEDAGOGICAL GRAMMAR  
AS THE FRAMEWORK OF RESEARCH  
IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES  
PART 2. NATIVE LANGUAGE ACQUISITION:  
GENERAL BACKGROUND**

*Chernovaty L.M., Doctor of Sciences (Kharkiv)*

The paper deals with the problems of the native language acquisition, focusing on the notions of ‘cognitive organizer’, ‘language acquisition device’ and ‘language universals’, as well as their role in language acquisition. The analysis allowed concluding that the ‘cognitive organizer’ concept partially coincides with the notion of ‘language acquisition device’. The author argues in favour of the term ‘cognitive organizer’, as it is not limited to language acquisition only, but embraces the individual’s intellectual development in general. Chomsky’s arguments concerning the language acquisition device operation are reviewed, as well as the problems related to the language acquisition device model interpretation. The article analyses two versions of the Language Universals theory: formal and substantive universals within Chomsky’s model and the three-level system of universals in Greenberg’s approach. The author finds them to be predominantly non-contradictory, but rather complementary. The notion of innate universals is analysed based on the ‘marked vs unmarked rules’ opposition. The two models of the Innate Universal Grammar Theory (maturationism and constructivism) are reviewed. Arguments in favour of each of them are analysed. Basing on the analysis, the author concludes that some data could be interpreted as the ones supporting the maturational model. On the other hand, it is difficult to reject the idea of restructuring, which virtually penetrates the entire native language acquisition process, provided the restructuring is seen as a permanent reorganization of the child’s grammar mechanisms. The author argues in favour of the further research directed at the establishment of the degree of similarity between the native language acquisition, on the one hand, and the foreign language acquisition – on the other. The data obtained in such research should be taken into account in the process of Pedagogical Grammar development.

**Key words:** cognitive organizer, grammar acquisition, language acquisition device, language universals, native language acquisition, pedagogical grammar.

**Черноватий Л.М. Педагогічна граматики як фреймове поняття для досліджень у галузі методики навчання іноземних мов. Частина 2. Засвоєння рідної мови: загальна характеристика.** Наведено результати аналізу досліджень у галузі засвоєння граматики англійської мови як рідної. Розглянуто зміст понять «когнітивний організатор», «пристрій для засвоєння мови» та «мовні універсалії». Визначено їхню роль у засвоєнні граматики рідної мови. Окреслено зміст подальших досліджень, спрямованих на встановлення ступеня схожості між процесами засвоєння граматики рідної та іноземної мов із метою їх урахування при розробці педагогічної граматики іноземної мови.

**Ключові слова:** засвоєння граматики, засвоєння рідної мови, когнітивний організатор, мовні універсалії, педагогічна граматики, пристрій для засвоєння мови.

**Черноватый Л.Н. Педагогическая грамматика как фреймовое понятие для исследований в области методики обучения иностранным языкам. Часть 2. Усвоение родного языка: общая характеристика.** Приводятся результаты анализа исследований в области усвоения грамматики английского языка как родного. Рассмотрены понятия «когнитивный организатор», «устройство для усвоения языка» и «языковые универсалии». Определена их роль в усвоении грамматики родного языка. Очерчено содержание дальнейших исследований, направленных на установления степени сходства между процессами усвоения грамматики родного и иностранного языков с целью их учета в ходе разработки педагогической грамматики иностранного языка.

**Ключевые слова:** когнитивный организатор, педагогическая грамматика, усвоение грамматики, усвоение родного языка, устройство для усвоения языка, языковые универсалии.

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

The **object** of this paper is the comparative aspect of the native (NLA) and foreign languages acquisition (FLA) with the **subject** being the characteristics of the NLA. The **aim** of this study is to analyse the latter with the purpose of accumulating the data for its further comparison with the FLA. This is the second (see [4]) in a series of articles focusing on

the Pedagogical Grammar (PG) issue where the author, basing on the research data, is planning to discuss the various aspects of the problem.

As it was mentioned in our first article of the series [4], the development of an efficient PG should be based on an adequate FLA psycholinguistic model. Such PG has to take into account the regularities of the speech grammar mechanisms development in general and the foreign language grammar mechanisms in particular, specifically in the aspects where the previously mentioned development in NLA and FLA is different. Thus, in this article we are going to review some aspects of the NLA, specifically the notions of the 'cognitive organizer' and 'language universals', which would be used for the comparison with the FLA in our further analysis (see also [1]).

*Cognitive organizer.* The NLA is based on the child's active interaction with the language environment. The input information proceeds from the latter into the child's mind where it is processed by a hypothetical device, which within this paper is labelled as a 'cognitive organizer' (CO) [12]. The CO is a component of the child's inherent information processing system, which is essentially responsible for the gradual (subconscious) NLA. It is assumed that the CO, basing on the available linguistic input, identifies the underlying principles of the latter, and stores its assumptions (hypothetic rules) in the corresponding brain areas. Analysing the continuous flow of the incoming new information, the CO keeps fine-tuning the system of inner rules, gradually transforming it into an adult grammar system. The CO concept partially coincides with the notion of LAD (language acquisition device) suggested by Noam Chomsky [5] who viewed the LAD as a genetically inherited mechanism.

Basing on the observation of other people's communicative acts, LAD forms hypotheses and checks them using the input information to construct the individual's speech generation mechanism. This construction process does not require any special efforts on the part of the child and is as inevitable as his/her perception of the outer world's objects. In Chomsky's view, LAD is intended exclusively for language acquisition (as opposed to other types of activity), and it essentially predicts the intuitive grammar structure. It means that certain grammar principles are presumed to be innate and do not have to be acquired.

According to Chomsky [5; 6], language constitutes a highly integrated system of rules that serves as the basis of communication. The individual

has to interiorize this system. Consequently, in the framework of this theory, language acquisition happens due to the child's inner mechanisms operation, as the child is presumed to possess a special device for such purpose. This device's operational range is believed to be limited to language acquisition only; it is independent of and not necessarily similar to any other aspects of the individual's competence. Chomsky believes the situations of communication serve as a mere LAD catalyser, since the full range of information required for its operation cannot be induced from the aforementioned situations only. One of the proofs in favour of his theory is the extreme complexity of the language as an abstract system of rules. In Chomsky's opinion, it is impossible to acquire it within a relatively short period without prior innate knowledge.

Chomsky's hypothesis has been extensively analysed and consequently some problems of its interpretation have been formulated as well. Specifically, the nature of the knowledge contained in the LAD is not clear. Moreover, this theory is unable to formulate predictions and thus the research within its framework does not check its validity, interpreting the facts observed in the child's speech instead. Second, it is not clear why it is expected that certain functions or structures must emerge earlier than the others do, and why everything should proceed in the predetermined sequence. It is this sequence that most of the research within the theory has focused on. If the late-acquired language components are not innate, then it contradicts the theory, according to which LAD should include all the necessary information. On the other hand, if LAD does not contain ready knowledge, but is a mechanism to formulate and check hypotheses based on the observed language facts, then the different individuals' acquisition sequence should be dissimilar as their input is not the same. Many would also object to the secondary role the communicative situation plays in the NLA. It is hard to imagine how the child can induce a language rule without coming across numerous instances of its situational use.

Another contradictory aspect of the theory under consideration is Chomsky's separation of language acquisition devices from the general cognitive mechanisms constituting the basis of intellectual development. Thus, LAD is viewed as the appliance intended exclusively for the language information processing. Finally, if we accept Chomsky's assumption that LAD's functioning progressively deteriorates (after 12 years of age), we have to admit that on reaching that age language

acquisition should be impossible, at least along the guidelines the children use. The critical age hypothesis is doubtful for the reasons that will be discussed in our further publications, while the comparative adults' and children's strategies in NLA and FLA require additional research.

To this end, it is not essential whether the information-processing device is intended for language acquisition only, as Chomsky believes, or it also deals with any other information. That is why, though we shall analyse the CO operation exclusively in relation to language acquisition, we do not exclude the possibility that it may also process other types of information.

According to the LAD hypothesis, its principles of operation allow the child to acquire any human language. In Chomsky's view, it can only be explained by language universals.

*Language universals.* A Universal Grammar, i.e. the total range of language universals, is interpreted as the set of principles (relevant for all the world's languages) and parameters, which vary (within clear specific limits) depending on the language [13: 278]. It is believed that universal principles belong to the deep structure of the language and are components of the individual's genetic code, i.e. they are innate.

The evidence in favour of the language universals existence is usually of a logical nature. One example may be the creativity of the language [6]. It is assumed that if the language acquisition were based on mere memorization of the sentences the child perceives, its rate would be much slower than the actual one. Moreover, most of the sentences generated by the child had never and could never be perceived by him/her. Besides, the speech perceived by the child does not contain all the information necessary for the adult grammar composition. Thus, the CO could not have processed the information absent in the input, and consequently it could not have induced its underlying rules. Nevertheless, the child discriminates between acceptable and non-acceptable sentences, which may be seen as the proof that such rules are innate (see the experiment in [17]).

The concept of Universal Grammar includes two approaches that may be viewed as mutually complementary. The first one [5] distinguishes two types of universals: formal and substantive. The former specify the grammar form, i.e. the list of its constituents, types of rules and their interrelations. The latter are related to the content of the rules, such as the categories and levels of the *X-bar* theory, which defines the character and the type of syntactic categories inherent to any language. The main



idea of the theory is as follows: each of the members of the basic lexical categories is always the main one within a corresponding phrase, e.g. Noun – in the Noun Phrase, Verb – in the Verb Phrase etc.

Actually, the *X-bar* theory concerns the hierarchical organization of the syntactic structure, which is regarded as a language universal. One of the main notions in Chomsky's Universal Grammar model is the structural dependence principle, according to which the language command is based on the sentence structural relations command, but not on the ability of word combination and recombination within a sentence.

The concept of Language Universals is complemented by Greenberg's approach [9], grounded on the idea of implicational universals that allow predicting certain features basing on the presence of any other feature. Greenberg's universals are distributed among three levels: word-order related universals (e.g. 'Languages with dominant VSO (V – verb, S – subject, O – object) order are always prepositional'), syntactic universals (e.g. 'If the nominal object always precedes the verb, then verb forms subordinate to the main verb also precede it') and morphological universals (e.g. 'If a language is exclusively suffixing, it is postpositional; if it is exclusively prefixing, it is prepositional') [9].

The grammar system of any language includes both the language universals (which constitute its nucleus) and the rules outside the said universals. The latter are specific-language related. According to the hypothesis under consideration, the nucleus is acquired through the language universals mechanism, while the other rules – without it. The nucleus rules are not marked and the remaining rules are. In some authors' view [6; 8], unmarked rules acquisition require less efforts, even when based on the simple speech perception.

Examples of unmarked rules include the option to omit the subject expressed by a personal pronoun, which is normative in the languages with well-developed inflexion system (e.g. Ukrainian: 'Їду додому' – *I am going home*). In spite of the fact that in English this category is marked (i.e. requires the subject – see the example above), research [10] shows that children acquiring English as their native language have a tendency to omit subjects in their speech despite the fact that they could not have observed such forms in their language environment. The author assumes then that the children are born with the unmarked element and that explains their errors in this aspect.

Another example of an innate universal is the agreement of the verb with the noun, but not vice versa. According to the available research [14], children never attempt to agree nouns with verbs though this rule cannot be induced from mere observation.

Some authors [11: 178] assume that linguistic universals are not limited to the language, but are actually much broader involving deeper cognitive categories where the linguistic subcategories are merely constituents.

*Universal grammar and NLA.* Nativism, i.e. the theory of innate Universal Grammar principles, may be subdivided into two models – *maturationalism* and *constructivism*.

According to the maturational approach [6], the Universal Grammar principles are present in the child's mind from the very beginning, but they are not all immediately available. The access to them is based on the step-by-step principle, related to the brain maturation. For instance, it is predicted that the sound articulation ability would be acquired stage-by-stage and would depend on the biological pre-programme. The latter defines, for example, the consonant sound acquisition, irrespective of the language environment, in the following sequence: 1) *b, m, n, f, w, h*; 2) *p, d, g, k, y, l, t*; 3) *v, s, z, sh, zh*; 4) *ch, r*; 5) *j* [3].

The maturational theory admits a limited restructuring of the child's language mechanisms in grammar acquisition. First, the restructuring is permitted concerning the structures, which are rare (or absent) in the child's linguistic environment (e.g. *That he is late is possible*). In this case, the corresponding universals just do not work. Second, some universal principles mature late, and their acquisition depends on the corresponding structures' availability in the child's linguistic environment. Some research data may be interpreted as the corroboration of this hypothesis [11: 71].

Constructivism, whose origins may be traced to Piaget's Stage Theory of Cognitive Development [15], views language acquisition as a gradual construction of the grammar system in the child's mind, where the new elements are being included into the existing structure. This inclusion may call for the system restructuring, provided the nature of the new elements requires it. Constructivism focuses on the gradualness and continuity of each stage in relation to the previous one. The principle of gradualness prohibits revolutionary changes of the child's internal grammar system, allowing only evolutionary modifications. The constructivist hypothesis in this aspect may be formulated as follows: the child's grammar at any point

of transition from the lower level ( $L$ ) to a higher level ( $L+I$ ) includes all  $L$ -elements plus all the new  $L+I$ -components [11: 72]. For example, in the process of transition from the single word utterances to the first two-word combinations the child goes through a number of stages, each of which preserves all the features of the previous one while adding an insignificant element of novelty. However, taken together, all those stages contribute to the said transition. Similar picture is observed in the transition to the three-word utterances, which is carried out according to the formula 'one word + two words = three words' (*baby ...eat cookie ...baby eat cookie*) [16].

Such regularities, which are characteristic of all language acquisition stages, allowed to formulate the law of cumulative development: any child, who is capable of using the  $x+y$  combination, is also capable of using  $x$  and  $y$  separately. However, it does not mean that any child, who is capable of using  $x$  and  $y$  separately, is also capable of using the  $x+y$  combination [2].

The interim blank forms used by the child indicate the processes going on in the child's brain, and they may be viewed as evidence in favour of the maturational hypothesis concerning some language universals. For example, some research [7] shows that at the two-word stage of their linguistic development children use the so-called stable phonetic forms. Those are sounds or sound-combinations, which do not have any correspondences in the acquired language, and they do not mean anything. However, they are systematically used mainly in front of nouns (which could be regarded as a pro-article) or verbs (it could be a pro-subject). In any case, the emergence of such forms may be an indication of the child's ideas concerning the need for some elements in specific positions.

Basing on the analysis given above, we may conclude that some data could be interpreted as the ones supporting the maturational model. On the other hand, it is difficult to reject the idea of restructuring, which virtually penetrates the entire NLA process, provided the restructuring is seen as a permanent reorganization of the child's grammar mechanisms. Actually the phenomenon of restructuring is admitted (with some reservations) even by the proponents of the maturational hypothesis. If the said restructuring is happening (at least partially) under the influence of language universals, that should be reflected in a certain similarity between the NLA by different people. Moreover, as the universals by definition should extend to the entire language, the said similarity should be characteristic of all its levels. This assumption requires an additional analysis, which is the *prospect* of our further research.

## LITERATURE

1. Черноватый Л.Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Черноватый Леонид Николаевич. – Харьков : Харьк. нац. ун-т им. В.Н. Каразина, 1999. – 453 с.
2. Brown R. A First Language : The Early Stages / R. Brown. – Cambridge, Mass : Harvard Univ. Press, 1973. – 430 p.
3. Chastain K. Towards a Philosophy of Second-Language Learning and Teaching / K.Chastain. – Boston : Heinle and Heinle, 1980. – 115 p.
4. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 1. Levels and types of grammar / L.M. Chernovaty // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – Х : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2016. – Вип. 29. – С. 157–166
5. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax / N. Chomsky. – Cambridge, Mass. : MIT Press, 1965. – 259 p.
6. Chomsky N. Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding / N. Chomsky. – Cambridge, Mass. : MIT Press, 1982. – 567 p.
7. Dore J. Transitional phenomena in early acquisition / [J. Dore, M. Frankin, R.T. Miller, A. Ramer] // Journal of Child Language. – 1976. – № 3. – P. 13–28.
8. Ellis R. Understanding Second Language Acquisition / R. Ellis. – London : Oxford Univ. Press, 1989. – 327 p.
9. Greenberg J. Universals of Language / J. Greenberg. – Cambridge, Mass. : MIT Press, 1966. – 412 p.
10. Hyams N. Semantically based child grammars: some empirical inadequacies / N. Hyams // Papers and Reports on Child Language Development. – 1984. – № 23. – P. 58–65.
11. Ingram D. First Language Acquisition / D. Ingram. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1992. – 572 p
12. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning / S. Krashen. – Cambridge : Prentice Hall, 1981. – 212 p.
13. Malmkjer K. Language Universals / K. Malmkjer // The Linguistic Encyclopaedia. – London and New York : Routledge, 1995. – P. 277–284.
14. McNeill D. The development of language / McNeill D. // P. Mussen (ed.) Carmichael's Manual of Child Psychology. – 1970. – Vol. 1. – P. 1061–1161.
15. Piaget J. The Language and Thought of the Child / Jean Piaget. – London : Routledge, 1960. – 288 p.
16. Scollon R. Conversations with a one year old / R. Scollon. – Honolulu : University Press of Hawaii, 1976. – 186 p.
17. de Villiers J. Language Acquisition / J. de Villiers, P. de Villiers. – Cambridge, Mass. : Harvard Univ. Press, 1978. – 312 p.

**REFERENCES**

- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press.
- Chastain, K. (1980). *Towards a Philosophy of Second-Language Learning and Teaching*. Boston: Heinle and Heinle.
- Chernovaty, L. (1999). *Osnovy teorii pedagogicheskoi grammatiki i nostrannogo yazyka* [The Basics of the Foreign Language Pedagogical Grammar Theory]. *Doctor's thesis*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
- Chernovaty, L. (2016) Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 1. Levels and types of grammar. *Vykladannia mov u vyshchych hnavchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky – Current teaching of languages at higher educational establishments. Interdisciplinary approach*, 29, pp. 157–166.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1982). *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Dore, J., M. Frankin, R.T. Miller and A. Ramer (1976). Transitional phenomena in early acquisition. *Journal of Child Language*, 3, pp. 13–28.
- Ellis, R. (1989). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Oxford Univ. Press.
- Greenberg J. (1966). *Universals of Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Hyams, N. (1984). Semantically based child grammars: some empirical inadequacies. *Papers and Reports on Child Language Development*, 23, pp. 58–65.
- Ingram, D. (1992). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall.
- Malmkjer, K. (1995). Language Universals. *The Linguistic Encyclopaedia*. London and New York: Routledge, pp. 277–284.
- McNeill, D. (1970). The development of language. *Carmichael's Manual of Child Psychology*. Vol. 1, pp. 1061–1161.
- Piaget, J. (1960). *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge.
- Scollon, R. (1976). *Conversations with a one year old*. Honolulu: University Press of Hawaii.
- de Villiers, J. and de Villiers, P. (1978). *Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

УДК 378.147:811.11

<http://orcid.org/0000-0001-9601-3321>

## **ПОСЛІДОВНІСТЬ УВЕДЕННЯ ЗВУКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ**

*Чухно О.А. (Харків)*

У статті визначено послідовність введення звуків в умовах навчання майбутніх учителів англійської мови як другої іноземної після німецької. Представлено класифікацію приголосних і класифікацію монофтонгів англійської мови в порівнянні з німецькою та рідною мовою студентів, що засновані на релевантних ознаках фонем. У кожній класифікації вирізняють чотири групи звуків, які розташовані за принципом наростання труднощів під час їх засвоєння. Запропоновано порядок ознайомлення студентів з англійськими дифтонгами, встановлений на основі їх співставлення з відповідними голосними першої іноземної мови.

**Ключові слова:** друга іноземна мова, звуки, майбутні вчителі, перша іноземна мова, релевантні ознаки фонем.

**Чухно Е.А. Последовательность введения звуков в процессе обучения будущих учителей английскому языку после немецкого.** В статье определена последовательность введения звуков в условиях обучения будущих учителей английскому языку как второму иностранному после немецкого. Представлены классификация согласных и классификация монофтонгов английского языка в сравнении с немецким и родным языком студентов, которые основаны на релевантных признаках фонем. В каждой классификации выделено четыре группы звуков, расположенные по принципу нарастания трудностей при их усвоении. Предложен порядок ознакомления студентов с английскими дифтонгами, установленный на основе их сопоставления с соответствующими гласными первого иностранного языка.

**Ключевые слова:** будущие учителя, второй иностранный язык, звуки, первый иностранный язык, релевантные признаки фонем.

**Chukhno O.A. Order of Sounds Introduction in the Process of Teaching English after German to Future Teachers.** One of the factors that intensify the process of teaching the second foreign language pronunciation to future teachers is taking into account their previous experience of acquiring their native and the

first foreign languages. It is most effective when students are taught two cognate languages with the first language becoming the main source of language transfer into the second one. Thus, there appears the necessity to define the most optimal order of introducing the second foreign language sounds that would make the process of teaching pronunciation less time and effort consuming. Since English and German are the most common Germanic languages to be chosen by those entering higher educational establishments, the study aims at determining the order of introducing sounds in the process of teaching English as the second foreign language after German. The author suggests classifying English sounds according to similarities/differences of their relevant features in comparison with the corresponding sounds of the German and students' native languages. The comparative analysis of the sounds of all the languages in contact serves the ground for the author to consider the place of articulation the main relevant feature to be taken into account while determining the groups of English consonants while the position of the tongue becomes the basic criterion for distinguishing English monophthongs. The groups in each classification are arranged in accordance with the principle of increasing difficulty. The easiest sounds for acquisition that belong to the first group are regarded to be those whose relevant features coincide with the characteristics of the corresponding sounds of all the other languages considered, whereas the sounds which differ from both the German and future teachers' native languages cause most difficulties, thus, belonging to the fourth group.

In the process of speech consonants and vowels function simultaneously, the author emphasizes the necessity of their parallel introduction. However, considering the complex nature of English diphthongs it is recommended to introduce them after monophthongs, though in the order that is predetermined by their peculiarities in comparison with the corresponding sounds of the first foreign language as well as the analysis of their second element articulation.

**Key words:** future teachers, relevant features of phonemes, sounds, the first foreign language, the second foreign language.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сучасний етап розвитку вищої мовної освіти передбачає оволодіння майбутніми вчителями щонайменше двома іноземними мовами (ІМ), що є запорукою їхнього подальшого професійного та кар'єрного росту. При цьому перед вищим навчальним закладом постає завдання створити такі умови навчання, що уможливляють на момент його закінчення оволодіння студентами другою іноземною мовою (ІМ2) на рівні, достатньому для здійснення ефективної професійної діяльності.

Одним із показників такого рівня є відповідність вимови майбутніх учителів нормам ІМ2.

Інтенсифікації процесу навчання студентів ІМ2 сприяє врахування їхнього попереднього досвіду у вивченні рідної (РМ) та першої іноземної мови (ІМ1). Особливого значення це набуває в контексті оволодіння вимовою двох споріднених ІМ, коли ІМ1 виступає основною опорою під час вивчення ІМ2. У цьому випадку виникає необхідність визначення найбільш оптимального порядку введення звуків ІМ2, що забезпечує їхнє засвоєння з мінімальними витратами часу й зусиль.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема послідовності введення іншомовних звуків уже привертала увагу науковців. В.В. Перлова запропонувала порядок ознайомлення майбутніх учителів зі звуками англійської мови [9]. О.Ю. Мірзоева визначила шляхи організації фонетичного матеріалу англійської мови в межах комунікативної теорії навчання іншомовного спілкування [8]. Ученими також було запропоновано класифікацію іншомовних звуків у порівнянні зі звуками РМ [3–7; 11; 15], що стало підґрунтям для визначення ступеня їхньої складності. Проте проблема порядку введення звуків у процесі навчання англійської мови як ІМ2 і досі залишається невирішеною.

Оскільки німецька є однією з найпоширеніших германських мов, на яких зупиняють свій вибір вступники до ВНЗ, **метою** нашого дослідження є встановити послідовність уведення й опрацювання звуків у процесі навчання майбутніх учителів англійської мови після німецької. Для досягнення поставленої мети вважаємо необхідним вирішити такі **завдання**: 1) проаналізувати виділені науковцями групи англійських звуків у порівнянні з РМ; 2) розробити класифікацію англійських приголосних і монофтонгів порівняно з німецькою та РМ студентів; 3) визначити послідовність уведення дифтонгів англійської мови.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Більшість учених [3–7; 11; 15] поділяють усі звуки ІМ на три групи: 1) звуки, близькі за своїми артикуляційно-акустичними ознаками до звуків РМ; 2) звуки, що, на перший погляд, схожі зі звуками РМ, але відрізняються від них за суттєвими характеристиками; 3) звуки, відсутні в РМ. Зауважимо, що нерідко в зазначених дослідженнях одні й ті самі звуки



належать до різних груп. Так, наприклад, деякі науковці відносять звук [d] до першої групи [5: 91], в той час як інші вважають, що він має суттєві відмінності від відповідного звука РМ [3: 271; 15: 42]. Звук [p] у посібнику О.М. Солововой наведений як приклад фонетичних одиниць, які частково відрізняються від РМ [11: 71], хоча М.А. Мосіна [6: 330] та С.К. Фоломкина [7: 164] віднесли його до звуків, близьких до відповідних елементів РМ.

Розбіжності в поглядах учених вірогідно спричинені різницею у тлумаченні ними поняття “суттєві ознаки”. Так, якщо місце артикуляції вважати суттєвою ознакою, звук [d] належатиме до другої групи. Проте при заміні співрозмовником англійського [d] на український або російський [д] носій мови не матиме труднощів із розумінням повідомлення. У цьому випадку альвеолярність є несуттєвою ознакою для процесу комунікації. Аспірованість англійського [p] є суттєвою рисою за умов формування навичок безакцентної вимови або вимови, максимально наближеної до нормативної. Разом із тим ступінь аспірації залежить від фонетичного оточення, тому є ознакою, властивою варіанту фонемі [p]. Оскільки варіанти однієї фонемі не виконують смислорозрізнявальної функції, аспірованість є несуттєвою для передачі думки.

Ми також звертаємо увагу на те, що в науково-методичній літературі звуки, що відрізняються від відповідних одиниць РМ за однаковою ознакою, доволі часто належать до різних груп. Наприклад, щілинний альвеолярний [s] вважається близьким до звука РМ, тоді як щілинний [l], що також утворюється за допомогою кінчика язика навпроти альвеолярного краю, є звуком другої групи [6: 330; 7: 164]. Ми припускаємо, що така точка зору ґрунтується не на відмінностях місця артикуляції, а на різниці акустичного ефекту, що виникає під час вимови звуків. Проте ми все ж таки вбачаємо, що для людини з недостатньо розвиненим фонетичним слухом різницю у вимові звуків [l] і [л] почути так само складно, як і відмінності між [s] і [c].

Зважаючи на зазначене вище, ми пропонуємо класифікацію звуків англійської мови в порівнянні з РМ та ІМ1, що ґрунтується на релевантних ознаках фонем, під якими ми слідом за М.О. Соколовою розуміємо ознаки, які виконують смислорозрізнявальну функцію [12: 58]. У такий спосіб ми матимемо можливість, по-перше, дотримуватися уніфікованого підходу до розгляду артикуляційно-

акустичних характеристик англійських звуків у порівнянні з ІМ1 та РМ і, по-друге, виділити ознаки інваріантів фонем, на які перш за все звертається увага студентів під час введення нових звуків. Зауважимо, що під поняттям «РМ» ми об'єднуємо українську та російську мови, зважаючи на те, що більшість вступників, як правило, володіють ними в однаковій мірі.

Релевантними ознаками англійських приголосних є ступінь шуму, спосіб артикуляції і місце артикуляції [12]. Проведений нами порівняльний аналіз звуків ІМ2, ІМ1 і РМ [14] дає підстави стверджувати, що більшість англійських приголосних відрізняється від відповідних звуків інших мов за місцем артикуляції, у той час як інші релевантні характеристики залишаються незмінними. Аналіз вимовних помилок студентів також свідчить про те, що найбільші труднощі викликає саме правильне положення органів мовлення під час вимови певного звука. Наприклад, вимовляючи англійський [dʒ], майбутні вчителі часто неправильно розташовують середню частину язика, внаслідок чого відбувається заміна палато-альвеолярного звука на альвеолярний український [дж]. Англійський приголосний [ŋ] часто помилково замінюється на англійський/німецький [ŋ] або український/російський [н]. При цьому сонорність і зімкненість зберігаються, а місце артикуляції порушується.

Єдиними звуками, що відрізняються від звуків інших мов, що вивчаються, за двома характеристиками, є [w] і [r].

Таким чином, ураховуючи аналіз релевантних ознак звуків ІМ2 у порівнянні з РМ та ІМ1, ми поділяємо приголосні англійської мови на чотири групи, що представлено в табл. 1.

Таблиця 1

**Класифікація приголосних англійської мови  
в порівнянні з німецькою та РМ  
за релевантними ознаками**

№ групи	Групи приголосних	Приголосні
I	Приголосні, релевантні ознаки яких співпадають із ознаками відповідних звуків РМ та ІМ1.	p, b, m, f, v, j, k, g
II	Приголосні, релевантні ознаки яких співпадають із ознаками відповідних звуків ІМ1, проте від звуків РМ вони відрізняються за місцем артикуляції.	t, d, s, z, l, n, ʃ, ʒ, tʃ, dʒ, ɲ, h
III	Приголосні, що відрізняються за місцем артикуляції від звуків як РМ, так й ІМ1.	θ, ð
IV	Приголосні, що відрізняються від звуків РМ та ІМ1 за двома релевантними ознаками, в тому числі за місцем артикуляції.	w, r

Ознайомлення студентів із системою приголосних англійської мови доцільно починати зі звуків першої групи, що є найлегшими для засвоєння, оскільки під час їхньої вимови спрацьовує механізм позитивного мовного перенесення з інших мов. Звуки другої групи є більш складними: опорою у їх засвоєнні може виступати тільки німецька мова, в той час як РМ є джерелом негативного мовного перенесення. Звуки третьої і четвертої груп є, на нашу думку, найбільш складними з огляду на високий ступінь інтерференції з боку як РМ, так і німецької.

Визначаючи послідовність уведення приголосних звуків у межах кожної групи, ми вважаємо доцільним дотримуватися порядку, запропонованого В.А. Васильєвим [2], що полягає у введенні звуків від самої передньої артикуляції, яку легше відчуті і досить легко побачити, до самої задньої.

Відтак, зважаючи на зазначене вище, ми пропонуємо таку послідовність уведення й опрацювання англійських приголосних: 1) [p, b, m]; 2) [f, v]; 3) [j]; 4) [k, g]; 5) [t, d, s, z, l, n]; 6) [ʃ, ʒ, tʃ, dʒ]; 7) [ɲ]; 8) [h]; 9) [θ, ð]; 10) [w, r].

Слід зазначити, що при введенні сегментних одиниць ми дотримуємося принципу паралельного опрацювання приголосних і голосних, на якому ґрунтуються підручники Є.Б. Карневської [10] та Л.П. Бондаренко [16] з навчання англійської вимови. Вчені пояснюють це тим, що під час спілкування людина використовує обидві групи звуків, тому тренування вимови окремо кожної з них є штучним, адже не відповідатиме функціонуванню звуків у мовленні [9: 69].

У межах паралельного опрацювання приголосних і голосних розглянемо порядок уведення голосних ІМ2.

Серед релевантних ознак англійських голосних учені вирізняють стабільність артикуляції та положення язика, а саме ступінь і місце його підняття в ротовій порожнині [12]. Лабіалізованість, що також властива вокалічній системі англійської мови, вважається більшістю вчених [1; 12; 13; 18] нерелевантною ознакою, оскільки з фізіологічних причин є властивою виключно голосним заднього ряду і не виконує смислорозрізнювальної функції [12]. Ми підтримуємо думку науковців і пропонуємо класифікацію голосних англійської мови в порівнянні з ІМ1 і РМ, що ґрунтується на положенні язика відносно піднебіння.

Слід зазначити, що до класифікації ми включаємо лише монофтонги англійської мови. Дифтонги, на відміну від них, є більш складними одиницями, тому ми пропонуємо вводити й опрацьовувати їх після того, як студенти ознайомилися з артикуляцією звуків, наближених до вимови їхніх елементів. Такий принцип опрацювання дифтонгів здається нам найбільш зручним, тому що студенти матимуть можливість відштовхуватися від уже знайомої артикуляції, яка засвоюється під час тренування монофтонгів [17].

Таким чином, ураховуючи розглянуті нами вимовні особливості звуків [14], ми поділяємо англійські монофтонги на чотири групи, представлені в табл. 2.

Таблиця 2

**Класифікація монофтонгів англійської мови  
в порівнянні з ІМ1 і РМ за положенням язика**

№ групи	Групи голосних	Приклади
I	Монофтонги, близькі за положенням язика до відповідних звуків ІМ1 і РМ.	i:, e, ʌ, ɔ:, u:
II	Монофтонги, що близькі за положенням язика до відповідних звуків ІМ1, проте відрізняються від звуків РМ.	ɪ, ə, ʊ
III	Монофтонги, що близькі за положенням язика до відповідних звуків РМ, проте відрізняються за місцем його підняття від звуків ІМ1.	ɑ:
IV	Монофтонги, що відрізняються від відповідних звуків ІМ1 і РМ за ступенем та/або місцем підняття язика.	ɜ:, æ, ɒ

За аналогією з приголосними звуками групи монофтонгів розташовані в табл. 2 за принципом зростання труднощів під час вивчення: від тих, що мають відповідність у всіх мовах, що вивчаються, до тих, вимова яких може супроводжуватися негативним мовним перенесенням як із ІМ1, так і з РМ.

Визначаючи послідовність опрацювання англійських монофтонгів, ми пропонуємо їх уведення у контрастивних парах (напр., [ɜ:, ɒ], [ʌ, ɑ:] тощо). При цьому перший звук, що вводиться в кожній із пар, належить до голосних першої групи, отже, не викликатиме в майбутніх учителів труднощів під час його відтворення. Другий голосний пари є звуком, що відрізняється за положенням язика від ІМ1 і/або РМ, проте засвоєння його артикуляції на контрасті з артикуляцією першого звука, на нашу думку, полегшить процес оволодіння студентами слуховимовними навичками. Такий спосіб опрацювання голосних, як ми вбачаємо, не тільки забезпечує перехід у навчальному процесі від знайомого до незнайомого, але й сприяє попередженню внутрішньомовної інтерференції.

Ознайомлення студентів з англійськими дифтонгами вважаємо доцільним починати зі звуків [eɪ, aɪ, ɔɪ]. Під час вимови їхнього

другого елемента тіло язика просунуте вперед і наближене до піднебіння, тому студентам легко відчувати перехід від першого елемента до другого. Крім того, при формуванні навичок вимови дифтонгів [aɪ, ɔɪ] можливе позитивне перенесення з ІМ1.

Наступними, на нашу думку, підлягають опрацюванню звуки [aʊ, əʊ]. Хоча перший із них також представлений у фонетичній системі німецької мови, його артикуляція є дещо складнішою у порівнянні з вимовою [əɪ, aɪ, ɔɪ], адже коректна вимова обох елементів вимагає відсунення тіла язика назад, де артикуляційні орієнтири відчуються не так чітко. Введення дифтонга [aʊ] на контрасті зі звуком [əʊ] сприятиме попередженню їхнього помилкового взаємозамінювання.

Найскладнішими для засвоєння є дифтонги [eə, ɪə, ʊə]. Під час артикуляції їхнього другого елемента язик займає середнє положення, тому студентам доволі важко відчувати зміну положення органів мовлення при переході до нього від першого елемента.

Ураховуючи зазначене вище, а також зважаючи на першочерговість уведення монофтонгів, ми пропонуємо таку послідовність опрацювання англійських голосних: 1) [i:, ɪ]; 2) [e, æ]; 3) [ʌ, ɑ:]; 4) [ɔ:, ɒ]; 5) [u:, ʊ]; 6) [ə]; 7) [z:]; 8) [eɪ, aɪ, ɔɪ]; 9) [aʊ, əʊ]; 10) [eə, ɪə, ʊə].

**Висновки.** Зважаючи на визначену нами класифікацію приголосних і монофтонгів англійської мови порівняно з ІМ1 та РМ, а також особливості англійських дифтонгів порівняно з відповідними звуками німецької мови, ми встановили найбільш оптимальний, на нашу думку, порядок уведення й опрацювання звуків під час навчання майбутніх учителів англійської мови після німецької.

**Перспективою** подальших розвідок у цьому напрямку є розробка прийомів навчання студентів вимови англійської мови після німецької з урахуванням зазначеної послідовності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бурая Е.А. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс : учебник для студентов лингв. вузов и фак-тов / Бурая Е.А., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
2. Васильев В.А. Обучение английскому произношению в средней школе : пособие для учителей / Вячеслав Александрович Васильев. – М. : Просвещение, 1979. – 144 с.

3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – [3-е изд., стер.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / [Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Є. та ін.]; за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
5. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / [Панова Л.С., Андрійко І.Ф., Тезікова С.В. та ін.]. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
6. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : учеб. пособие для студ. пед. колледжей / [Филатов В.М., Белогрудова В.П., Исаева Т.Е. и др.]; под ред. В.М. Филатова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 416 с.
7. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / [Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др.] – М. : Высш. шк., 1982. – 373 с.
8. Мирзоева Е.Ю. Проблема отбора и организации фонетического материала в рамках коммуникативной теории обучения иноязычному говорению / Е.Ю. Мирзоева // Грамота. – 2007. – № 3 (3). – Ч. II. – С. 124–126.
9. Перлова В.В. Методика формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Перлова Вікторія Володимирівна. – Х., 2007. – 301 с.
10. Практическая фонетика английского языка : учебник / [Карневская Е.Б., Раковская Л.Д., Мисуно Е.А., Кузьмицкая З.В.]. – [3-е изд.]. – Мн. : Симон, 2004. – 356 с.
11. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 238 с.
12. Теоретическая фонетика английского языка : учебник для студ. высш. учеб. заведений / [Соколова М.А., Гинтовт К.П., Тихонова И.С., Тихонова Р.М.]. – [3-е изд., стер.]. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 288 с.
13. Хромов С.С. Фонетика английского языка : учеб.-практ. пособие / С.С. Хромов. – М. : Университетская книга, 2012. – 56 с.
14. Чухно О.А. Лінгвістична основа процесу формування фонетичної компетентності майбутніх учителів в англійській мові після німецької / О.А. Чухно // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Серія «Філологія, педагогіка, психологія». – 2016. – Вип. 32. – С. 181–190.

15. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учеб. пособие для препод. и студ. языковых вузов / А.Н. Щукин. – М. : Икар, 2011. – 454 с.
16. Basics of English Phonetics. Основы фонетики английского языка : учеб. пособие / [Бондаренко Л.П., Завьялова В.Л., Пивоварова М.О., Соболева С.М.]. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 152 с.
17. Underhill A. Sound Foundations. Learning and teaching pronunciation / A. Underhill. – Oxford : Macmillan, 2005. – 210 p.
18. Vassilyev V.A. English Phonetics. A theoretical course / V.A. Vassilyev. – М. : Higher School Publishing House, 1970. – 323 с.

#### REFERENCES

- Bihych, O.B., Borysko, N.F., Boretska, H.Ye., Haponova, S.V., Majier, N.V., et al. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Bondarenko, L.P., Zavjalova, V.L., Pivovarova, M.O. and Soboлева, S.M. (2009). *Osnovy fonetiki anglijskogo jazyka [Basics of English phonetics]*. Moscow: Flinta: Nauka [in Russian].
- Buraja, E.A., Galochkina, I.E. and Shevchenko, T.I. (2009). *Fonetika sovremennogo anglijskogo jazyka. Teoreticheskij kurs [Phonetics of modern English. Theoretical Course]* (3d ed.). Moscow: Izdatelskij centr “Akademija” [in Russian].
- Chukhno, O.A. (2016). *Linhvistychna osnova protsesu formuvannia fonetychnoi kompetentnosti majbutnikh uchyteliv v anhlijskij movi pislia nimetskoj [Linguistic Basis of Forming Future Teachers’ Phonetic Competence in English after German]*. *Naukovyj visnyk kafedry YuNESKO KNLU. Seriiia “Filolohiia, pedahohika, psykholohiia” [Scientific messenger of the UNESCO department of KNLU. Ser. “Philology, pedagogy, psychology”]*, 32, 181–190 [in Ukrainian].
- Filatov, V.M., Belogradova, V.P., Isaieva, T.E., Mosina, M.A., Panina, E Ju., et al. (2004). *Metodika obuchenija inostrannym jazykam v nachalnoj i osnovnoj obshheobrazovatelnoj shkole [Methods of teaching foreign languages in primary and secondary comprehensive school]*. Rostov n/D: Feniks [in Russian].
- Galskova, N.D. and Gez, N.I. (2006). *Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika [Theory of foreign languages teaching. Linguodidactics and methodology]* (3d ed.). Moscow: Izdatelskij centr “Akademija” [in Russian].



- Gez, N.I., Ljahovickij, M.V., Miroljubov, A.A., Folomkina, S.K. and Shatilov, S.F. (1982). *Metodika obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole [Methods of teaching foreign languages in secondary school]*. Moscow: Vyssh. shkola [in Russian].
- Hromov, S.S. (2012). *Fonetika anglijskogo jazyka [English phonetics]*. Moscow: Universitetskaja kniga [in Russian].
- Karnevskaja, E.B., Rakovskaja, L.D., Misuno, E.A. and Kuzmickaja, Z.V. (2004). *Prakticheskaja fonetika anglijskogo jazyka [Practical English Phonetics]* (3d ed.). Minsk.: Simon [in Russian].
- Mirzoeva, E.Ju. (2007). Problema otbora i organizacii foneticheskogo materiala v ramkah kommunikativnoj teorii obuchenija inojazychnomu govoreniju [Problem of selecting and organizing phonetic material in the framework of communicative theory of teaching foreign language speaking]. *Gramota [Gramota]*, 3 (3), part II, 124–126 [in Russian].
- Panova, L.S., Andrijko, I.F., Tezikova, S.V., Potapenko, S.I., Chekal, H.S., et al. (2010). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in general education establishments]*. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
- Perlova, V.V. (2007). Metodyka formuvannia u majbutnikh uchyteliv anhlijskoi movy profesijno oriietovanykh slukho-vymovnykh navychok [Methods of forming future English teachers' professionally-oriented pronunciation sub-skills]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
- Shhukin, A.N. (2011). *Metodika obuchenija rechevomu obshheniju na inostrannom jazyke [Methods of teaching foreign language speaking]*. Moscow: Izdatelstvo Ikar [in Russian].
- Sokolova, M.A., Gintovt, K.P., Tihonova, I.S. and Tihonova, R.M. (2003). *Teoreticheskaja fonetika anglijskogo jazyka [Theoretical English phonetics]* (3d ed.). Moscow: Gumanit. izd. Centr VLADOS [in English].
- Solovova, E.N. (2008). *Metodika obuchenija inostrannym jazykam [Methods of teaching foreign languages]*. Moscow: ACT: Astrel [in Russian].
- Underhill, A. (2005). *Sound Foundations. Learning and teaching pronunciation*. Oxford: Macmillan.
- Vassilyev, V.A. (1970). *English Phonetics. A theoretical course*. Moscow: Higher School Publishing House.
- Vassilyev, V.A. (1979). *Obuchenie anglijskomu proiznosheniju v srednej shkole [Teaching English pronunciation in secondary school]*. Moscow: Prosveshhenie [in Russian].

УДК 378.147:811.161.2'243

<http://orsid.org/0000-0002-1068-048X>

**НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК  
ІЗ КОМЕНТОВАНОГО ЧИТАННЯ  
НАУКОВИХ ТЕКСТІВ  
ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ГУМАНІТАРІЇВ  
ПІДГОТОВЧИХ ВІДДІЛЕНЬ:  
ЛІНГВОДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ  
*Швець Г.Д., канд. філол. наук (Київ)***

У статті порушено проблему навчання іноземних студентів підготовчих відділень української мови як мови спеціальності. Наголошено на необхідності відповідного навчально-методичного забезпечення. Окреслено ситуацію з організацією пропедевтичного навчання студентів гуманітарного профілю і представлено стратегію формування навичок наукового мовлення у цього контингенту. Обґрунтовано лінгвістичні та методичні засади посібника з коментованого читання наукових текстів для іноземних студентів гуманітарних спеціальностей.

**Ключові слова:** іноземні студенти гуманітарних спеціальностей, навички наукового мовлення, навчальна текстотека, навчальний посібник, українська мова як іноземна.

**Швец А.Д. Учебное пособие по комментированному чтению научных текстов для иностранных студентов-гуманитариев подготовительных отделений: лингводидактическая модель.** В статье затронута проблема обучения иностранных студентов подготовительных отделений украинскому языку как языку специальности. Подчеркнута необходимость соответствующего учебно-методического обеспечения. Охарактеризована ситуация с организацией пропедевтического обучения студентов гуманитарного профиля и представлена стратегия формирования навыков научной речи у этого контингента. Обоснованы лингвистические и методические основы создания пособия по комментированному чтению научных текстов для иностранных студентов гуманитарных специальностей.

**Ключевые слова:** иностранные студенты гуманитарных специальностей, навыки научной речи, украинский язык как иностранный, учебная текстотека, учебное пособие.

**Shvets H.D. A textbook on commented reading of scientific texts for foreign students-humanitarians of preparatory departments: a linguodidactic model.**

The problem of teaching Ukrainian as a language of the future speciality to foreign students of preparatory departments has been raised in the article. The formation of scientific speech skills at a sufficient level determines the success of foreigners' training at Ukrainian universities. Full participation in the education process is possible if a student knows the scientific style of speech: he can effectively listen to lectures, study scientific and educational literature, take part in practical courses and seminars, write essays, term papers and dissertations. Therefore, the author stresses the necessity of creating textbooks, aimed at the formation and development of scientific speech skills of foreign students who study at preparatory departments.

The article outlines the situation with the organization of preparatory teaching students- humanitarians. It has been emphasized that the central problem in the organization of training of foreign students-humanitarians to study at Ukrainian universities is an ignoring specifics of various humanitarian areas: one curriculum combines humanitarian, social and creative specialties. The paper presents linguodidactic strategy for developing scientific speech skills of foreign students-humanitarians. An important element of this strategy is a training course, which gives students an idea of the scientific style of speech and trains them to percept specific disciplines. This can be the basis of scientific style of speech or commented reading of scientific texts.

The article identifies the following components of a linguodidactic model of the textbook on commented reading of scientific texts for foreign students-humanitarians of preparatory departments: training texts, based on linguistic features of the humanities' language and the teaching principles of accessibility, concentric presentation of training material, interdisciplinary coordination; system of tasks to modeled texts aimed at creating scientific speech skills; optimal architectonic of a textbook (texts for collective and individual reading, terminology dictionary, a list of common scientific phrases); effective semiotics and printing code (tables, rules, fonts, etc.).

**Key words:** foreign students-humanitarians, scientific speech skills, textbook, training texts, Ukrainian as a foreign language.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** У навчанні мови іноземних слухачів підготовчих відділень однією з найбільш актуальних вважаємо проблему оволодіння інокомунікантами основами наукового стилю мовлення. Саме сформованість на достатньому рівні навичок наукового мовлення визначає успішність навчання іноземця в українському вищому навчальному закладі:

повноцінна участь у навчальному процесі (слухання лекцій, опрацювання науково-навчальної літератури, участь у практичних і семінарських заняттях, написання рефератів, курсових і дипломних робіт) можлива лише за умови володіння науковим стилем мовлення. Практика свідчить, що, на жаль, говорити про успішне вирішення цього завдання в умовах підготовчих відділень зарано, тож маємо типову ситуацію, коли іноземець-першокурсник демонструє володіння мовою (українською чи російською) в побутовій сфері, однак не готовий використовувати її як мову навчання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Усвідомлюючи важливість і потребу в нагальному розв'язанні цієї проблеми, українські педагоги і лінгводидакти працюють над розробленням цілісної системи пропедевтичного навчання студентів певного профілю, про що свідчить низка наукових досліджень. Так, у дисертаціях Н. Булгакової та Т. Шмоніної обґрунтовано систему пропедевтичної підготовки іноземних громадян із природничих дисциплін, у роботах І. Сладких та Я. Проскуркіної досліджено процес підготовки іноземців до навчання у вищих технічних навчальних закладах і медичних університетах. Необхідно відзначити й здобутки у створенні навчальних матеріалів, скерованих на ознайомлення іноземних громадян із мовою майбутньої спеціальності, переважно російською, оскільки вона є провідною в наданні освітніх послуг іноземцям. За даними Українського державного центру міжнародної освіти, у 2014-2015 навчальному році російською мовою здобували освіту 57,28% іноземців, у той час як українська була мовою навчання для 16,53%. За рік, як свідчать статистичні дані цього центру, ситуація змінилася: у 2015–2016 навчальному році кількість іноземців, які навчаються українською мовою, значно зросла і склала майже половину загальної кількості (49,30%) [1]. Статистика обнадійлива (з точки зору підняття престижу української як мови надання освітніх послуг для іноземних громадян), однак сумнівна (як і раніше, більшість іноземців навчаються у східному, південному й північному регіонах нашої держави, де традиційно мовою спілкування є російська й де викладацькими колективами упродовж років створено й упроваджено систему російськомовних навчально-методичних матеріалів; до того ж великий відсоток іноземців здобуває освіту англійською). У будь-якому разі, зважаючи саме на таке стрімке збільшення кількості іноземців, що навчаються українською мовою,

гостро постає проблема створення відповідного навчально-методичного забезпечення. Якщо підручників із загального володіння українською мовою для слухачів підготовчих відділень на сьогодні маємо досить багато (практично в кожному провідному навчальному закладі України створено такі книги), то матеріалів із розвитку навичок наукового мовлення на пропедевтичному етапі бракує. Як свідчить практика організації навчання на підготовчих відділеннях українських ВНЗ, оволодіння науковим стилем мовлення відбувається не лише в межах профільних дисциплін, а й у межах спеціальних курсів, що дають студентам основи наукової термінології та елементарні знання з наукового стилю мовлення, тобто готують їх до слухання лекцій та опрацювання наукових текстів за спеціальністю. Так, у Вінницькому національному технічному університеті для іноземних студентів підготовчого відділення введено заняття зі вступного курсу до наукового стилю мовлення та основного курсу наукового стилю мовлення [4], у Центрі міжнародної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка – курс загальнонаукової термінології [3], на підготовчому відділенні для навчання іноземних громадян Київського національного університету імені Тараса Шевченка запропоновано дисципліну «Коментоване читання наукових текстів» [5]. Посібники, що забезпечують викладання цих та подібних предметів, скеровані переважно на ознайомлення іноземних слухачів із мовою природничих і точних наук, що цілком зрозуміло, адже більшість іноземців прагнуть здобути в Україні медичну, економічну або інженерно-технічну освіту. Що ж до тих, які обрали гуманітарний напрямок, то, на жаль, доводиться констатувати відсутність відповідних україномовних матеріалів. Саме тому **метою** пропонованого дослідження є обґрунтування лінгводидактичної моделі посібника з коментованого читання наукових текстів для іноземних студентів-гуманітаріїв підготовчих відділень. Реалізація мети передбачає розв'язання таких **завдань**: окреслити ситуацію з організацією пропедевтичного навчання іноземних студентів гуманітарного профілю; сформулювати чинники, що визначають стратегію формування навичок наукового мовлення в цього контингенту; обґрунтувати лінгводидактичні засади створення посібника з коментованого читання для іноземних студентів гуманітарних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** Центральна проблема в організації підготовки іноземних студентів-гуманітаріїв до навчання в українських вишах – неврахування специфіки гуманітарних наук загалом та окремих спеціальностей цього профілю зокрема. Дослідники вже відзначали той факт, що якісній підготовці іноземних студентів перешкоджає об'єднання власне гуманітарних, соціальних і творчих спеціальностей. У чинних навчальних планах із довузівської підготовки іноземних громадян для студентів-гуманітаріїв спеціальними предметами визначено історію та основи української і зарубіжної літератури, хоча зрозуміло, що ці дисципліни є профільними лише для майбутніх істориків та філологів відповідно – соціологи, правознавці, мистецтвознавці, фахівці творчих спеціальностей фактично залишаються без базової професійної підготовки українською мовою. Іноземних студентів-гуманітаріїв, що обирають мовою навчання українську, не так багато, що на даному етапі утруднює або й унеможливорює поділ на кілька гуманітарних профілів. У випадку достатньої кількості студентів різних гуманітарних спеціальностей варто формувати окремі групи філологів, правознавців-соціологів-істориків, мистецтвознавців. Безумовно, кожна з названих груп потребує відповідного навчально-методичного забезпечення, зокрема матеріалів із наукового стилю мовлення (коментованого читання наукових текстів), які на сьогодні практично відсутні. Нечисельність іноземних студентів гуманітарного профілю не може бути виправданням відсутності науково обґрунтованої системи мовної і предметної підготовки такого контингенту: іноземний громадянин, приїжджаючи в Україну, розраховує на якісну освіту, і викладачі підготовчих відділень повинні забезпечити ефективну підготовку студента до навчання у вищому навчальному закладі за обраною ним спеціальністю.

Стратегія формування навичок наукового мовлення в іноземних студентів гуманітарних спеціальностей повинна вибудовуватися з урахуванням таких факторів: лінгвістичних (специфіка мови гуманітарних наук; частотність уживання певних лексичних одиниць у текстах цього профілю) та методичних (презентація нової лексики в граматичних конструкціях, що відповідають вивченим граматичним моделям із базового курсу української мови – це особливо важливо у випадку введення наукового стилю з третього-четвертого тижня навчання; узгодженість із програмами профільних дисциплін тощо).

Логіку побудови й змістове наповнення посібника з коментованого читання для студентів-гуманітаріїв визначає мета відповідної дисципліни (формування й розвиток навичок наукового мовлення, що є необхідною передумовою формування професійної україномовної комунікативної компетентності іноземних слухачів) та її завдання: ввести й закріпити необхідний мінімум загальнонаукової лексики, термінів гуманітарних наук і синтаксичних структур, характерних для наукового тексту; розвивати навички читання, коментування, аудіювання, усного (монологічного та діалогічного) і письмового мовлення на базі наукових текстів гуманітарного спрямування; підготувати студентів-іноземців до читання наукової літератури, слухання і конспектування навчальних лекцій зі спеціальності.

Зважаючи на відзначений вище факт об'єднання у групах гуманітарного профілю студентів кількох спеціальностей (власне гуманітарних, соціальних, творчих), визначаємо такі вимоги до побудови курсу коментованого читання наукових текстів і відповідного посібника: введення необхідного мінімуму загальнонаукової термінології; орієнтація на лексико-граматичні конструкції, спільні для різних гуманітарних дисциплін; максимально можливе урахування специфіки окремих гуманітарних напрямків.

Головним елементом лінгводидактичної моделі навчального посібника є, безумовно, його текстотека, тобто сукупність представлених у ньому текстів. Вважаємо, що текстотеку посібника з коментованого читання повинні складати тексти загальнонаукового характеру (наприклад, «Мова науки», «Гуманітарні науки», «Історія як наука», «Функції філософії», «Література як відображення національного менталітету» тощо) і тексти за конкретною гуманітарною спеціалізацією (мовознавчі, літературознавчі, культурологічні, історичні, соціологічні, юридичні тощо). Обов'язково мають бути запропоновані тексти для аудиторного та самостійного опрацювання. Достатня кількість текстів для самостійного читання спрямована на вирішення двох завдань: розвивати навички наукового мовлення (переконані, що лише за умови самостійної роботи, перш за все, читання додаткових текстів, можна говорити про повноцінний розвиток і закріплення певних мовних і мовленнєвих навичок) і задовольнити потреби студентів різних гуманітарних напрямків у читанні текстів саме за їхньою спеціальністю.

Схарактеризуємо кілька головних, на нашу думку, вимог до текстів навчального посібника з наукового стилю мовлення для студентів підготовчих відділень. Перш за все, це модельований характер текстів науково-навчального (дидактичного) підстилю наукового стилю української мови. Не заперечуючи можливості використання в роботі з іноземцями науково-популярних текстів, вважаємо, що основним матеріалом для ознайомлення студентів зі специфікою наукового стилю мовлення на початковому етапі (в умовах підготовчого відділення, у межах курсу, що готує слухачів до сприйняття предметів за спеціальністю) повинні бути саме науково-навчальні тексти, оскільки переважно з такими зразками доведеться мати справу студентів в процесі подальшого навчання. Відповідно важливим є урахування вимог до навчальних текстів: мінімальна достатність інформації, предметна об'єктивність, мовна канонічність, економність мовних засобів та ін. [2: 21-23]. Говорячи про модельований характер текстів, маємо на увазі, що використовуємо не автентичні тексти з навчальних підручників для українських студентів (що, зрозуміло, суперечить методичному принципу доступності), і не адаптовані автентичні тексти (у такому разі ризикуємо наповнити навчальний матеріал надлишковою інформацією), а спеціально створені, які слугують своєрідними зразками оформлення наукового висловлення певної функціональної спрямованості – еталонними моделями, у яких сконденсовано представлено типові лексико-граматичні конструкції та структуру наукового тексту.

Як було зазначено вище, курс основ наукового мовлення, чи коментованого читання наукових текстів, вводять на перших місяцях навчання іноземних студентів: він слугує своєрідною підготовкою перед введенням профільних предметів, а потім виконує роль супровідної дисципліни, що допомагає опанувати їх та розвивати навички наукового мовлення. Тому модельовані тексти, призначені для іноземців, що вивчають українську мову лише кілька тижнів чи місяців, обов'язково повинні бути узгоджені з граматичним матеріалом практичного курсу української мови, скоординовані тематично й термінологічно зі спеціальними предметами гуманітарного профілю, містити позначення наголосу в усіх словах. Зрозуміло, що текстотека посібника повинна відповідати методичним принципам доступності,



поступового наростання труднощів, концентричного подання навчального матеріалу та ін. Подаємо як зразок перший текст посібника. У ньому актуалізовано лексику й граматичні конструкції, які на цей час уведено на заняттях із практичного курсу української мови: дієслова на позначення розумових і комунікативних процесів (*говорити, розмовляти, навчатися, розуміти*); іменники на позначення назв країн та національностей (*Україна – українець і под.*); лексеми тематичної групи «мова» (*мова, алфавіт, буква, наголос, апостроф*); конструкції з місцевим, знахідним, орудним відмінком (*навчатися в Україні, розуміти українську мову, навчатися українською мовою*). Введено конструкцію наукового стилю *що є чим* (синонімічну до нейтральної *що – це що*), пояснювальне речення зі словом *тобто*, речення з прислівником причини *тому*.

### Українська мова

**Українська мо́ва** – це національна мо́ва українців. Її мо́вців майже 45 млн (со́рок п'ять мільйо́нів). Українська мова є державною в Україні. Та́кож українською мо́вою розмовля́ють у Білору́сі, Молдо́ві, Польщі, Росі́ї, Руму́нії, Слова́ччині, Казахста́ні, Аргенти́ні, Бразі́лії, Вели́кій Брита́нії, Кана́ді, США (Сполу́чених Шта́тах Аме́рики) та інших країнах, де мешкають українці. Українська – це слов'янська мова. Усім слов'янські мови трохи схожі. Тому українці можуть розуміти російську, білоруську, польську, чеську та інші слов'янські мови.

В українському алфавіті 33 (три́дцять три) бу́кви. Також є особливий знак – апостро́ф. Напри́клад, *п'ять, п'ятна́дцять, з'їсти, п'ю*. На́голос в українській мові вільний, то́бто він може бути на будь-якому складі. Наприклад, *вчи́-ти-ся, ро-бо́-та, ін-сти-ту́т, від-по-чи-ва́-ти, у-ні-вер-си-те́т*. Тому іноземцям дуже важко вчіти український на́голос.

Зараз в Україні навчається майже 70 000 (сімдеся́т тисяч) іноземних студентів. Вони навчаються українською, російською або англійською мовами.

Передтекстові завдання до цього матеріалу повинні бути максимально зрозумілими за зразками виконання і не містити

складних інструкцій, пояснень, коментарів. Подаємо фрагменти таких завдань до наведеного вище тексту.

1. **Національна мова.**

Китайська мова – це національна мова китайців.

Українська мова – це національна мова українців.

Туркменська мова – це національна мова .....

Турецька мова – це національна .....

Корейська мова – це .....

2. **Що – що / Що – це що / Що є чим**

Українська мова є національною мовою українців.

Французька мова є національною .....

Японська мова є .....

3. **Державна мова.**

Україна – це держава. Українська мова – державна мова в Україні.

В Україні державною мовою є українська.

У Польщі державною .....

У Росії .....

У Білорусі державними мовами є білоруська і російська.

4. Чи-та-ти. **Чи** – це перший склад. **Та** – це другий склад. **Ти** – це третій склад. У слові три складі. У слові *мама* два склади. У слові *робота* .....

5. П'ять. ' – це апостроф. ´ – це наголос. Апостроф і наголос – знаки.



Це також знак.

6. Мова – мовець – мовці.

Китай – ..... Україна – ..... Корея –

На післятекстовому етапі пропонуємо такі завдання: дати відповіді на запитання до тексту, заповнити таблицю з назвою країни, національності, мови (*Україна – українець – український* і под.), вибрати спільнокореневі слова (*держава – державний, нація – національний, вчитися – навчатися, мова – мовець – мовний*), при цьому сам термін «спільнокореневі слова», звичайно, даємо пізніше. Вчимо студентів переказувати текст.

Звичайно, початкові тексти менші, простіші, завдань до них небагато і скеровані вони переважно на засвоєння і відпрацювання

нових лексем і структур. Поступово обсяг текстів збільшується, завдання ускладнюються. Загалом система завдань до текстів спрямована на формування й розвиток навичок та вмінь наукового мовлення: 1) орієнтуватися у структурі наукового тексту, вичленовувати з нього головну інформацію та відтворювати її; 2) складати план і тези наукового тексту; 3) давати визначення наукових понять; 4) орієнтуватися в синонімічних та антонімічних відношеннях лексем у межах вивчених тем; 5) орієнтуватися в словотвірній системі української мови, що необхідно для розуміння значення спільнокореневих слів (*право – правознавство – правознавець – правовий; історія – історичний – історик; система – системний – системність – систематизувати; класифікація – класифікувати* тощо); 6) володіти мінімально необхідним набором синонімічних лексико-граматичних конструкцій наукового стилю мовлення. Безумовно, ефективність навчального посібника буде вищою, якщо він матиме додаток із такими типовими конструкціями, що використовуються для дефініції поняття, визначення предмета науки, опису класифікації, опису структури складного об'єкта, характеристики об'єкта, формулювання функцій, окреслення значення, посилання на думку вченого тощо. Також усвідомлюємо важливість семіотико-поліграфічного коду як одного із засобів організації ефективної роботи студента з підручником.

**Висновки.** Підбиваючи підсумок проведеного дослідження, можемо виокремити такі складові лінгводидактичної моделі посібника з коментованого читання для іноземних студентів-гуманітаріїв підготовчих відділень: навчальна текстотека, базована на лінгвістичних особливостях мови гуманітарних наук та методичних принципах доступності, концентричного подання навчального матеріалу, міжпредметної координації; система завдань до модельованих текстів, спрямована на формування базового рівня умінь та навичок наукового мовлення; оптимальна архітектоніка посібника (тексти для колективного та самостійного опрацювання, термінологічний словник, додаток із типовими конструкціями наукового стилю мовлення); ефективний семіотико-поліграфічний код (таблиці, правила, шрифти).

**Перспектива подальших досліджень.** Порушена проблема потребує як подальшого теоретичного вивчення (зокрема аналіз мовних

особливостей текстів гуманітарних дисциплін у лінгводидактичному аспекті), так і практичної реалізації досліджень (укладання частотних словників різних галузей гуманітарних знань, які б стали надійною базою для добору необхідного мінімуму термінологічної лексики, і, звичайно, створення навчальних посібників із коментованого читання наукових текстів для іноземних студентів різних гуманітарних спеціальностей).

## ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні статистично-аналітичні показники надання освітніх послуг іноземцям // Український державний центр міжнародної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://intered.com.ua>
2. Горохова Т. Навчальний текст як засіб формування граматичної компетентності студентів філологічних спеціальностей / Т. Горохова // Теоретична і дидактична філологія. – Вип. 17. – 2014. – С. 14–29.
3. Коваленко В. До питання про мовну підготовку слухачів-іноземців на підготовчих факультетах / відділеннях для іноземних громадян / В. Коваленко, В. Кревс, Н. Цісар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : Зб. наук. праць. Вип. 11. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2015. – С. 10–18.
4. Новак О.М. Науковий стиль мовлення на уроках української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення для іноземних громадян / О.М. Новак, О.В. Ковтун. – 2013 // Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/33\\_DWS\\_2013/Philologia/1\\_149359.doc.htm](http://www.rusnauka.com/33_DWS_2013/Philologia/1_149359.doc.htm).
5. Швець Г.Д. Дисципліна «Коментоване читання наукових текстів» у системі пропедевтичного навчання іноземних студентів гуманітарних спеціальностей / Г.Д. Швець // Мова, історія, культура у лінгвокомунікативному просторі : збірник наукових праць / [упор. Л. В. Біденко]. – Суми : Сумський державний університет, 2016. – Вип. 3. – С. 62–67.

## REFERENCES

- Aktual'ni statystychno-analitychni pokaznyky nadannya osvitynih posluh inozemtsyam [Current statistical and analytical indicators of educational services for foreigners]. *Ukrayins'kyi derzhavnyi tsentr mizhnarodnoyi osvity*, [online]. Available at: <http://intered.com.ua> [in Ukrainian].
- Horokhova, T. (2014) Navchal'nyy tekst yak zasib formuvannya hramatychnoyi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsial'nostey [Training text as a means to form of grammatical competence of students of philology]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiya [Theoretical and didactic philology]*. Kyiv, pp. 14–29 [in Ukrainian].

- Kovalenko, V., Krevs, V., and Tsisar, N. (2015). Do pytannya pro movnu pidhotovku slukhachiv-inozemtsiv na pidhotovchyykh fakul'tetakh / viddilennyakh dlya inozemnykh hromadyan [On the issue of language training foreign students at the preparatory departments / offices for foreigners]. *Teoriya i praktyka vykladannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi* [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]. Lviv: LNU, pp. 10–18 [in Ukrainian].
- Novak, O. M. and Kovtun, O. V. (2013). *Naukovyy styl' movlennya na urokakh ukrayins'koyi movy dlya studentiv-inozemtsiv pidhotovchoho viddilennya dlya inozemnykh hromadyan* [Scientific style of speech at the Ukrainian lessons for foreign students of the Preparatory Department for foreign citizens], [online]. Available at: [http://www.rusnauka.com/33\\_DWS\\_2013/Philologia/1\\_149359.doc.htm](http://www.rusnauka.com/33_DWS_2013/Philologia/1_149359.doc.htm) [in Ukrainian].
- Shvets', H. D. (2016) Dystsyplina «Komentovane chytannya naukovykh tekstiv» u systemi propedevtychnoho navchannya inozemnykh studentiv humanitarnykh spetsial'nostey [Discipline “Commented reading of scientific texts” in the system of preparatory training of foreign students of the humanities]. *Mova, istoriya, kul'tura u linhvokomunikatyvnomu prostori* [Language, history, culture in a linguocommunicative space]. Sumy: SumDU, pp. 62–67. [in Ukrainian].

УДК 811.11: 378.147.091.33 – 027.22

orcid.org/0000-0002-2717-3855

## VOCABULARY GAMES AS A WAY OF MOTIVATING STUDENTS

*Shcherbina V.V., PhD in Philology (Kharkiv)*

The article is devoted to the analysis of vocabulary games as specific learning activities and the way of motivating students in their combination with the other English language teaching techniques at all the stages of an English lesson. Vocabulary games are taken into consideration as alternative to the traditional way of forming lexical competence and teaching vocabulary. They are described as the form of work designed for activating, practicing, controlling and retrieving stored vocabulary. It is shown that vocabulary games are a good way of recycling and memorizing linguistic units. Such games may help students improve their general knowledge and to be able to communicate on various subjects. Vocabulary game is viewed both as a kind of time-filler and the activity playing the central role in communicative situation created for developing learner's communicative

skills. Vocabulary games may be viewed as integral parts of other activities. They seem to be helpful for passing new lexical items from the short-term to more reliable long-term memory.

It is pointed out that vocabulary games usually require some preparation. The games make use of variety of techniques. They may be enacted around the certain topic and are based on the use of active vocabulary. It is proved that crossword puzzles are especially time-consuming as they require more time to prepare and organize.

The set of vocabulary games efficient for the development of students' lexical competence has been offered. It is proved that vocabulary games give learners the opportunity to sense the work of language as living communication. They help students to become more word curious and more confident in their everyday speech and writing. It is shown that vocabulary games may be based on team work in order to maximize ways of making every learner experience success. It is pointed out that some games may have quite a complicated structure consisting of a number of activities. Some of them can be used as warming-up exercises some activities can help students to integrate new knowledge into existing knowledge. The vocabulary games offered in the article may be especially efficient if there is a lot of vocabulary to review. Such activities may be challenging but they help to create learning environment which leads students to success and joy of learning. They get students motivated and make learning process more memorable and exciting.

**Key words:** language units, lexical competence, motivation, vocabulary games.

**Щербина В.В. Лексичні ігри як засіб мотивації студентів.** Стаття присвячена аналізу лексичних ігор у їх поєднанні з іншими методиками навчання англійської мови на різних етапах її вивчення. Лексичні ігри розглядаються як альтернатива традиційним методам навчання іноземних мов. Доведено, що ігри, спрямовані на розвиток лексичної компетенції, можуть мати складну структуру. Більшість ігор потребують додаткової підготовки. Показано, що лексичні ігри часто використовуються для повторення та закріплення нового матеріалу. Подібні методи навчання створюють сприятливе середовище на занятті та підвищують мотивацію студентів. Лексичні ігри можуть бути складовою частиною інших методик, спрямованих на розвиток комунікативних умінь. Лексичні ігри допомагають студентам підвищувати рівень знань, полегшують процес спілкування іноземною мовою.

Запропоновано низку вправ, найбільш ефективних у процесі розвитку лексичної компетенції студентів.

**Ключові слова:** лексична компетенція, лексичні ігри, мовні одиниці, мотивація.

**Щербина В. В. Лексические игры как способ мотивации студентов.**

Статья посвящена анализу использования лексических игр в сочетании с другими методиками обучения английскому языку на разных стадиях урока иностранного языка. Лексические игры рассматриваются как альтернатива традиционным методам обучения иностранным языкам. Показано, что игры, направленные на развитие лексических навыков, могут иметь сложную структуру. Большинство игр требуют дополнительной подготовки. Многие игры используются для повторения и закрепления нового материала. Подобные методики обучения создают благоприятную обстановку и повышают мотивацию студентов. Лексические игры могут быть частью других методик, направленных на развитие коммуникативных умений. Такие методы обучения способствуют повышению уровня знаний студентов и облегчают процесс общения на иностранном языке.

Предложен ряд упражнений, наиболее эффективных для развития лексической компетенции студентов.

**Ключевые слова:** лексическая компетенция, лексические игры, мотивация, языковые единицы.

**The topicality of the research.** All foreign language teachers know how important vocabulary is. Students are to learn and memorize lots of new words at every English lesson. The problem of learning vocabulary is getting especially topical as more and more learners (including intermediate level students) realize that communication stops if they lack the necessary words. Nevertheless, for many students nothing is more tedious and tiresome than learning vocabulary lists and nothing is less efficient and interesting than learning vocabulary lists. So the questions arise: how does one memorize vocabulary then? How can a foreign language teacher transform the process of learning vocabulary into the way of motivating students? How can new words be integrated into existing word store?

It is widely-known that presentation of new language items should be immediately followed by their practice. New knowledge needs to be integrated into existing knowledge. There are a lot of different types of tasks that teacher can use to help students to transfer new words into long-term memory. Such tasks are either receptive, when learners make judgments about words, but do not necessarily produce them, or productive, in which learners are required to insert the newly studied words into some kind of speaking or writing activity. Definitely such division is a bit vague as receptive tasks can become productive if the learners are invited to talk about their judgments.

The researcher N. Decure points out: “Words that you have to use in some practical situations are remembered best. If somebody works as an au pair in an English-speaking country, he will soon know and remember such words as *ladle*, *garbage*, *mothballs*. If one stays in autumn with a family who has a garden, *wheelbarrows* and *rakes* will soon become as familiar as *pen* and *pencil*” [3: 21].

We teach and learn English in a non-English speaking setting, that’s why words cannot be manipulated in their natural context. The best thing that might be done is to manipulate them in games. We can just take lists of words and play with them. We can also use the new words that have come up in written or oral texts in class and use them in games or exercises so that passive comprehension has a chance of getting transformed into active acquisition and use. While learning vocabulary *game* is a special helper in the process of integrating new words as well. Game factor can make words more memorable and help to involve every student into the class work and get them motivated. Vocabulary games can make work non-routine and keep learners being interested and active during the whole class.

**The degree of scientific research of the issue.** Vocabulary games as a method of foreign language teaching have been the object of research in the studies of many both native and foreign linguists. The works by J. Hadfield are devoted to the question of motivating learners in order to form and develop speaking as well as analytical, critical and problem-solving skills while using vocabulary games both linguistic and communicative ones [5]. Giving definitions of a game, J. Hadfield points out that “the element of fun” is viewed as the key to the successful and creative learning” [5: 12].

F. Miller works out vocabulary games which require the active involvement of learners. Such vocabulary games are aimed at recycling enough language to be able to communicate in the target language. “Vocabulary games are also a way of dealing with individual’s learning preference. Such games may help the learner enjoy the bewildering process of learning lexis and becoming aware of the lexical and structural partnerships that exist in English” [10: 19].

J. Umstatter, selected Teacher of the Year several times, designed vocabulary games “aimed at reviewing the various language arts skills including grammar, word development, vocabulary research, critical thinking” [11]. The researcher considers vocabulary games to be enjoyable,



worthwhile and motivating ones. Through such activities students may absorb more information and may enjoy themselves at the same time. In his book “English Brainstormers” [11] a number of ready-to-use vocabulary activities” which can function as introductions, refreshments, homework assignments” are offered.

F. Klippel considers vocabulary games to be the technique that may help students to develop their “feeling of the language”, which seems to be necessary for formation and development of their communicative skills [7]. In his works the linguist views vocabulary games as an integrative part of role-play exercises and simulations which he considers to be at the heart of learning communicative skills.

J. Flower takes into consideration the function of vocabulary games as the important element in modern foreign language teaching for specific purposes [4]. The activities proposed in his books are based upon the area of foreign language application. The ways vocabulary games develop students’ imagination and make them “word wise” and motivated are shown in his books

**The aim** of this article is to define the ways vocabulary games may function at different stages of the English lesson and to offer a set of vocabulary games which can be used for motivating language learners of different levels.

There are many ways of learning and recalling new language units. Vocabulary games are aimed at helping students learn, memorize and recycle enough language material to be able to communicate on various subjects. All foreign language teachers have their own preferred learning styles as well as favourite kinds of games. F. Miller points out that “the majority of vocabulary games seem to concentrate on activating, acquiring, testing and remembering vocabulary” [10: 19]. Vocabulary games may help and encourage many learners to sustain their interest and work. F. Miller considers the ability to play such games to be “the fifth skill”.

Vocabulary games may play a central role in the classroom as well as may be a “useful time-filler”. Let’s have a closer look at some vocabulary games which are suitable for all levels of proficiency and can be used at various stages of a lesson.

Some vocabulary games play on the physical aspect of the words, they also use definitions a lot and this is useful training for dictionary work.

The vocabulary game “**Letters in Common**” may be very efficient as well as funny both for beginners and advanced learners. In this game students are to find words with identical letters at the beginning, in the middle or at the end. It may be a good idea to use sets of pictures to illustrate the activity. In the game we`d like to offer you are to find the endings of the words:

*Clock Book Wheel*

*Lock Hook Peel*

*Sock Crook Heel*

Word Ladder is one of the most popular games. In this game words are formed by changing one letter. For each change students are given the instructions or description of a word they are to get. Let`s follow the given instructions and transform *bear* into *coat*.

*Step 1: Bear*

*Step 2: Hear. What deaf people cannot do.*

*Step 3: Heat. The noun from hot.*

*Step 4: Meat. Vegetarians would not eat it.*

*Step 5: Meal. Lunch, breakfast, dinner.*

*Step 6: Seal. Lives in the sea.*

*Step 7: Sell. What salesmen do.*

*Step 8: Bell. Every church has one.*

*Step 9: Belt. Something you wear.*

*Step 10: Bolt. You slide this across to fasten a window.*

*Step 11: Colt. A young horse.*

*Step 12: Coat.*

The vocabulary game “**Add a letter**” may be good for memorizing words as well as for improving students` spelling. This activity may include new language items that have come up in written or oral texts in class. If students use them in games, passive comprehension will have a chance of getting transformed into active acquisition and use.

*Step 1: Now – Snow – Seen in winter.*

*Step 2: Pure – Purse – Container for money.*

*Step 3: Host – Ghost – Fact or fiction.*

*Step 4: Roof – Proof – You need this to convict someone of a crime.*

We can make the game more complicated, change the instructions and ask students to add two letters instead of one.

*Step 1: Age – Eager – Keen.*

*Step 2:* Aid – **Rapid** – Fast.

*Step 3:* Ale – **Ankle** – Part of the body.

*Step 4:* Bale – **Battle** – Fighting.

*Step 5:* Bare – **Barrel** – Container for beer.

It's much easier to memorize words, if they are connected with the same thing. The vocabulary game "**Word Association**" can make the process of learning words more exciting. This game is especially good for those who learn best by associating lexis with a topic or situation.

*Step 1:* Jacket, spine, title, chapter – **Book**.

*Step 2:* Matron, ward, surgeon, theatre – **Hospital**.

*Step 3:* Vault, deposit, counter, cash – **Bank**.

*Step 4:* Javelin, relay, shot, hurdles – **Athletics**.

*Step 5:* Pupil, iris, lash, glasses – **Eye**.

The vocabulary game "**Odd Word Out**" may be more challenging if we ask students to find in the group of words one word which includes the others and cross out the word which does not belong to the same family.

*Step 1:* ANT FLY **INSECT** BUTTERFLY BEETLE BEE SNAIL

*Step 2:* TROUT WHALE SALMON COD TUNA **FISH**

*Step 3:* **ISLAND** IRELAND AMERICA MALTA CYPRUS AUSTRALIA

Crossword puzzles, the most difficult and time-consuming to prepare, may be especially efficient if there is a lot of vocabulary to review. Teachers can make crossword puzzles themselves and do it fairly small and simple.

Vocabulary games can be played in teams. In the game "**Categories**", which belongs to the group of "Ranking exercises", teacher gives the students a list of words in alphabetical order. Students in teams have to put them in given categories or categories of their own choosing. Then the results are compared and discussed. The game "**Magic Shop**" belongs to such type of activities. Students get cards with positive and negative human qualities written on them. Students are divided into two teams. The representative from the first team is to describe the certain quality to another team. If another team names the quality correctly, they get the card if not the opposite team keeps it.

**To sum up**, it can be concluded that vocabulary games "may help students enjoy the bewildering process of learning lexis and becoming

aware of the lexical and structural partnerships that exist in English” [10: 19]. Such activities are used for recycling which is necessary for sending new lexical or structural language units into long-term memory that seems to be more trustworthy than the short-term one. Pleasure and fun are integral components of any game. Fun involvement is a wonderful way to achieve classroom goals and improve language skills. Vocabulary games make work non-routine, help to avoid boredom and keep learners being interested and active during the whole class. As a result students are given a better chance of storing and recalling their knowledge, they are enjoyably involved in the process and feel inspired to do the best.

The **further research** in this area is to be devoted to the analysis of grammar games as a significant component of developing communicative fluency.

#### **LITERATURE**

1. Byrne D. Teaching Oral English / D. Byrne. – London : Longman, 1976. – 146 p.
2. Barker C. Boost Your Vocabulary / Chris Barker. – London : Pearson Education Limited, 2013. – 87 p.
3. Decure N. Designing Vocabulary Games / Nicole Decure // Іноземні мови. – 2001. – № 1. – С. 21–25.
4. Flower J. Build Your Vocabulary / John Flower. Language Teaching Publication. – London, 1998. – 98 p.
5. Hadfield J. Elementary Vocabulary Games / Jill Hadfield. – Pearson Education Ltd. – London, 1998. – 120 p.
6. Hadfield J. Intermediate Vocabulary Games / Jill Hadfield. – Pearson Education Ltd. – London, 1999. – 130 p.
7. Klippel F. Keep Talking / Friederike Klippel. – Cambridge University Press, 1984. – 202 p.
8. Lee W. Language Teaching Games and Contests / W. Lee. – Oxford University Press, 1980. – 145 p.
9. Lynch M. It’s Your Choice / M. Lynch. – London : Edward Arnold, 1999. – 234 p.
10. Miller F. J.S. The Games that Teachers Play / Fiona J.S. Miller // Іноземні мови. – 2003. – № 3. – С. 19–25.
11. Umstatter J. English Brainstormers / Jack Umstatter. – Jossey-Bas. A Wiley Imprint. – San Francisco, 2002. – 279 p.

**REFERENCES**

- Byrne, D. (1976). *Teaching Oral English*. London: Longman.
- Barker, C. (2013). *Boost Your Vocabulary*. Pearson Education Ltd: London.
- Decure, N. (2001). Designing Vocabulary Games. *Inozemnimovy [Foreign languages]*, 1, pp. 21–25.
- Flower, J. (1998). *Build Your Vocabulary. Language Teaching Publication*. London: N.p.
- Hadfield, J. (1998). *Elementary Vocabulary Games*. Pearson Education Ltd. London.
- Hadfield, J. (1999). *Intermediate Vocabulary Games*. Pearson Education Ltd. London: N.p.
- Klippel, F. (1984). *Keep Talking*. Cambridge University Press.
- Lee, W. (1980). *Language Teaching Games and Contests*. Oxford University Press, 1980.
- Lynch, M. (1999). *It's Your Choice*. London: Edward Arnold.
- Miller, F. J.S. (2003). The Games that Teachers Play. *Inozemni movy [Foreign languages]*, 3, 19–25.
- Umstatter, J. (2002). *English Brainstormers*. Jossey-Bas. A Wiley Imprint. San Francisco: N.p.

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ

До опублікування приймаються матеріали, що порушують питання методики викладання мов (української, російської та іноземних) у вищих навчальних закладах.

**Мова публікацій:** українська, англійська та російська (для іноземних авторів).

### Правила оформлення рукописів:

- стаття подається до редакції або надсилається електронною поштою на адресу: [vestnik-knu@ukr.net](mailto:vestnik-knu@ukr.net) в редакторі Word для Windows версія 6.0, 7.0 без автоматичних переносів слів разом із двома паперовими примірниками тексту. **Обсяг статті:** 9–11 стор.;

- перед назвою статті у верхньому лівому куті вказується індекс УДК (шрифт 12) та код ORCID;

- назва статті друкується в центрі великими літерами напівжирним шрифтом (шрифт 14) без крапки в кінці, під нею через два інтервали в центрі напівжирним курсивом (шрифт 14) – прізвище й ініціали автора, після коми науковий ступінь та поряд у дужках назва міста (іноземні автори вказують також країну);

- після назви статті й прізвища автора через два інтервали друкуються анотації українською, російською (500 знаків) й англійською (2000 знаків) мовами (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1), після кожної анотації з абзацу подаються за алфавітом ключові слова та/або словосполучення (не більше 5).

Словосполучення «**Ключові слова**» набираються з великої літери напівжирним шрифтом із двокрапкою (шрифт 12), інтервал між анотаціями 1,5; на початку кожної анотації вказуються прізвище, ініціали автора та назва статті мовою анотації;

- текст статті друкується без автоматичних переносів слів, шрифт 14, інтервал 1,5, поля ліворуч, угорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см, форматування за шириною сторінки, відступ абзацу – 1,25, чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);

- за положенням МОН України стаття повинна містити обґрунтування теми, ступінь її розробки, **актуальність, мету аналізу, виклад основного матеріалу**, а наприкінці – **висновки та перспективи** дослідження (Бюлетень ВАК, № 1, 2003);

- якщо в статті використані спеціальні шрифти, символи, ілюстрації, таблиці (у Word), їх додають окремими файлами;

- ілюстративний матеріал виділяється курсивом;

- посилання в тексті оформлюються квадратними дужками згідно з нумерацією списку використаної літератури, наприклад, [1: 35], де перший

знак – порядковий номер цитованого видання за списком, а другий – номер цитованої сторінки;

- завершує публікацію Література (слово **ЛІТЕРАТУРА** друкується 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 МОН України (див. Бюлетень ВАК, № 3, 2008 або № 5, 2009); у переліку видань має бути джерело, яке було надруковано протягом останніх п'яти років; у разі необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу;

- для входження збірника у наукометричні бази даних список літератури оформлюється двічі: спочатку за вимогами ДАК України як **ЛІТЕРАТУРА** (**LITERATURE** для англomовної статті), потім за міжнародними стандартами як **REFERENCES**;

після слова **REFERENCES** (великими літерами жирним шрифтом без двокрапки в кінці) наводиться **ненумерований** алфавітний список усіх джерел за зразком (див. сайт: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik>);

- підрядкові виноси не допускаються;
- сторінки рукопису в електронному варіанті не нумеруються, у роздрукованому варіанті нумеруються олівцем на звороті.

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 (підписи).

На окремому аркуші (файлі) подаються відомості про автора: прізвище, ім'я та по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи (повністю), контактний телефон, домашня та електронна адреса, код ORCID. Автори без наукового ступеню додають до рукопису одну рецензію кандидата або доктора наук. Усі зазначені матеріали подаються у файлі.

**Подані матеріали не рецензуються і не повертаються.**

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

**Інформацію про збірник розміщено на сайті: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik>**

*Редакційна колегія*

Наукове видання

ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ  
МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Випуск 30

Збірник наукових праць

Українською, англійською, російською мовами

Відповідальний за випуск  
Технічний редактор

О.О. Тітаренко  
Л.П. Зябченко

Підписано до друку 22.05.2017.  
Папір офсетний. Друк ризографічний.  
Ум. друк. арк. 9,40.  
Наклад 100 пр. Зам. №

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

Надруковано:  
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна  
61022, Харків, майдан Свободи, 4  
Тел.: 705-24-32

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