

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

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

**МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ**

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ. ДОСВІД. ПОШУКИ

Збірник наукових праць

Випуск 31

*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 у галузі педагогічних наук  
(Наказ МОН України № 241 від 9.03.2016)

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол № 18 від 22 грудня 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), канд. філол. наук, 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](mailto: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

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 31

*Основан в 1996 году*

Харьков  
2017

## ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА .....	6
Алексеєнко Т.М., Фадєєва О.Ю. ЗАСОБИ ПОМ'ЯКШЕННЯ КАТЕГОРИЧНОСТІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ В ДІАЛОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ .....	7
Dobrovolska N. METHODOLOGICAL ASPECT OF TEACHING THE PROBLEM OF ENGLISH-SPEAKING PROFESSIONALLY ORIENTED SPEECH IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES OF STUDENTS OF THE TECHNICAL UNIVERSITY .....	17
Іванова Т.А., Курилюк Т.І. ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ТУРКМЕНСЬКИХ СТУДЕНТІВ З УРАХУВАННЯМ ТИПОВИХ ЛЕКСИЧНИХ ПОМИЛОК.....	28
Касьянова О.М., Долгопол О.О., Андрейко Я.В. РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ .....	37
Музика Т.Є. ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ІНОКОМУНІКАНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ .....	54
Папіжук В.О., Лозко О.В. КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ .....	64
Simkova I.O. PROFESSIONAL STANDARDS IN INTERPRETING SPHERE AND EDUCATIONAL REQUIREMENTS TO ITS TRAINING FOR FUTURE INTERPRETERS .....	75
Chernovaty L.M. PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH. PART 3. NATIVE LANGUAGE ACQUISITION: STRATEGIES, PROCEDURES AND PROCESSES. THE WORD-COMBINATION STAGE .....	84

Чухно О.А.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ

МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

АНГЛІЙСЬКОЇ ВИМОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ ..... 93

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ ..... 106

## ПЕРЕДМОВА

На сучасному етапі розвитку суспільства важливим складником професійної компетентності у будь-якій галузі людської діяльності є вміння навчатися протягом життя. Головною передумовою здійснення цієї вимоги є можливість отримувати інформацію із різних джерел, зокрема іншомовних. Тому дослідження, присвячені вирішенню проблем оптимізації мовної освіти, є актуальним напрямом формування та вдосконалення комунікативної компетентності майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Удосконалення педагогічних технологій у навчанні мов ґрунтується на аналізі фонетичних, лексичних, граматичних особливостей мови, що вивчається, врахуванні структурних особливостей мовної системи під час розробки методик навчання аспектів мови, видів мовленнєвої діяльності. Верифікація ефективності методики може бути здійснена під час експериментального навчання, впровадження нових моделей і технологій мовної освіти.

Автори чергового збірника наукових праць розглядають питання формування полікультурної мовної особистості, особливості побудови толерантного висловлювання в діалогічному спілкуванні, проблеми реалізації змісту мовної підготовки у системі післядипломної освіти.

Педагогічна граматики розглядається як фреймове поняття у галузі методики навчання іноземних мов. Результати наукових пошуків підтверджують, що оволодіння нерідною мовою є більш ефективним у рідній особистісно-орієнтованого та національно-орієнтованого підходів, коли побудова морфологічної, лексичної, синтаксичної систем рідної мови є основою зіставлення із явищами мови, що вивчається.

Редакційна колегія збірника сподівається, що результати науково-методичних досліджень авторів статей будуть корисними для фахівців у галузі мовної освіти.

**Редакційна колегія**

УДК 811.161.1'243:378.147.091.33

<https://orcid.org/orcid.org/0000-0001-6801-3187>

<https://orcid.org/orcid.org/0000-0003-1704-9524>

## **ЗАСОБИ ПОМ'ЯКШЕННЯ КАТЕГОРИЧНОСТІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ В ДІАЛОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ**

*Алексєєнко Т.М., Фадєєва О.Ю. (Харків)*

У дослідженні здійснено аналіз комунікативних стратегій пом'якшення категоричності висловлювання; розглянуто необхідні умови створення доброзичливої атмосфери інтеракції, виявлено, що найважливішим критерієм установлення мовної та мовленнєвої норми є функціонально-ситуативна доцільність використання мовних одиниць під час комунікації. Проаналізовано засоби пом'якшення категоричності прямих і непрямих мовленнєвих актів. На підставі проведеного аналізу запропоновано підсистему завдань для формування в інофонів навичок та вмій використання стандартизованих мовних та мовленнєвих засобів позитивного впливу на комунікативного партнера, створення комфортної атмосфери діалогічного спілкування шляхом запобігання категоричності висловлювання в певних ситуаціях.

**Ключові слова:** адресант, адресат, засоби пом'якшення категоричності, прямі та непрямі мовленнєві акти.

**Алексєєнко Т.Н., Фадєєва О.Ю. Способы смягчения категоричности высказывания в диалогическом общении.** В исследовании осуществлен анализ коммуникативных стратегий смягчения категоричности высказывания. Рассматриваются необходимые условия создания доброжелательной атмосферы интеракции, определено, что важнейшим критерием установления языковой и речевой нормы является функционально-ситуативная целесообразность использования языковых единиц в процессе коммуникации. Проанализированы способы смягчения категоричности прямых и косвенных речевых актов. На основе проведенного анализа разработана подсистема заданий для формирования у инофонов навыков и умений использования стандартизованных языковых и речевых способов позитивного влияния на коммуникативного партнера, создания

комфортной атмосферы диалогического общения путем избежания категоричности речевого акта в определенных ситуациях.

**Ключевые слова:** адресант, адресат, прямые и косвенные речевые акты, способы смягчения категоричности.

**Alekseyenko T.M., Fadeyeva O.Yu. Ways of softening categorical statements in dialogical communication.** The article analyzes language and speech methods for reducing the categoriality of statements in dialogical communication aimed at soft impact on the communicative partner, creating a friendly atmosphere of interaction, avoiding negative perlocutive effect, reducing emotional tension in dissonant dialogues, verbal aggression, etc. The role of extralinguistic factors as objective (subject matter of conversation, the standard of the situation, national specificity, etc.) and subjective (age, education, social status, communicants' profession, etc.) has been defined. It has been proved that the functional-situational expediency of using linguistic and speech units in the process of communication is the criterion for establishing norms of speech behavior. Analysis of the linguistic material of the dialogues made it possible for researchers to conclude that such a strategy of speech influence, as the weakening of a categorical speech act, finds its implementation in evaluative, direct and indirect directive speech acts. It has been found that the standardized indirect statements are the most optimal way of softening categoriality in Russian. These statements allow the interactive agent to avoid applying the imperative, which contributes to the loss of the directive character of the speech act. The use of indirect statements, which are psychologically sparing, positively affects the communicative goal of the communicant. The subsystem of tasks for the formation of skills for softening the utterance categoriality of words has been presented. The latter is distinguished into four groups: a) the observation of dialogical unities and analysis of functioning in the remarks of language units – mitigators; b) the transformation of initial remarks – direct statements into indirect speech acts; c) the construction of response remarks – indirect statements; d) the construction of dialogues according to the certain speech patterns, models, situations. Knowledge and ability of foreign students to use in dialogical communication the ways of softening categorical statements promotes overcoming the difficulties of communication in generating speech in a foreign language, achieving illocutionary goals by creating a psychologically comfortable atmosphere of interaction, preventing negative reactions of communication partners.

**Key words:** addresser, addressee, direct and indirect speech acts, ways of softening categorical statements.



У сучасних умовах активного розвитку міжнародних зв'язків, процесів міграції населення, зростання мобільності молоді та необхідності її інтеграції у різномовні спільноти актуальним питанням для науковців залишається пошук шляхів безконфліктно розв'язувати суперечності, використовуючи стратегії утримання вербальної і невербальної агресії. Увага лінгвістів, лінгвопсихологів, лінгводидактів зосереджується на вивченні специфіки інтерактивного спілкування як соціально-психологічної проблеми. Питанням комунікативних стратегій і тактик інтерактантів у діалогічному спілкуванні, проблемам успішного комунікативного впливу, систематизації стандартизованих мовних засобів, які виконують соціально-регулятивну функцію в інтерактивному спілкуванні, приділяли увагу у своїх наукових дослідженнях Л. Анабаєва, С. Андрєєва, Т. Астафурова, Т. Артеменко, І. Беляєва, І. Борисова, І. Васильєва, Н. Гимер, М. Давер, В. Дем'янов, І. Задорожна, В. Карасік, Л. Кісіль, М. Колтунова, О. Кулик, Ю. Прохоров, П. Стоян, Н. Формановська та багато інших.

**Мета** пропонованого дослідження: а) аналіз мовних і мовленнєвих засобів пом'якшення категоричності висловлювання для оптимальної реалізації морально-етичних засад у процесі інтеракції; б) розробка на підставі зробленого аналізу підсистеми вправ для формування в освітніх мігрантів навичок та вмій використовувати мовні засоби та мовленнєві форми запобігання категоричності висловлювання в діалогічному спілкуванні.

**Актуальність** роботи полягає в тому, що в сучасній науково-методичній літературі, незважаючи на велику низку досліджень, присвячених питанням комунікативного впливу, недостатньо вивченим залишається питання методики навчання іноземних студентів стратегій пом'якшення висловлювання в діалогічному мовленні.

**Виклад основного матеріалу.** Науковці, об'єктом досліджень яких є комунікативні стратегії впливу на партнерів із мовленнєвої інтеракції [1; 3], відзначають, що в мовленнєвому спілкуванні існує тенденція послаблення категоричності висловлювання, зниження емоційної напруги, запобігання вербальної агресії. Особливо яскраво ця якість виявляється в оцінних мовленнєвих актах, яким притаманне «обережне зменшення значущості негативної оцінки внаслідок дії максимум увічливості» (переклад наш – Т.А., О.Ф.) [4: 75]. Узнявши за

основу опис мовленнєвих одиниць-мітігаторів (від англ. mitigate – пом'якшувати), наданий О. Вольф [2: 107–109], ми наведемо приклади мовних засобів зниження категоричності оцінних мовленнєвих актів, що є найбільш типовими для російської мови:

- 1) пряма вказівка на суб'єктивність власної думки: *я считаю, думаю, надеюсь, предполагаю; по-моему, мне кажется, думается, пожалуй, так сказать* та ін. Ці маркери мітігації надають можливість комуніканту підкреслити власну думку та можливість іншого погляду на питання;
- 2) послаблення ознаки, властивості: *выступление несколько затянуто, фильм не очень интересный, книга немного скучновата, статья чуть-чуть сыровата*;
- 3) зниження істинності висловлювання за допомогою вставних слів і словосполук, які стирають межі між істинністю та неістинністю судження: *может быть, вероятно, видимо, по-видимому, возможно, должно быть* та ін.;
- 4) проекція оцінки лише на частину об'єктів: *некоторые студенты, отдельные пациенты, часть специалистов, кое-кто из присутствующих* та ін.;
- 5) указівка на непостійність ознаки або якості об'єкту: *иногда боль бывает нестерпимой; социальная адаптация не всегда бывает успешной*;
- 6) скорочення дистанції між комунікантами, сигналізація адресанта адресату, що мовець прагне встановити з ним довірливі стосунки: *видите ли, знаете ли, поверьте, представьте себе, можете ли себе представить* тощо;
- 7) пошук у співрозмовника підтримки своєї точки зору: *Не так ли? Ведь правда? Верно? Правда? Ведь ты тоже так считаешь?*

Засоби пом'якшення категоричності мовленнєвого акту також широко використовуються у висловлюваннях-директивах (проханнях, пропозиціях, порадах, попередженнях, рекомендаціях тощо). Як відомо, наказовий спосіб є основною формою волевиявлення мовця. За допомогою жорсткого імперативу формулюються накази, вимоги, розпорядження; м'який імператив притаманний порадам, проханням, пропозиціям; середню позицію посідають попередження, оскарження, погрози, докори [5: 96]. Комунікант залежно від ситуації намагається регулювати поведінку реципієнта за допомогою прямих мовленнєвих

актів – директивів, використовуючи етикетні засоби пом'якшення наказового способу. Порівняємо ступінь категоричності у висловлюваннях: – *Сидеть!* – *Сядь!* – *Пожалуйста, сядьте!* – *Садитесь, пожалуйста!* – *Прошу вас, сядьте!* – *Присаживайтесь, пожалуйста!* та ін. (Непрямі мовленнєві акти: *Вы бы сели на свои места! Вы можете сесть на свое место?! Не могли бы вы сесть на свои места?!*)

Важливу роль у зниженні категоричності висловлювання (особливо в повсякденному спілкуванні) відіграють частки-мітігатори, такі як: *ведь, вот, да, ладно, лишь, ну, прямо, таки, уж, что ли* тощо. Наведемо приклади: – *Ты уж больше не опаздывай! Ладно?* – *Прими успокоительное, что ли!*

Однак найбільш оптимальними засобами пом'якшення категоричності вважається використання непрямих висловлювань, які надають можливість інтеркомунікантам запобігти вживання в діалозі імперативу. М. Давер указує: «Діалогу притаманні непрямі ускладнені шляхи досягнення мети як найбільш ефективні та, що важливо, психологічно щадні, які дозволяють уникнути або пом'якшити негативні реакції співрозмовника» (переклад наш – Т.А., О.Ф.) [3: 51]. Мовець, застосовуючи в діалогічному спілкуванні непрямі висловлювання для досягнення власної ілюктивної мети (ілюкція – реалізація комунікативної інтенції у висловлюванні), вільно чи мимоволі спрямовує свою мовленнєву діяльність на завоювання довіри, симпатії адресата. Такі мовленнєві акти науковці називають стратегічними. Стратегія «являє собою альтернативний ускладнений план досягнення проблемної мети, у нашому випадку, комунікативної» (переклад наш – Т.А., О.Ф.) [2: 50]. Непрямі висловлювання інтерактант може вживати у випадку, коли, наприклад, він не бажає зашкодити інтересам комунікативного партнера або коли вважає, що його пряме висловлювання може бути сприйнято як нетактовне, а перлюктивним ефектом (тобто реакцією слухача на почуте) може бути образа, обурення тощо. Так звані непрямі мовленнєві акти – це своєрідні форми мовленнєвого етикету, притаманні певній спільноті. Наведемо декілька прикладів. – *Вам не трудно закрыть дверь?* – *Вы можете дать мне свой мобильный телефон, мой разрядился?* – *Я бы на вашем месте извинился.* – *В таких случаях люди предупреждают заранее.* Зокрема, до одного прямого мовленнєвого акту з дієсловом в імперативній формі можна дібрати

багато непрямих висловлювань: *Откройте окно, пожалуйста!* – а) *Вам не трудно открыть окно?* – б) *Вы можете открыть окно?* – в) *Вы не могли бы открыть окно?* – г) *Могу я попросить вас открыть окно?* – д) *А что если вы откроете окно?* тощо.

Досвід викладання РМІ показує, що, на жаль, серед іноземних студентів лише одиниці спроможні вести діалог із використанням непрямих мовленнєвих актів, засобів мовленнєвого впливу на співрозмовника, вживати різноманітні мовні одиниці, які передають емоційний стан мовця. Маючи намір скористатися висловлюванням директивного характеру, інокомуніканти найчастіше вживають лише прямі висловлювання з імперативом. Цей факт можна пояснити тим, що на заняттях із російської мови відповідно до академічної ситуації викладачі, ураховуючи свою статусну роль, найчастіше використовують прямі спонукання до мовленнєвої дії – як імперативи певної жорсткості, так і ввічливі імперативні форми мовленнєвого етикету: – *Читайте, пожалуйста!*

– *Пожалуйста, читайте громче!* Прийомам пом'якшення категоричності шляхом використання непрямих висловлювань, зазвичай, увага не приділяється.

Зрозуміло, що успіх діалогічного спілкування залежить не лише від активності ініціатора спілкування, але й від зацікавленості співрозмовника в повноцінному здійсненні мовленнєвої інтеракції. «Вербальна поведінка реагента характеризується подвійністю його позиції: він виступає як об'єкт впливу мовця і як суб'єкт мовленнєвої взаємодії» (переклад наш – Т.А., О.Ф.) [6: 290]. Адресат висловлює свою зацікавленість, позитивне ставлення до адресанта, бажання зробити свій внесок у мовленнєву дію шляхом підтакування, перепитування, повторів, контактом очей, кивками, мімікою, позою тощо. Така стратегія відповідає принципам кооперативності та ввічливості, оскільки слугує меті солідаризації, максимальному підняттю статусу свого співрозмовника [6: 291]. Слухач, реагуючи на пораду, прохання, побажання адресанта, згідно з принципом увічливості, висловлює свою згоду з відтінком щирого бажання, готовності, задоволення: – *С радостью!* – *Охотно!* – *С большим удовольствием!* – *Ну конечно!* – *Без проблем!* – *Что за вопрос!* – *Нет-нет, мне совсем не трудно!* – *Да нет! Это меня несколько не затруднит!* – *Ну, о чем говорит!* – *О чем речь!*

У ситуації, коли ініціальною реплікою є докір або погроза, а в плани адресата входить запобігання конфлікту, він намагається використати засоби зниження емоційної напруги, апелюючи до знань адресанта, його життєвого досвіду, визнавши свої помилки, знаходить виправдання своїм вчинкам. – *Не волнуйся ты так, я вовсе не хотел...* . – *Не сердись, посуди сам, как я мог ...* . – *Успокойся, ты сам знаешь, что ...* . – *Не огорчайся, тебе и самому известно, что ....* Якщо інтерактанту доводиться, порушуючи максимум згоди, відмовити ініціатору спілкування в здійсненні якої-небудь мовленнєвої дії або вчинку, він оформлює свою некатегоричну непряму відмову фразами мовленнєвого етикету, наприклад: – *Очень заманчивое предложение! Но, к сожалению, у меня вряд ли найдется время....* – *Отличная идея! Но я едва ли смогу....* – *Хорошо бы! Но боюсь, что не смогу! Может быть, в другой раз.* – *Поверь, я бы рад помочь, но....* – *Сам знаешь, как я к тебе отношусь, но ...* .

Спонукальність мовленнєвих актів прохання, поради, наказу може послаблюватися, коли мовець перефразує мовленнєвий акт із імперативного в експліцитно-перформативне висловлювання в ситуації, якщо адресат перепитує, недочув, не зрозумів смислу ініціальної репліки або демонструє своє неприйняття її імперативної форми. Наприклад: а) – *Выключите все мобильные телефоны!* – *Что-что?* – *Я прошу вас выключить все мобильные телефоны;* б) – *Убавьте звук, пожалуйста!* – *Что вы сказали?* – *Я прошу вас убавить звук.*

З метою формування навичок і вмінь інофонів впливати на комунікативного партнера у некатегоричній формі ми рекомендуємо спеціальну підсистему завдань, у якій виокремлено 4 групи.

**Група 1.** Спостереження структури діалогу та аналіз функціонування в ньому мовних одиниць-мітігаторів. Приклади завдань:

- а) прочитайте діалоги (по лицам, разыграйте сценки), обратите внимание на особенности построения начальной/ответной реплики;
- б) назовите языковые средства снижения категоричности начальной/ответной реплики;
- в) опираясь на текст диалога, определите социально-ролевой статус коммуникантов, сферу общения (официальная, полуофициальная, неофициальная) и характер взаимоотношения между коммуникативными партнерами.

**Група 2.** Трансформація ініціальних реплік – прямих висловлювань у непрямі мовленнєві акти. Приклади завдань:

- а) замените начальную реплику с глаголом в форме императива (*Закройте дверь!*) вопросительной репликой со значением косвенной просьбы (конструкции: – *Вам не трудно* + инф. ...?, – *Вы можете* + инф. ... ?, – *Не могли бы вы* + инф. ...?);
- б) замените прямой речевой акт-совет (*Не читай лежа: зрение испортишь!*) высказыванием в форме сослагательного наклонения (*Ты бы не читал лежа: зрение испортишь!*). Примеры реплик для реконструкций: – *Купи себе зимнюю куртку!* – *Не спорь со старшими!* – *Не кури в комнате!* – *Молчи, когда тебя не спрашивают!* – *Позвони родителям!*;
- в) замените реплику в изъявительном наклонении (*Я прошу вас...*) репликой в форме сослагательного наклонения (конструкция: *Я попросил бы вас* + инф., глаголы, используемые в задании: *советовать, напомнить, рекомендовать, предложить* и др.).

**Група 3.** Доповнення діалогу реплікою-відповіддю, яка є непрямим висловлюванням. Приклади завдань:

- а) в соответствии с ситуацией и характером просьбы/предложения ответьте отказом, смягчив его русскими формами речевого этикета (слова для справок: *извините, простите, к сожалению, жаль, при всем желании; боюсь, что не ...; пожалуй не ...* и др.);
- б) ответьте на данные ниже речевые акты «угроза» и «упрек», моделируя свое речевое поведение так, чтобы смягчить эмоциональную напряженность признанием своей неправоты или попыткой оправдаться, апелляцией к знаниям, опыту адресанта;
- в) ответьте вежливым отказом на предложение собеседника сделать что-либо для вас (образцы: *нет-нет, что вы, не стоит беспокоиться; только не сегодня, как-нибудь в другой раз* и др.).

**Група 4.** Складання діалогів згідно з наданими ситуаціями, моделями, мовними зразками з уживанням непрямих мовленнєвих актів. Приклади завдань:

- а) постройте диалог, в котором начальная реплика – просьба, ответная реплика – согласие с оттенком искреннего желания или реплика – мягкий отказ с его аргументацией. Ситуации: к вам обращается сосед по общежитию с просьбой сходить для него

- в аптеку, встретить в аэропорту его друга; посмотреть, что случилось с его компьютером; дать конспект лекций до завтра и др.;
- б) составьте диалог, где начальная реплика – косвенное предложение; ответная реплика – принятие предложения с оттенком сомнения, неуверенности или мягкий отказ принятия предложения с аргументацией. Ситуации: ваш друг предлагает вам вместе пообедать в кафе, сходить в кино, сделать перерыв в занятиях и др.;
- в) составьте диалог, где первая реплика – совет; ответная реплика – принятие совета или отказ последовать совету и аргументация отказа. Ситуации: родители советуют вам: одеться потеплее; заказать заранее билеты на самолет; обратиться к хорошему врачу; не сидеть весь день за компьютером и др.

**Висновок.** Аналіз мовного матеріалу надає підстави зробити такі висновки: а) найчастіше засоби послаблення категоричності та емоційної напруги вживаються в оцінних та директивних мовленнєвих актах, а провідним засобом зниження категоричності висловлювання є використання стандартизованих непрямих висловлювань; б) завдання з навчання прийомів впливу на співрозмовника в некатегоричній формі повинні бути спрямовані на формування в інофонів навичок і вмій самостійно в певній ситуації обирати стандартизовані мовні засоби пом'якшення висловлювання; вправам має бути притаманна комунікативна спрямованість, а діалоги повинні бути максимально наближеними до реальної ситуації спілкування.

**Подальшим напрямом** наукових досліджень вважаємо зіставний аналіз мовленнєвих засобів впливу в діалогічному спілкуванні, в тому числі засобів пом'якшення категоричності висловлювання, що притаманні російській мові та рідним мовам освітніх мігрантів, які навчаються в Україні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева С.М. К вопросу о социально-психологической характеристике диалога / С.М. Андреева // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2007. – Вип. 11. – С. 19–27.
2. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. – М. : Наука, 1985. – 221 с.
3. Давер М.В. Психологические основы лингводидактической адаптации дискурсных стратегий манипуляции / М.В. Давер // Викладання мов

- у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2016. – Вип. 28. – С. 47–57.
4. Мурясов А.С. Опыт анализа оценочного высказывания / А.С. Мурясов, А.Л. Самигуллина, А.А. Федорова // Вопросы языкознания. – М. : Наука, 2004. – № 5. – С. 68–78.
  5. Сухих С.А. Организация диалога / С.А. Сухих // Языковое общение. – Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1987. – С. 95–102.
  6. Сюй Хунчжен Коммуникативные принципы стратегии и тактики в речевом контакте / Сюй Хунчжен // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2006. – Вип. 10. – С. 285–292.

#### REFERENCES

- Andrieieva, S.M. (2007). К вопросу о социально-психологической характеристике диалога [To the question of socio-psychological characteristics of the dialogue]. *Vykladannia mov u vyshchyrh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'jazky [Teaching languages at higher educational institutions at the present stage. Interpersonal relationships]*. Kharkiv: KhNU, 11, pp. 19-29 [in Russian].
- Ciui Khunchzhen (2006). Kommunikativnye prinsipy strategii i taktiki v rechevom kontakte [Communicative principles of strategy and tactics in speech communication]. *Vykladannia mov vyshchyrh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'jazky [Teaching languages at higher educational institutions at the present stage. Interpersonal relationships]*. Kharkiv: KhNU, 10, pp. 285-292 [in Russian].
- Daver, M.V. (2016). Psikhologicheskie osnovy lingvodidaktichoi adaptatsii diskursnykh strategii manipuliatsii [Psychological bases of linguodidactic adaptation of discourse strategies of manipulation]. *Vykladannia mov u vyshchyrh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'jazky [Teaching languages at higher educational institutions at the present stage. Interpersonal relationships]*. Kharkiv: KhNU, 11, pp. 19-29 [in Russian].
- Murasov, A.S., Samigullina, A.L. and Fedorova, A.A. (2004). Opyt analiza otsenochnogo vyskazyvaniia [Experience in analyzing an appraisal statement]. *Voprosy yazykosnania [Questions of linguistics]*. Moscow: Nauka, 5, pp. 68-78 [in Russian].
- Sukhikh, S.A. (1987). Organizatsia dialoga [Experience in analyzing an appraisal statement]. *Yazykovoie obshienie [Language Communication]*. Kalinin: Kal.GU, pp. 95-102 [in Russian].
- Volf, Ye.M. (1985). *Funktionalnaia semantika otsenki [Functional semantics of evaluation]*. Moscow: Nauka [in Russian].



UDC: 811.111:801.1.8 + 007

<http://orcid.org/0000-0001-9133-285X>

**METHODOLOGICAL ASPECT  
OF TEACHING THE PROBLEM  
OF ENGLISH-SPEAKING  
PROFESSIONALLY ORIENTED  
SPEECH IN THE FIELD  
OF INFORMATION  
TECHNOLOGIES STUDENTS  
OF THE TECHNICAL UNIVERSITY**

*Dobrovolska N. (Ternopil)*

Permanent progressive change in the field of computer engineering attracts the attention of many scientists to the problem of studying, clarifying, deepening of existing scientific concepts and terms of the computer speech, which from the beginning is in English. Regarding our research, the characteristics of the English computer speech is extremely important for the selection of a professionally directed educational material.

The purpose of our study is to analyze the main characteristics of texts in the field of computer engineering and English speaking.

To achieve this aim, our research was conducted through the characteristics of English texts used in computer engineering. The main directions of this field are considered. The linguistic features of the scientific texts in the field of computer engineering and English speaking are provided.

Computer terminology is the most dynamic of terminological systems, and it will hardly be sometime possible to put the end to it and to consider investigated as innovations in the computer engineering develop rather promptly.

For correct comprehension and translation of computer terms, it is necessary to understand the morphological structure of the term, semantic features distinguishing it from commonly used words, the peculiarities of the contextual functioning of these units.

Analyzing the field of new technologies, we can see that the last decade is characterized by the appearance of significant numbers of new lexical, semantic and idioms in the English language in connection with new trends and directions of scientific and technological development. Such a designation is made by the replenishment of the vocabulary of idioms and lexical innovation, rethinking existing language material.

Having studied the texts of computer engineering, we came to the conclusion that there are such features of the scientific style as: the presence of special vocabulary, terms; the use of words only in direct or terminological terms; predominance of complex sentences in the syntactic structure; the division into paragraphs plays an important role in the disclosure of the logical structure, a special character expressing expressiveness; absence or lack of emotionality.

**Key words:** engineering, professional speech, scientific style, term.

**Добровольська Н.Л. Методичний аспект проблеми навчання англomовного професійно спрямованого мовлення у галузі інформаційних технологій студентів технічного ВНЗ.** Стаття присвячена основним аспектам навчання англomовного професійно спрямованого мовлення у галузі інформаційних технологій студентів технічного ВНЗ. Надано лінгвістичні характеристики наукового тексту у галузі комп'ютерної інженерії та англomовного говоріння. Задля вірного розуміння та правильного перекладу комп'ютерних термінів необхідно розуміти морфологічну будову терміна, семантичні особливості, що відрізняють його від загальноживаних слів, особливості контекстуального функціонування цих одиниць.

**Ключові слова:** інженерія, науковий стиль, термін, фахова мова.

**Добровольская Н.Л. Методический аспект проблемы обучения англоязычной профессионально направленной речи в области информационных технологий студентов технического вуза.** Статья посвящена основным аспектам обучения англоязычной профессионально направленной речи в области информационных технологий студентов технического вуза. Даны лингвистические характеристики научного текста в области компьютерной инженерии и англоязычного говорения. Для верного понимания и правильного перевода компьютерных терминов необходимо понимать морфологическое строение термина, семантические особенности, отличающие его от общеупотребительных слов, особенности контекстуального функционирования этих единиц.

**Ключевые слова:** инженерия, научный стиль, профессиональная речь, термин.

**Introduction.** It is well known that with the advent of information technologies in the late twentieth and in the early twenty-first centuries, a new informational, computerized society, which scientists describe as a «system of people, processes, values and relevant technologies» (Nardi, O`Day), is being formed [14]. Permanent progressive change in this area attract the attention of many scientists to the problem of studying, clarifying,

deepening of existing scientific concepts and terms of the computer speech, which from the beginning is in English. Regarding our study, the characteristics of the English computer speech is extremely important for the selection of a professionally directed educational material.

Analyzing the latest researches and publications of the problem field of scientific and linguistic searches in the modern educational space, it is appropriate to recall the works of V. Koptilov, V. Karaban, and others [7; 5]. Our study is also based on works devoted to the study of terms in the field of information technology, which address the issues of their translation.

**The purpose of the study** is to analyze the main characteristics of texts in the field of computer engineering and English speaking.

**Discussion.** Modern engineering activity is the most mature form of work activity, directly aimed at solving technical problems and creating the technique. It is the only thing that unites all engineers, regardless of which sphere of public life their work is used. One of the successful breakthroughs of the modern industry is the emergency of computer technology. With the advent of personal computers, data exchange issues have become global. Thanks to special software and hardware it became possible to organize interaction between people separated from each other by a distance of tens of thousands of kilometers. But in order that everything can function in the form in which we have got used to work with the personal computer, it is necessary to study bases of work and creation of software. This is what computer engineering does.

The branch of computer engineering has a lot of narrow directions, which in detail study a certain area of programming and development of computer technologies. Let us consider them in detail. Electronics is the direction in this branch which studies the fundamentals of electronics (diodes, transistors, power sources) and applications of analog and digital circuits.

The study of integrated circuits is also one of the directions that aims to study electronic circuits based on semiconductors with different integration technologies and procedures. It considers in detail their functioning, characteristics, behavior and applications.

The study of the partition data structure allows to acquire information regarding formal logic, algorithms, data structures by presenting the relevant languages and programs, conditions and restrictions, explains reprogramming data to solve problems with computer and electronic devices.

Telecommunication systems – a direction that focuses on the analysis and verification of telecommunications systems and protocols, and which is aimed at studying analogue communication channels, such as AM and FM, as well as digital types of communication. In addition, it examines the impact of various telecommunications technologies.

The direction of studying the properties of stuffs considers the physical and electronic properties of various stuffs, studies the fundamentals of the electronic theory of conductivity, the electronic properties of metals, semiconductors, pipes and valence zone, superconductivity, as well as electrical, thermal, optical and magnetic properties of materials and their technological applications.

*Signal processing.* This direction of computer engineering explains the methods, physical principles and algorithms of signal processing for data transmission. It studies the nature of signals, classifications, manipulations, the properties of systems, as well as the means by which signals can be transmitted.

The direction «*Antennas and wireless systems*» explores the theoretical basis and tools for analyzing antennas, wireless systems and radio channels. This direction represents the content and design of various communication systems for mobile and portable devices, shows the latest technological trends in the application of the satellite and alternative radiant structures.

*Fiber-optic communication* represents components and systems development for fiber-optic communication. It includes various types of optical fibers, transmitting and receiving devices, analog and digital methods of transmission, fiber-optic network architectures, problems, costs and technologies associated with various communication systems.

*The design of analog circuits* is a direction that explores the process of creating analog circuits, from planning, analysis and control to final design and production.

*The design of digital circuits* is a direction that explores the process of designing digital circuits. It shows different models of circuits, implementation technologies, mechanisms for monitoring, fault detection and fault tolerance, simplification of logic circuits and other methods for achieving a system of maximum performance.

*The direction microprocessor design* represents the design and programming of specialized or embedded systems based on

microprocessors and controllers. It helps to identify these systems, to interpret their schemes and to apply them in production.

*Computer engineering* shows analysis, diagnosis, planning of electronic devices, evolution, component reliability, design, improvement, maintenance, life and quality control. It also studies the production of electronic circuits and devices from the cleaning phase to the inspection and their operation.

*Microprocessors and microelectronic engineering* are distinguished separately.

The first direction is studying the connections and functioning of the components of microprocessors and interfaces. The second direction shows various technologies for designing and manufacturing circuits – analog, digital, integrated and abstract, and also studies microelectronics, including all the processes of its production, design, modeling and quality control.

In linguistic literature the ratio of special and common lexicon is interpreted in different ways. Between the words of common vocabulary and terms it is impossible to carry out a clear boundary, practically any independent word can enter the category of special vocabulary as a result of its terminologization. Thus, the system of terms is associated with a system of commonly used vocabulary, but it does not completely coincide with it, because terms are formed not only as a result of providing a word of the common language with a special meaning, but also by borrowing and artificial creation of new words.

The word is characterized by the unity of sound, content and the called thing; the content, the connection with the concept is the main thing for the term. However, for lexical and syntactic connections, the term is perceived as a word. In the process of terminology of general vocabulary, a change or restriction of the denotation occurs. The term is characterized by abstraction, independent functioning within the terminological field, meaningfulness of the internal form, limited number. The term represents species relations and needs a definition.

However, it should be noted that the professional popular speech is widespread in the sphere of the special speech. Common features for vocabulary and professional vocabulary are the specialization of the meaning and the creation on this basis of specific lexical and semantic systems, limiting the number of users of this vocabulary and spheres of use.

Professionalisms are informal, but generally accepted by spoken terms among specialists. However, researchers separate professionalisms from terms. Bordering with each other, terms have a more orderly and normalized character, while professionalisms are semi-official lexical units that are used by a narrow circle of specialists, mostly in the speaking. Despite these significant differences between these two areas of vocabulary, there is continuous interchange, and professionalism can also exist as a synonym for the term [5].

The style of modern English scientific and technical literature is based on the norms of English writing with certain specific characteristics, namely:

1) Vocabulary. A large number of special terms and words are not of Anglo-Saxon origin. Words are selected with great care for the most accurate transmission of thoughts [15]. A large proportion is used for official (functional) words (prepositions and conjunctions) and words that provide logical links between individual elements of utterances (adverbs).

2) Grammar. Only those words are used that are firmly established in the writing of the grammatical norm. Passive, impersonal and indefinite personal constructions are widespread. Basically, compound and complex sentences are used, in which nouns, adjectives and non-finite forms of the verb predominate. Logical allocation is often achieved by deviating from the firm word order (inversion).

3) The method of presentation. The main task of scientific and technical literature is to bring certain information to readers in clear and accurate ways. This is achieved by logically substantiated presentation of factual material, without the use of emotionally colored words, expressions and grammatical constructions. This way of exposition can be called formally logical [9].

The basic language means: abstract vocabulary, a large number of terms, schemes, tables, graphs, often foreign words, scientific phraseology (stable terminological connections), citations, references, unambiguous vocabulary, lack of subjectivity, impersonality of syntax, the absence of all that indicated the author's personality, his preferences (emotional-expressive synonyms, suffixes, art trails, etc.).

Considering the lexical features of the texts of computer engineering, we distinguish several features. For example, use of acronyms. Acronyms are abbreviations which, unlike abbreviations (read, pronounced and perceived by the names of letters), are read and perceived as ordinary

lexical units. These words are formed from different combinations of letters (from the first letters, from the first few to the last, and others).

Let us consider some examples of abbreviations:

ADSL – Assymetrical Digital Subscriber Line, Asymmetrical DSL – asymmetric digital subscriber line, asymmetric DSL. The technology of high-speed data transmission over ordinary telephone lines to the user. Data transmission and telephone connection are possible at the same time.

ANSI character set – ANSI character set – developed by ANSI (American National Standard Institute) 8-bit code table, which is used in Windows to provide 256 control and digital alphanumeric characters. The first half of this set is the same as ASCII.

AOL – America OnLine. National Internet provider, the most popular and the largest commercial online service in the United States. It provides e-mail services and basic Internet services. An internet pager of the same name (a program for communication) of this company is often meant by AOL.

E-mail – Electronic mail – e-mail, a system for transferring messages between computers using networks (Internet). E-mails can be compared to the usual ones when you write a letter and send it to a specific recipient address.

HTML – Hypermarket Markup Language – the language of a hypertext markup. HTML is responsible for what you see in a certain sequence on the web page of the text and pictures [16].

The general characteristic of the lexical composition of the scientific text of the engineering field includes the following features: words are used either in the main direct or in terminological terms, but not in expressive-figurative.

In specialized texts, there is often an element of novelty that makes the text interesting for the reader. However, it is often saturated with new terms that have not yet been fixed in specialized sources. Despite this, the translation of such terms should be descriptive, with a detailed explanation of this or that phenomenon and with the use of already established terms in science. Any scientific text tends to repeat terms [13]. That is why it is necessary to transmit an unfamiliar concept to compare all cases of its use in this text and only then determine its meaning and scope, using reference literature.

In the scientific and technical texts of this field, there is a wide application of such verbs-operators as effect, assure, perform, obtain, provide, give, involve, entail, imply, result in, lead to, to be attributed to, etc., the meaning and translation of which depends entirely on the nouns that carry the main semantic load in the sentence.

The desire for the nominative also leads to the replacement of adverbs with prepositional-nominal combinations. So, accurately becomes with accuracy, very easily – with the greatest ease or the easy way (CP.: to do something the hard way), etc. Only amplifying adverbs have resistance to this trend, which appear in scientific and technical texts as the main modal-expressive means, which does not look like an unfamiliar element in a serious presentation. Such adverbs: *completely, considerably – substantially, essentially – fairly, fairly, greatly – significantly* [8: 33].

For example:

The amount of energy that has to be dissipated is *clearly* enormous. – Кількість енергії, яка повинна бути розсіяною, явно перебільшена (переклад наш – Н.Д.) [8: 25].

The energy loss is *markedly* reduced. – Втрати енергії помітно знижується (переклад наш – Н.Д.) [8: 7].

Evidence of the same anty-verbal tendency in the texts of computer engineering is the widespread use of verbal adjectives with prepositions instead of verbs:

*to be attendant on – слугувати,*  
*to be conducive to – бути пристосованим,*  
*to be destructive of – бути зруйнованим,*  
*to be incidental to – бути випадковим,*  
*to be responsive to – реагувати на щось,*  
*to be tolerant of – терпіти* [5: 89].

For example:

*This system is conducive to high volumetric efficiency. This type of mixing is often incidental to other stages of the industrial process, e.g. size reduction. – Ця система сприяє високому об'єму ефективності. Цей тип змішування часто є випадковим на інших етапах виробничого процесу, наприклад, зменшення розміру* [8 : 59].

In linguistic papers that study the specifics of the scientific and technical style of this branch of texts in modern English, a number of more particular grammatical features are indicated, namely: the widespread use of the



plural of material nouns (fats, oils, greases, steels, rare earths, sands, wools, gasolines, etc.), plural of the names of tools (clippers, jointers, shears, dividers, compasses, trammels, etc.), the use of a preposition *of* for the transmission of species-generic relations (the oxidizer of liquid oxygen, the fuel of kerosene), the prevalence of attributive combinations with the words *type, design, pattern, grade*.

In connection with the above-mentioned sequence and the proof of scientific exposition, there is also an increased use of cause-and-effect unions and logical connections of the type *since, therefore, it follows, so, so, thus, implies, involves, leads to, results in, etc.*

Near the first person of the plural, impersonal forms and constructions with one are widely used.

The frequency distribution of parts of speech in scientific text differs from that which is observed in a neutral or conversational style: the percentage of names increases, the content of verbs in personal form decreases, there are no exclamations.

It is necessary to mention a special form of substitution of constructions that is characteristic for a scientific form:

- That of;
- Those of;
- That + Part.

**Conclusions.** Thus, the intensive development of science and technology, together with the processes of globalization in modern society, lead to the continuous enrichment of the terminological system of the Ukrainian language with words and phrases related to the field of information technology.

Computer terminology is, perhaps, the most dynamic of terminological systems, and it will hardly be sometime possible to put the end to it and to consider it investigated as innovations in the computer engineering develop rather promptly.

Having studied the texts of computer engineering, we came to the conclusion that there are such features of the scientific style as: the presence of special vocabulary, terms; the use of words only in direct or terminological terms; predomination of complex sentences in the syntactic structure; the division into paragraphs plays an important role in the disclosure of the logical structure, the special nature of expressiveness; absence or lack of emotionality.

Further research is planned to be done in the field of the content of teaching future specialists of computer engineering reading and speaking.

#### LITERATURE

1. Борисова Л.И. Лексические особенности англо-русского научно-технического перевода : учеб. пособие / Л.И. Борисова. – М. : НВИ–Тезаурус, 2005. – 215 с.
2. Борковский А.Б. Словарь по программированию. Английский, русский, немецкий, французский / А.Б. Борковский, Б.И. Зайчик, Л.И. Боровикова. – М. : Рус. яз., 1991. – 286 с.
3. Головин Б.М. Термин и слово : межвуз. сб. / Б.М. Головин. – Горький : ГГУ, 1980. – С. 4–11.
4. Єнікєєва С.М. Особливості перекладу комп'ютерних термінів на українську мову / С.М. Єнікєєва // Вісник СумДУ. – 2001. – № 5 (26). – С. 54–59.
5. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми / В.І. Карабан. – Вінниця : Нова книга, 2002. – 564 с.
6. Коптілов В.В. Теорія і практика перекладу / В.В. Коптілов. – Київ : Юніверс, 2003. – 280 с.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичн., пед. і лінгв. ун-тів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. ; за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
8. Мишина В.И. Английский и компьютер : учеб.-метод. пособие / В.И. Мишина, Е.В. Гончарова. – Краматорск : ДГМА, 2006. – 86 с.
9. Наер В.Л. К описанию функционально-стилевой системы современного английского языка. Вопросы дифференциации и интеграции / В.Л. Наер // Лингвостилистические особенности научного текста. – М. : Наука, 1981. – С. 92.
10. Сухенко К.М. Лексичні проблеми перекладу / К.М. Сухенко – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 2000. – 124 с.
11. Чирвоний О.С. Комп'ютерний лексикон сучасної англійської мови : структурний, семантичний, функціональний аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О.С. Чирвоний. – Запоріжжя : ЗНУ, 2010. – 22 с.
12. Электронный список словарей аббревиатур и акронимов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mamadu.ru/transl1abr.htm>.
13. Brahtia V. The Routledge Handbook of Language and Professional Communication / V. Brahtia. – New York, NY : Routledge, 2014 – 584 p.

14. Nardi B.A. *Information ecologies : Using technology with heart* / B.A. Nardi, V. O'Day. – Cambridge : MIT Press, 1999. – 232 p.
15. Schleppegrell M. *Learning language and learning history : A functional linguistics approach* / M. Schleppegrell, M. Achugar // *TESOL Journal*. – 2003. – 12 (2). – С. 21–27.
16. Trimble L. *English for science and technology : A discourse approach* / L. Trimble. – Cambridge : Cambridge University Press, 1985. – 180 p.

## REFERENCES

- Bihych, O.B., Borysko, N.F. and Borets'ka, H.E. (2013). *Metodyka navchannya inozmennykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities]*. K.: Lenvit [in Ukrainian].
- Borisova, L.I. (2005). *Leksicheskie osobennosti anglo-russkogo nauchno-tekhnicheskogo perevoda [Lexical features of the English-Russian scientific and technical translation]*. Moscow: NVI–Tezaurus [in Russian].
- Borkovskii, A.B., Zaichik, B.I. and Borovikova, L.I. (1991). *Slovar po programmirovaniiu. Angliiskii, russkii, nemetskii, frantsuzskii [Dictionary on programming. English, Russian, German, French]*. Moscow: Russkii iazyk [in Russian].
- Brahtia, V. (2014). *The Routledge Handbook of Language and Professional Communication*. New York, NY: Routledge [in English].
- Chyrvonyj, O.S. (2010). *Komp'juternyj leksykon suchasnoji anghlijskohoji movy: Strukturnyj, semantychnyj, funkcional'nyj aspekty [Computer lexicon of modern English: Structural, semantic, functional aspects]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Zaporizhzhia: ZNU [in Ukrainian].
- Elektronnyi spisok slovarei abbreviatur i akronimov. [Electronic list of dictionaries of abbreviations and acronyms]*. Available at: <http://mamadu.ru/transl1abr.htm> [in Russian].
- Golovin, B.M. (1980). *Termin i slovo [The term and the word]*. Gorkii: GGU, pp. 4-11 [in Russian].
- Jenikjejeva, S.M. (2001). *Osoblyvosti perekladu komp'juternykh terminiv na ukrajinsjku movu. [Features of translation of computer terms into Ukrainian]*. *Visnyk SumDU [Bulletin of the Sumy State University]*, 5 (26), pp. 54-59 [in Ukrainian].
- Karaban, V.I. (2002). *Pereklad anghlijskohoji naukovoji i tekhnichnoji literatury. Ghramatychni trudnoshhi, leksychni, terminologichni ta zhanrovo-stylistychni problemy. [Translation of English scientific and technical*

- literature. Grammatical difficulties, lexical, terminological and genre-stylistic problems*]. Vinnycja: Nova knygha [in Ukrainian].
- Koptilov, V.V. (2003). *Teoriia i praktyka perekladu [Theory and Practice of Translation]*. Kyiv: Universe [in Ukrainian].
- Mishina, V.I. and Goncharova, E.V. (2006). *Angliiskii i kompiuter. [English and computer]*. Kramatorsk: DGMA [in Russian].
- Naer, V.L. (1981). *K opisaniuu funktsionalno-stilevoi sistemy sovremennogo angliiskogo iazyka. Voprosy differentsiatcii i integratscii. [To the description of the functional-stylistic system of the modern English language. The questions of differentiation and integration]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- Nardi, B. and O'Day, V. (1999). *Information ecologies: Using Technology with Heart*. Cambridge: MIT Press [in English].
- Schlepperegell, M. and Achugar, M. (2003). Learning language and learning history: A functional linguistics approach. *TESOL Journal*, 12 (2), pp. 21-27 [in English].
- Sukhenko, K.M. (2000). *Leksychni problemy perekladu. [Lexical problems of translation]*. Kyiv: vyd-ctvo Kyjivsjkogho universytetu [in Ukrainian].
- Trimble, L. (1985). *English for science and technology: A discourse approach*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].

УДК 811.161.1+811.512.164]’342-115

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

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

**ОСОБЛИВОСТІ  
МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ  
РОСІЙСЬКОЇ МОВИ  
ТУРКМЕНСЬКИХ СТУДЕНТІВ  
З УРАХУВАННЯМ ТИПОВИХ  
ЛЕКСИЧНИХ ПОМИЛОК**

*Іванова Т.А., Курилюк Т.І. (Харків)*

У статті розглядаються варіанти сполучуваності паронімів і деякі помилки туркменських студентів у вживанні паронімів – слів, близьких за звучанням, але не тотожних, а іноді й далеких за значенням. У результаті спостережень за усним і письмовим мовленням студентів-туркменів розкриваються головні причини помилкової взаємозаміни паронімів. У статті наводяться приклади

тренувальних вправ для вироблення мовленнєвих навичок у вживанні паронімів на заняттях із російської мови в туркменській аудиторії.

**Ключові слова:** багатозначність, однокореневі слова, пароніми, сполучуваність.

**Иванова Т.А., Курилюк Т.И. Особенности методики обучения русскому языку туркменских студентов с учетом типичных лексических ошибок.** В статье рассматриваются варианты сочетаемости паронимов и некоторые ошибки туркменских студентов в употреблении паронимов – слов, близких по звучанию, но не тождественных, а иногда и далеких по значению. В результате наблюдений над устной и письменной речью студентов-туркмен раскрываются основные причины ошибочной взаимозамены паронимов. В статье приводятся примеры тренировочных упражнений для выработки речевых умений в употреблении паронимов на занятиях по русскому языку в туркменской аудитории.

**Ключевые слова:** многозначность, однокоренные слова, паронимы, сочетаемость.

**Ivanova T.A., Kuryliuk T.I. Russian language teaching particularities of Turkmen students according to the typical lexical mistakes.** The article considers variants of paronyms compatibility and some mistakes of Turkmen students in the use of paronyms – words closed in pronunciation but not identical, and sometimes different in meaning. The vocabulary of foreign students entering the university does not always correspond to the needs of their language practice, often there is no knowledge of the paronyms necessary for it. The study of various paronyms combining variants with other words, semantic connections are as necessary as knowledge of grammatical rules and spelling norms. The correct using of the word in speech suggests, firstly, knowledge of the word structure and the lexical-semantic variants of the polysemy; secondly, analysis of the word-building composition with the individual morphemes meaning identification; thirdly, the ability to choose the word needed for a given context, for which it is necessary to determine its place in the lexical-semantic system, i.e. to find its connection with other words, to identify general and differential features in a given lexical group making up a certain semantic unity.

As a result of observations of Turkmen students' oral and written speech, the main reasons for the erroneous paronyms substitution are revealed, involving roots consonance. The same root paronyms are also confused because of inaccurate understanding of the prefixes, suffixes meaning and difference they bring to the word meaning.

Considering the same root-words, there are many problems due to the fact that they are heterogeneous in the semantic and word-formation aspect. Paronyms like the same-root words, similar to synonyms. They have a number of common features which leads to the similarity of these two language units, and finally to the error occurrence while using paronyms in speech.

The article also contains examples of training exercises for speech skills developing in the paronyms using at Russian language classes in the Turkmen audience.

**Key words:** compatibility, paronyms, polysemy, single-root words.

Одне з основних завдань практичного курсу російської мови – формування навичок правильного усного й писемного мовлення. Вирішення цього завдання передбачає глибоке розуміння студентами лексики, що вивчається. Запас слів іноземних студентів, що вступають на перший курс ВНЗ, не завжди відповідає їхнім комунікативним потребам. Розуміння різних варіантів сполучуваності паронімів як однокореневих, так і різнокореневих з іншими словами, їх смислові зв'язки так само потрібні, як і граматичні правила та орфографічні норми.

«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» [2: 71].

Правильне використання слова в мовленні передбачає, по-перше, знання структури слова і лексико-семантичних варіантів багатозначності; по-друге, словотвірний аналіз слова зі з'ясуванням значень окремих морфем; по-третє, вміння вибрати потрібне для певного контексту слово, для чого необхідно визначити його місце в лексико-семантичній системі, тобто встановити його зв'язок з іншими словами, знайти загальні та диференціальні ознаки лексичної групи, що становить певну смислову єдність.

**Актуальність** дослідження полягає в необхідності вирішення проблем і труднощів щодо вживання паронімів у російській та туркменській мовах. В усному і писемному мовленні туркменських

студентів із різним рівнем підготовки трапляються помилки в уживанні паронімів – слів, близьких за звучанням, але нетотожних, а іноді й далеких за значенням: 1) *вдох* – *вздох*, *всемерный* – *всемирный* (фонетична відмінність); 2) *экономный* – *экономичный*, *исполняют* – *выполняют* (вплив внутрішньомовної інтерференції); 3) *производительный* – *производственный*, *дружеский* – *дружественный* (неточне уявлення про характер лексичної сполучуваності).

Головна причина помилкової взаємозаміни різнокореневих паронімів полягає передусім у співзвучності їхніх коренів. Однокореневі пароніми змішуються внаслідок неточного розуміння значень префіксів, суфіксів і відгінків, які вони привносять до значення слова. Цими двома причинами пояснюється помилкове вживання іноземцями однокореневих паронімів, що розрізняються за значенням.

**Мета** цієї статті – визначити шляхи подолання типових помилок під час вивчення мови в національній аудиторії у зв'язку з впливом рідної мови, який особливо проявляється на лексичному рівні, оскільки міжмовна інтерференція виявляється при вживанні синонімів і паронімів та превалює при виборі слова (пароніма) в усному мовленні. Знання типових помилок допомагає своєчасно запобігати та коригувати їх у процесі навчання.

«Як правило, ми не замислюємося над тим, що, висловлюючи свої думки, повідомляючи про будь-що, – розмірковує Д. І. Шмельов, – ми відбираємо певні слова і певним чином з'єднуємо їх, принаймні і відбір, і сполучення визначаються правилами, що існують в мові. Це стає очевидним тільки тоді, коли нам доводиться спілкуватися нерідною мовою, коли автоматизм застосування в нас не відпрацьований, або в тих випадках, коли нам треба позначити щось, але ми маємо сумнів, яке слово краще «підходить» для цього, чи можливо таке сполучення слів і т. п.» (переклад наш – Т.І., Т.К.) [7: 187].

**Аналіз наукових праць засвідчив**, що в розумінні паронімії в лінгвістиці немає єдності. Основним критерієм установлення паронімії усі мовознавці вважають змішуваність слів-паронімів у мовленні через звукову близькість. Частина науковців (Н.П. Колесніков, А.О. Євграфова, А.П. Критенко) визнає паронімами слова, близькі за зовнішньою звуковою формою, але генетично

не пов'язані. Так, визначаючи паронімію як різнопланове явище, А.О. Євграфова виділяє групи близьких за звучанням слів, що не мають зв'язків за значенням, так звані тривіальні пароніми (*дипломант – дипломат*), і слова зі спільною кореневою частиною. Інші науковці (О.С. Ахманова, Г.П. Снетова, О.В. Вишнякова, В.І. Красних) вважають їх однокореневими словами. О.В. Вишнякова, якій належить низка робіт із паронімії, звужує розуміння паронімів, відносячи до них лише такі однокореневі слова, які подібні за звучанням, мають наголос на той самий склад, належать до одного логічного ряду, до однієї частини мови, виражають поняття, відмінність яких полягає в окремих, додаткових смислових відтінках лексичних значень [1]. Звідси виділення серед однокореневих утворень групи слів зі спільною понятійно-логічною співвіднесеністю (*гордый – горделивый, легкий – легковой*). Словник-довідник лінгвістичних термінів Д.Е. Розенталя і М.О. Теленкової та підручники, зокрема посібник Д.І. Шмельова, лише констатують широке і вузьке розуміння цього явища в лінгвістиці.

Більшість паронімів – це однокореневі слова з різними префіксами і суфіксами : *нарушить – разрушить, освоить – усвоить, понятие – понятливость, командированный – командировочный, читальный – читательский*. Меншу частину складають схожі за вимовою слова з різними коренями: *затихать – затухать, обращаться – общаться, подозревать – подразумевать, степень – ступень, затемнение – затемнение, обоняние – обаяние*.

Під час розгляду однокореневих слів виникає багато проблем через неоднорідність цих слів у семантичному і словотворчому плані. Пароніми як однокореневі слова зближуються з синонімами. Вони мають цілу низку спільних рис, що і призводить до зближення цих двох мовних явищ, а отже – до виникнення помилок у використанні паронімів.

Так, студенти-туркмени не розрізняють у тексті слова *вдох* и *вздых* («Раздался тихий *вдох*» (замість «*вздых*»); *вступать-поступать* («Он *вступил* в университет» (замість «*поступил*»); *сытый* и *сытный* («Завтрак был *вкусный* и *сытый* (замість «*сытный*»)). Пароніми охоплюють усі частини мови, але частіше вони зустрічаються серед іменників і особливо прикметників. Часто паронімія спостерігається серед абстрактних іменників: *значение – значимость*,



*существо – сущность, направление – направленность*; рідше у паронімічні стосунки вступають конкретні іменники: *работник – рабочий*.

Різноманітними є пароніми і в структурному аспекті. Дослідники відзначають групи суфіксальних (*удачный – удачливый, геройский – героический, дипломатичный – дипломатический*), префіксальних (*усвоить – освоить, одевать – надевать, поступок – проступок*) та кореневих паронімів (*тьма – тень*).

Шляхом афіксації в основному й утворюються однокореневі слова з різним значенням, зберігаючи при цьому генетичний і семантичний зв'язок.

Тому в роботі над паронімами дуже важливі морфемний і словотворчий аналізи слів, що і визначає основні типи вправ.

Перший тип вправ звертає увагу студентів на морфеми, що зумовлюють відмінність у семантиці паронімів.

Розмежування в мові паронімічних пар часто виявляється в їхній валентності – сполучуваності з іншими словами, оскільки різні суфікси і префікси привносять семантичні і стилістичні відтінки, наприклад: *соседний дом* та *соседский дом*, але *соседский сын* (у значенні «сын соседа»); *туристическая путевка*, але *туристская дорога*; *хозяйственная жизнь страны*, але *хозяйский глаз, хозяйский дом*.

Студентам необхідно запропонувати різновиди сполучуваності таких паронімічних рядів: *выступать – вступать – поступать – наступать – приступать*; *включать – выключать – исключать – заключать* и т.д.; *обосновать – основать*; *мысль – смысл*; *экономический – экономичный – экономный*; *идеалистический – идеальный – идейный – идеологический*; *единый – единственный – единичный* та інші. Також слід звернути увагу студентів на стійкі словосполучення деяких членів паронімічної групи: *давать оценку, придавать значение, задавать вопрос, сдавать экзамен, отдавать все силы, передавать привет* и т.д.; *наносить урон, ущерб, вред*; *приносить пользу, радость, удовлетворение, успех, популярность, добрые вести*.

У другому типі вправ беруться до уваги смислові відмінності, що визначають особливості поєднання паронімів з іншими словами.

1. Поставьте вместо многоточия одно из слов, данных в скобках.

а) Мозг – орган ... . Ее беспокоит ... о сыне. Теперь эта поездка не имеет ... . (мысль, мышление, смысл)

б) Роль ... в истории. Измениться в ... . Говорить в ... . Знать кого-нибудь в ... . (личность, лицо)

в) Двигать с ... на ... . Жить в сельской ... . Топтаться на ... . Не находить себе ... . (местность, место)

2. Из данных в скобках прилагательных выберите определения к существительным; с полученными словосочетаниями составьте предложения.

Обязанность – обязательство (воинский, коллективный, общественный, служебный); труд – трудность (непредвиденный, умственный, физический); экономический – экономный (кризис, показатель, человек, рост).

3. Выберите из скобок подходящее по смыслу слово, с другим составить новое предложение,

1. Этот металлургический завод играет важную роль в (экономия, экономика) страны. 2. В конце занятия по русскому языку преподаватель дал нам (задача, задание). 3. Движение – атрибут (материя, материал). 4. Преподаватель (поставить, составить) план работы на целый год. 5. Два года назад я (вступить) в университет. 6. Катя (записать, написать) ей записку. 7. Там мы (ознакомиться, познакомиться) с другими спортсменами. 8. Мать (подготовить, приготовить) хороший ужин. 9. Вчера мы (осмотреть, посмотреть) новый фильм.

Складною і важливою є проблема взаємозв'язку полісемії і паронімії, оскільки пароніми – здебільшого багатозначні слова. У полісема його окремі лексико-семантичні варіанти (семеми) можуть мати синонімічні відносини, а інші семеми – виявляти паронімічні зв'язки. Саме у таких ситуаціях і виникають мовні помилки. Так, слова *геройский* (властивий героєві (у 1-му значенні), доблесний, відважний) та *героический* (1. Що здійснює подвиги, гідні героя, властивий героєві (у 1-му значенні); 2. Що оповідає про героїв і їхні подвиги) можуть замінювати одне одного лише тоді, коли *героический* використовується в першому значенні: *геройский подвиг, поступок – героический подвиг, поступок*. Інші ж лексико-

семантичні варіанти вказаних слів утворюють паронімічні зв'язки.

У третьому типі вправ передбачено аналіз багатозначних слів, встановлення схожості і відмінності в їхньому значенні. Вправи цього типу можна віднести до повторювальних.

*1. Составьте предложения со следующими словами в указанных значениях.*

а) Решающий – *главный, важнейший*; решительный – *исполненный твердости, непреклонности*; решительный – *окончательный*.

б) Охранять – *защищать*; сохранять – *беречь*; охранять – *не нарушать чего-нибудь*.

в) Подойти – *приблизиться*; подойти – *обнаружить свое отношение к кому-нибудь, чему-нибудь*; прийти – *явиться куда-нибудь*, прийти – *наступить, настать*.

*2. При помощи толкового словаря определите разницу в значениях следующих пар слов.*

*Задача – задание; вера – уверенность; мысль – мышление – смысл.*

*Разный – различный; душевный – духовный; старинный – старый.*

*Выполнить – исполнить; зайти – прийти; изготавливать – подготавливать; отвернуться – повернуться; приготовить – приготовить; пробыть – прибыть; приступить – поступить; появляться – проявляться; поместить – разместить; попросить – спросить.*

Як показує практика, роботу над такими словами доцільно проводити у межах тем, пов'язаних із вивченням словотворчих засобів російської мови.

Таким чином, щоб подолати інтерференцію рідної мови, правильно сприйняти і відтворити явища іноземної мови, студент має опанувати міжмовні розходження. Цьому має допомогти викладач, озброєний відповідною методикою. Дослідження лінгвістичної сутності паронімів дає можливість правильно вживати пароніми в мовленні та назвати причини змішування паронімів, тому що головне завдання при навчанні лексичного складу мови є оволодіння словниковим фондом, який забезпечує потреби комунікації в різних сферах мовленнєвого спілкування.

**Перспективою подальших досліджень** може стати розробка нових вправ з аналізу лексичного значення паронімів у контексті, складання словосполучень, речень, мікротекстів, діалогів із певною паронімічною парою, вибір паронімів у контексті.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вишнякова О.В. Лексические паронимы и слова с общей понятийно-логической соотнесенностью / О.В. Вишнякова // Русский язык в школе. – 1974. – № 3. – С. 7–11.
2. Иванова Т.А. Методика навчання морфологічних показників російської мови студентів-туркменів / Т.А. Иванова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2017. – Вип. 30. – С. 68–75.
3. Красных В.И. Толковый словарь паронимов русского языка : 1100 пароним. рядов, более 2600 паронимов / В.И. Красных. – М. : Астрель : АСТ, 2003. – 589 с.
4. Минакова Н.А. Пособие по русскому языку для иностранных студентов старших курсов бакалавриата / Н.А. Минакова, И.И. Митрофанова. – М. : РУДН, 2011. – 157 с.
5. Нагайцева Н.И. Омонимы и паронимы : словари и упражнения : учеб. пособ. для студентов-иностранцев / Н.И. Нагайцева, Е.А. Кропотова. – Х. : Ранок, 2011. – 108 с.
6. Шмелев Д.И. Русский язык. Лексика / Д.И. Шмелев. – М. : Просвещение, 1977. – С. 187–188.

#### REFERENCES

- Ivanova, T.A. (2017). *Metodyka vyvchennya morfolohichnykh pokaznykiv rosiyskoyi movy studentiv-turkmeniv* [Language teaching methods of training Russian language morphological indicators to Turkmen students]. *Vykkladanna mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchastnomu etapi. Mizhpredmetni zvyazky* [Language teaching in higher education institutions at the modern stage. Cross-subject relations]. Kharkiv: KhNU, 30, pp. 68-75 [in Ukrainian].
- Krasnykh, V.I. (2003). *Tolkovyy slovar paronimov russkogo yazyka: 1100 paronim ryadov, boleye 2600 paronimov* [Explanatory dictionary of Russian paronyms: 1100 paronym series, more than 2600 paronyms]. M.: Astrel: AST [in Russian].
- Minakova, N.A. and Mitrofanova, I.I. (2011). *Posobie po russkomu yazyku dlya inostrannykh studentov starshix kursov bakalavriata* [Russian language

- manual for foreign students of senior undergraduate courses*]. M.: RUDN [in Russian].
- Nagaitseva, N.I. and Kropotova, E.A. (2011). *Omonimy i paronimy: slovari i uprazhneniya omonyms and paronyms: dictionaries and exercises*. Kharkov: Ranok [in Ukrainian].
- Shmelev, D.I. (1977). *Russkiy yazyk. Leksika. [Russian language. Vocabulary]*. M.: Prosveshcheniye, pp.187-188 [in Russian].
- Vishniakova, O.V. (1974). *Leksicheskie paronimy i slova s obshchej ponyatijno-logicheskoy sootnesennost'yu [Lexical paronyms and words with a common conceptual-logical correlation]. Russkiy yazyk v shkole [Russian language at school], 3, pp. 7-11 [in Russian]*.

УДК 372.881.161

<http://orcid.org/0000-0003-31-65-5440>

<http://orcid.org/0000-0002-9545-2290>

<http://orcid.org/0000-0002-5449-6385>

**РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ  
МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ  
У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ  
МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ**

*Касьянова О.М., докт. пед. наук,*

*Долгопол О.О., канд. пед. наук,*

*Андрейко Я.В. (Харків)*

Стаття присвячена питанню реалізації змісту мовної освіти у післядипломному навчанні лікарів. Запропоновано шляхи удосконалення мовних і мовленнєвих компетентностей спеціалістів медичної галузі. Визначена специфіка змісту навчання мови на етапі післядипломної освіти, показана його реалізація за чотирма наскрізними змістовими лініями – мовленнєвою, мовною, соціокультурною і діяльнісною (стратегічною). Показано поєднання, взаємопроникність та автономність змістових ліній мовної освіти.

Виділено найбільш ефективні методи навчання. Стаття містить практичні поради викладачам-філологам.

**Ключові слова:** мовна освіта лікарів, мовні компетентності, підготовка лікарів, післядипломна підготовка, система післядипломної освіти.

**Касьянова Е.Н., Долгопол Е.А., Андрейко Я.В. Реализация содержания языковой подготовки в системе последипломного медицинского образования.** Статья посвящена вопросу реализации содержания языкового образования в последипломном обучении врачей. Предложены пути совершенствования языковых и речевых компетенций специалистов медицинской отрасли. Определена специфика содержания обучения языку на этапе последипломного образования, показана его реализация по четырем сквозным смысловым линиям – речевой, языковой, социокультурной и деятельностной (стратегической). Показано сочетание, взаимопроницаемость и автономность содержательных линий языкового образования. Выделены наиболее эффективные активные методы обучения. Статья содержит практические советы преподавателям-филологам.

**Ключевые слова:** подготовка врачей, последипломная подготовка, система последипломного образования, языковое образование врачей, языковые компетентности.

**Kasianova O.M., Dolhopol O.O., Andreiko Ya.V. Implementing the content of language training in the system of postgraduate medical education.** The article deals with the issue of implementating the content of language education in doctors' postgraduate training. Based on the analysis of the diagnostic initial test, questioning and interviews with students of the courses of thematic improvement in the Ukrainian language, the authors offer ways to improve speech and language competencies of specialists in the medical sector. They also give the specifics of the content of language teaching at the postgraduate level. Its implementation is shown in the working curriculum of thematic improvement in the Ukrainian language, which is structured in four content lines such as speech, linguistic, sociocultural, and activity (strategic).

The speech content line is realized in the main types of speech activity (listening, reading, speaking, and writing) with the help of a system of exercises and tasks. The construction of dialogical and monological statements of different types, styles, and speech genres in professional and other spheres of life are the most effective among them. At the stage of postgraduate education, the language content line focuses on the norms of the literary language and speech culture. According to its implementation, the authors offer exercises and activities for classroom and extracurricular work specific to adult listeners. The integrative socio-cultural line of the content is aimed at the development of listeners' general culture, including tasks for listeners' independent work associated with knowledge of Ukrainian history, ethics and mentality. The active (strategic) content line is purely procedural. It involves improving the skills of key thinking techniques and methods that are implemented in didactical games, discussions, conversations, etc.

The authors argue that all content lines are organically combined, interpenetrate and complement each other. But at the same time they are relatively autonomous components of the content of language education. The experience of working with adult listeners allows identifying the most effective active teaching methods, including situational modeling, analysis of texts of different styles and genres, didactic games, work in small groups, «creative workshops», etc. The article contains practical advice to teachers on training in the system of postgraduate education.

**Key words:** doctors' language education, doctors' training, linguistic competence, postgraduate training, system of postgraduate education.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Мовна і мовленнєва компетентності є важливими складниками професійних та особистісних характеристик лікаря. Від рівня володіння ними залежить успішність фахівця у професійній сфері та його конкурентоздатність. Медична практика доводить, що від мистецтва спілкування суттєво залежать і результати лікування.

Наразі практичне володіння українською фаховою мовою у професійній діяльності лікарів набуває більшої актуальності, оскільки є не лише засобом комунікації у професійній сфері, а й допомагає спеціалісту вивчати нову професійну наукову літературу, надає можливість будувати спілкування у системі «лікар – колега», «лікар – пацієнт (хворий)», «лікар – родич пацієнта (хворого)», передавати та сприймати інформацію, грамотно вести документацію тощо. Тому серед педагогів, які викладають українську мову в закладах медичної післядипломної освіти, не втрачають актуальності питання удосконалення змісту мовної освіти лікарів, методики викладання мови, пошуку найбільш ефективних форм проведення аудиторної та позааудиторної роботи зі слухачами.

Аналіз проведеного вхідного тестування слухачів циклу тематичного вдосконалення з української мови дав змогу виявити такі прогалини у знаннях фахівців: у 38% слухачів виникали запитання, пов'язані з уживанням лексичних та синтаксичних конструкцій у фаховому мовленні лікаря; 68% респондентів змогли правильно визначити лексичне значення всіх запропонованих у завданні слів, пов'язаних із фахом; 84% лікарів мали складнощі зі з'ясуванням значень фахових фразеологічних зворотів; у 79% слухачів виникали

складнощі під час запису іменників чоловічого роду однини у родовому відмінку; 54% опитаних значно спотворюють текст під час його редагування; проблеми в установленні відповідності між українськими та іншомовними словами спостерігаються у близько 80%; приблизно 78% слухачів відчувають нестачу мовленнєвих одиниць при доборі синонімів, антонімів, паронімів; приблизно така ж кількість респондентів припускаються помилок при перекладі фахових текстів із російської мови. Ще з часів навчання у загальноосвітніх навчальних закладах слухачі відчувають проблеми та прогалини у знаннях із таких тем: написання прислівників разом і через дефіс; правопис частки *не* з різними частинами мови; розділові знаки у складному реченні тощо. Порівняння володіння українською мовою випускників загальноосвітніх шкіл (результати ЗНО) та лікарів із повною вищою освітою засвідчує майже однаковий рівень і дає підстави порушувати питання про посилення уваги до вивчення української мови за професійним спрямуванням на рівні ВМНЗ та післядипломної освіти. Окрім того, результати бесід зі слухачами, аналіз їхніх анкет засвідчує той факт, що лікарі не вміють планувати самоосвіту (зокрема, й мовну та мовленнєву), як результат, близько 40% не можуть сформулювати питання, відповіді на які вони бажали б з'ясувати під час навчання на циклі тематичного удосконалення. Лікарі не аналізують власну мовну та мовленнєву діяльність, не виявляють прогалини у знаннях із мови, не володіють достатньою мірою інформацією про побудову наукового тексту. Узагальнені результати вхідного тестування свідчать, що на високому рівні володіють державною мовою лише 24% слухачів, достатній рівень продемонстрували 35% лікарів, на низькому рівні володіють українською мовою за професійним спрямуванням 41% респондентів. Тож існує проблема побудови цілісної системи безперервної мовної освіти лікарів. Також потребує перегляду зміст мовної освіти лікарів. Залишається невирішеним питання пошуку оптимальних та ефективних прийомів та методів викладання мови у системі післядипломної освіти. Вирішення цього кола питань має забезпечити удосконалення мовної та мовленнєвої компетентності лікарів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спираються автори.** Закон «Про вищу освіту» [6] орієнтує системи вищої та



післядипломної освіти на формування і розвиток професійних компетентностей фахівців, серед них – мовних та мовленнєвих. У теорії та практиці педагогічної та лінгвістичної наук накопичено великий досвід формування системи підходів та методів, що сприяють ефективному вдосконаленню та розвитку таких компетентностей, зокрема професійно-мовленнєвих умінь, культури спілкування. Так, здобули широкого розповсюдження комунікативний (Є. Вишневський, А. Леонт'єв), особистісно-діяльнісний (І. Зимня), соціокультурний (В. Сафонова, І. Халєєва), інтегративний (Е. Шепель, Н. Уварова) підходи. В останніх дослідженнях вітчизняної та зарубіжної педагогіки наголошується на необхідності осмислення питань удосконалення мовної підготовки фахівців різних спеціальностей, що пов'язано з процесами глобалізації науково-педагогічних знань та інтернаціоналізації освіти [2; 5]. Увага дослідників здебільшого була прикута до мовної підготовки студентів ВНЗ [3; 4], при цьому поза увагою науковців залишається досить специфічна царина мовної освіти – післядипломна, що має свої особливості в організації та здійсненні навчання.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.** Вивчення організації та методики викладання української мови (за професійним спрямуванням) для майбутніх медичних фахівців [1; 2; 3; 8] вказує на те, що основну частину навчальних занять у ВНЗ викладачі відводять на вивчення студентами медичної термінології, переклад та читання текстів. Як свідчать результати анкетування викладачів, безпосередньо процесу комунікації на заняттях з української мови у ВНЗ приділяється не більше 10% навчального часу. Тож лікарі набувають мовних та мовленнєвих компетентностей безпосередньо під час фахової діяльності, що не є правильним. Тому у вітчизняній та зарубіжній педагогіці гостро стоїть проблема переосмислення змісту мовної підготовки спеціалістів різних галузей, зокрема, студентів медичних ВНЗ та слухачів-фахівців медичних спеціальностей у системі медичної післядипломної освіти.

Зважаючи на актуальність та недостатній стан розробки зазначеної проблеми, **мета** статті полягає в аналізі змісту мовної освіти лікарів на післядипломному етапі навчання та виявленні шляхів удосконалення відповідних компетентностей спеціалістів медичної галузі.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Слухачі закладу післядипломної медичної освіти – це особлива аудиторія, що відрізняється не лише за віком, життєвим досвідом, обсягом знань та формою навчання, але й за специфікою сприйняття навчальної інформації, за якістю професійної підготовки, що здійснювалася у різний час у різних ВМНЗ. Зрозуміло, що їхній рівень мовної підготовки теж відрізняється. Тому перед викладачами української мови, які працюють у закладах післядипломної медичної освіти, гостро стоїть питання реалізації змісту мовної освіти лікарів шляхом добору найбільш доцільних та ефективних форм та методів навчання.

Зміст навчання мови на етапі післядипломної освіти має бути різноплановим і відображати три взаємопов'язані складники – мовні і мовленнєві знання, практичні вміння й навички, цінності. Відповідно до цього у змісті навчальної програми та робочого навчального плану з української мови якнайповніше висвітлюємо:

- актуальні проблеми функціонування мови в суспільстві та її роль у фаховій діяльності лікаря; теоретичний мінімум відомостей про мову та її систему (фонетику, лексику, словотвір, морфологію, синтаксис, стилістику, орфоепію і правопис), необхідний для формування лінгвістичного світогляду – системи знань про мову й мовлення і розвитку на цій основі комунікативних умінь і навичок;

- функціональну систему мовлення; аспект культури мовлення, що охоплює його нормативність (дотримання правил усного й писемного мовлення), адекватність (точність висловлення думок, почуттів, волевиявлень), естетичність (оптимальний темп і гучність мовлення, тембр і інтонація, тональність, лексичне багатство, різноманітність синтаксичних конструкцій, образність), поліфункціональність (застосування мови в усіх її аспектах у будь-якій сфері суспільного життя);

- відомості, що розкривають феномен людини та фахівця, людства, України та інших країн у їхній самотності і всепланетарності водночас (основні світоглядні ідеї, ідеали, етичні уявлення, естетичні вподобання, пов'язані з історією, географією, матеріальною і духовною культурою тощо).

Відповідно зміст навчання української мови на етапі післядипломної освіти лікарів, як і на етапі її вивчення у ВМНЗ,

структурується за чотирма наскрізними змістовими лініями – мовленнєвою, мовною, соціокультурною і діяльнісною (стратегічною).

Якщо в мовній змістовій лінії провідними елементами є поглиблення та узагальнення конкретних знань та вмінь, то в інших змістових лініях істотно вагомішу роль відіграють аспекти, пов'язані з фаховими та особистісними характеристиками слухачів як практикуючих лікарів.

Мовленнєва змістова лінія на етапі післядипломної освіти лікарів набирає першочергової важливості, адже визначає зміст роботи над удосконаленням комунікативної компетентності слухачів, що передбачає гармонійний розвиток умінь в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі). Це вміння сприймати й розуміти мовлення, самостійно створювати усні та письмові, діалогічні й монологічні висловлювання різних типів, стилів, жанрів мовлення не лише в професійній, а й в інших сферах життя, користуватися різновидами слухання та читання, вести діалог у професійних ситуаціях спілкування з додержанням вимог мовленнєвого етикету, правильно й комунікативно доцільно висловлювати свої думки, аналізувати тексти, оцінювати і вдосконалювати власну мовленнєву діяльність, оволодівати риторичними навичками тощо. І хоча вправи для формування слухових навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху) на етапі післядипломного навчання лікарів складає невеликий відсоток загального часу від усіх вправ, доцільно час від часу вводити їх у заняття, оскільки саме завдяки правильній вимові, тембру, тону та іншим інтонаційним характеристикам мовлення лікаря складається перше враження про його комунікативні здібності. Прикладом завдань на аудіювання українського мовлення може бути пропозиція прослухати зразок читання слова чи уривку тексту викладачем або в аудіозаписі з подальшим відтворенням помічених тонкощів вимови. У підгрупу вправ із говоріння об'єднані завдання для формування вимовних (артикуляційних та інтонаційних) навичок говоріння. Такими є, наприклад, вправи на вимову у медичних лексемах звуків «щ», «дз», «дж», «г» тощо. Правильна вимова цих звуків теж є ознакою високої культури мовлення фахівця, тож подібні вправи є доцільними у підготовці лікарів. Ураховуючи проблеми, виявлені в результаті вхідного анкетування та в бесідах зі слухачами, група вправ для

формування лексичних навичок говоріння складає близько 25% від загального часу навчання. Тож вправи на кшталт «Дібрати якомога більше синонімів», «Іншомовний термін замінити українським відповідником (де це можливо)», «Фахові фразеологізми у мовленні лікаря», робота зі словником іншомовних слів та словниками медичних термінів значно розширюють лексичний запас слухачів. На післядипломному етапі навчання лікарів ця змістова лінія реалізується через систему вправ, орієнтованих на збагачення лексичного складу мови лікарів, зокрема, на заняттях та в позааудиторній самостійній роботі пропонуємо пошукову словникову роботу з подальшим обговоренням результатів, ситуативні завдання, такі як діалоги на професійну тематику, перегляд відеозаписів із науково-практичних заходів за участі провідних фахівців медичної галузі з їхнім подальшим обговоренням, перегляд короткометражних відеоуроків курсів української мови від О. Авраменка тощо. Читання є традиційним методом вивчення мови. У системі післядипломної освіти цей метод набуває різноманітних варіацій: це читання монографій, словників, наукових статей за фахом тощо. Поєднання його з іншими методами активізує пізнавальну діяльність слухачів. Як, наприклад, коли читання того чи іншого тексту закінчується дискусією чи обговоренням змісту, або коли слухачі паралельно з читанням складають тези, таблиці, схеми або питання до тексту за змістом прочитаного. Багато варіантів професійно орієнтованих завдань можна запропонувати слухачам у блоці «Говоріння». Це такі вправи та завдання, які дають змогу перевірити уміння говорити на репродуктивному рівні, такі як дидактична гра, інсценізація, запитання-відповіді, читання-аудіювання, обмін репліками, вправа «Знайди помилку у мовленні колеги» тощо. На продуктивному етапі навчання лікарів ефективними виявилися вільна імпровізація, театральний проект, інші види творчих завдань.

Мовна змістова лінія забезпечує реалізацію мовленнєвої. Основний її зміст розкрито в межах вивчення курсів ділової української мови, української мови за професійним спрямуванням під час навчання у ВМНЗ, на цьому етапі вона надала майбутнім лікарям основні мовні одиниці, поняття, факти, закономірності, що забезпечує обсяг знань, оптимальний для формування мовленнєвих умінь і навичок спеціалістів. Ці знання є підґрунтям для розвитку уявлень лікарів про

мовну картину світу, структуру мови й оволодіння літературним мовленням, що надалі розвивається в межах курсів з української мови на етапі післядипломної освіти. При цьому увага в основному зосереджується на нормах літературної мови і культурі мовлення. Реалізація цієї змістової лінії передбачає систему вправ слухачів з орфографічним практикумом (для фахівців медичних спеціальностей), у якому зібрано вправи різного рівня складності та тестові завдання за основними розділами практикуму. На заняття на циклі тематичного удосконалення з української мови доцільно виносити роботу з орфографічним словником. Мовна змістова лінія обіймає частину позааудиторної самостійної роботи слухачів. Для цього у завдання для самостійної позааудиторної роботи доцільно включати завдання інформаційно-пошукового характеру (пригадати та оформити у таблицю певне правило, навести кілька прикладів на використання певної орфограми у фаховому тексті тощо).

Соціокультурна змістова лінія є інтегративною, передбачає зв'язок навчання мови й мовлення з формуванням соціокультурної компетенції, що забезпечує єдність змісту і форми спілкування, визначає сферу відношень, орієнтовну тематику текстів, теми висловлювань, вимоги до відповідних умінь і навичок. Реалізація цієї лінії сприяє розвитку загальної культури слухачів, зокрема цілісної системи уявлень про звичаї, традиції, реалії України, про особливості мовленнєвого етикету; ознайомленню з основним культурним національним здобутком у контексті діалогу української та світової культур; розумінню загальнолюдського змісту цінностей, спільного й національно-специфічного в різних культурах, витоків культури, менталітету, способу життя, здатності будувати взаємини між людьми на основі взаємоповаги, толерантності, пошуку компромісу та ін. Реалізації цієї змістової лінії сприяє передбачення викладачем таких завдань для самостійної роботи, які б давали змогу творчо підійти до виконання реферату, написання есе, підготовці до бесіди за певним питанням, що безпосередньо не стосується фаху, але характеризує рівень культури особистості лікаря взагалі.

Діяльнісна (стратегічна) змістова лінія має суто процесуальний характер, спрямована на розвиток мисленневих здібностей слухачів у процесі навчання мови, на вдосконалення умінь володіння базовими мисленневими прийомами і методами – порівнянням, узагальненням,

моделюванням, а також на усвідомлення слухачами структури своєї пізнавальної діяльності від постановки мети до одержання результатів, вироблення стратегії індивідуального стилю діяльності, розвиток у слухачів здатності самостійно здобувати знання, уміння фіксувати й оцінювати сприйняту інформацію, працювати колективно в умовах вибору, пошуку, дослідження тощо.

Усі змістові лінії органічно поєднуються і взаємопроникають, залишаючись водночас відносно автономними складовими змісту мовної освіти.

Запити суспільства щодо підготовки лікарів, що знайшли відображення у стандартах освіти, результати проведеного вхідного тестування слухачів, аналіз змістових ліній, навчальних програм та робочих навчальних планів, практичний досвід викладання дозволяють окреслити найбільш ефективні методи і форми роботи зі слухачами задля реалізації цих змістових ліній.

Для викладачів кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки Харківської медичної академії післядипломної освіти стало традиційним проведення занять з української мови з роздруківкою для слухачів додаткових дидактичних матеріалів, із посібниками для практичних занять (у тому числі, й для самостійної роботи слухачів), із використанням новітньої інформації з мовознавства, взятої з мережі Інтернет, із презентаціями, створеними у програмі PowerPoint, із використанням інтерактивної дошки, із використанням електронних енциклопедій та словників, електронних таблиць, відеороликів, графічних зображень.

Зараз триває робота щодо активного залучення слухачів до участі в Інтернет-форумах на мовознавчу тематику, до роботи слухачів з електронними тестами в режимі он-лайн. Враховуючи важливість самостійної роботи слухачів, на відміну від системи вищої освіти, у післядипломній підготовці лікарів з української мови ефективними є підготовка комп'ютерних презентацій для доповіді на занятті, короткострокові та довгострокові навчальні проекти, мовознавчі аналізи текстів різних стилів мовлення, робота (мовознавчий аналіз) над науковими статтями за спеціалізацією.

Одним із напрямів розвитку мовлення сучасна методична наука і педагогічна практика вважають оволодіння словниковим запасом мови. Розуміючи це, викладачі-філологи передбачають на заняттях

вправи на з'ясування лексичного значення слів-професіоналізмів, на пошук за словником прямого та переносного значень слів, на розширення словникового запасу слухачів шляхом добору з відповідних словників синонімів, антонімів, паронімів тощо. Знаючи, що наочністю може бути сама мова, її одиниці (наприклад, матеріали словників, спеціально дібрані рядки з підручників, публічних виступів, офіційно-ділових паперів, наукових фахових статей тощо), засоби наочності (наприклад, репродукції картин та малюнки, що відображають тему), викладачі організують навчання слухачів із використанням наведених матеріалів. На перший погляд, при використанні наочності слухачі більш емоційно та розслаблено засвоюють інформацію, проте при цьому вони розвивають мовленнєву компетенцію. Найбільш уживаними видами наочності є таблиці, схеми, малюнки тощо. До них викладач пропонує лексичні та граматичні завдання, які організують мовленнєву діяльність, удосконалюють мовленнєві уміння (слухання та читання з розумінням, переконливе говоріння та писання). Такі завдання підтвердили ефективність не лише під час вивчення іноземних мов, а й української, адже розраховані на різний рівень володіння слухачами державною мовою.

Дискусія як форма колективного обговорення проблеми – це інтерактивний метод навчання та формування будь-якої, у тому числі й мовної та мовленнєвої, компетенції. Під час дискусії слухачі обмінюються між собою та з викладачем своїми поглядами, думками, враженнями на тему заняття. Дискусія дає слухачам можливість набути умінь та навичок налагодження мовленнєвої комунікації. Ці навички відіграють надзвичайно важливу роль у професійному житті лікаря (міжособистісні контакти з колегами, пацієнтами, їхніми родичами, з керівництвом різного рангу, в органах управління тощо). Дискусія створює ситуацію, в якій можна використати раніше набуті знання, тому участь у ній мотивує засвоєння нової інформації не лише з наукових джерел, а й науково-популярних статей, лекцій за фахом, із переглянутих відеорепортажів, новин веб-сайтів, певних професійно орієнтованих блогів та сторінок у соціальних мережах, фільмів та різних матеріалів. Під час дискусії слухачі поглиблюють розуміння проблеми, використовують власні інтелектуальні можливості, демонструють свою компетенцію перед

колегами та викладачем, обстоюють свої переконання та погляди й одночасно відточують свої уміння вислуховувати та чути думки, відмінні від своїх, що сприяє розвитку толерантності та культури міжособистісного спілкування. Ураховуючи андрагогічні принципи навчання в системі післядипломної освіти дискусію розглядаємо як варіант опитування, який дозволяє уникнути втрати авторитету серед колег, розгубленості, нервування тощо. Ситуація дискусії більшою мірою вимагає від слухачів ораторського мистецтва, переконливого мовлення, тобто дозволяє порівняти свої мовленнєві компетентності з уміннями колег і мотивує до їхнього вдосконалення.

Вдало дібрані методичні ігри («Мікрофон», «Диктор», «Круглий стіл», «Читацька конференція» та інші) створюють відповідну творчу атмосферу, допомагають самовиразитись, оволодівати комунікативними уміннями у наближених до реальної дійсності ситуаціях.

Серед найефективніших форм удосконалення мовленнєвої професійної компетентності лікарів, які використовують викладачі української мови кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки ХМАПО на циклах тематичного удосконалення, виділимо такі:

1. Інтерактивне опитування за допомогою системи SMART CENTRO з метою виявлення рівня мовних (лінгвістичних) і мовленнєвих (комунікативних) компетенцій слухачів.

2. Анкетування з метою виявлення реальних філологічних потреб та побажань практикуючих лікарів, у тому числі й тих, хто поєднує лікарську та педагогічну практики. Це дає змогу викладачам української мови вносити зміни і корективи в програму циклу тематичного удосконалення та організацію і проведення практичних занять зі слухачами.

3. Упровадження елементів дистанційного навчання слухачів, що дає їм змогу в зручний час опанувати практичний курс української мови.

4. Навчання у малих змінних групах розв'язання проблемних завдань під час практичних та підсумкових занять. Така форма дозволяє вдосконалити гнучке вміння використовувати засоби державної (української) мови залежно від типу, стилю мовлення, розвиває навички красномовства тощо.



5. Використання проектної методики навчання, яка дає змогу значно збільшити мовленнєве навантаження на кожного слухача завдяки груповій роботі, розвиває навички командної взаємодії, основаної на вміннях професійної комунікації.

6. Упровадження кооперативного навчання, що передбачає спільну роботу слухачів над навчальним завданням проблемного характеру, коли рішення приймаються завдяки колективним зусиллям. Така форма навчання удосконалює вміння слухачів редагувати власне та чуже мовлення, здатність до контролю, самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності.

7. Використання телекомунікаційних технологій навчання із застосуванням навчальних відео та комп'ютерних програм із подальшим їх опрацюванням та обговоренням результатів.

8. Упровадження елементів дослідницької роботи на основі спеціально підготовлених дидактичних матеріалів із подальшим захистом, можливістю діалогу та дискусії, що теж сприяє розвитку професійної комунікації.

9. Залучення слухачів до участі в он-лайн конференціях, вебінарах, інших наукових заходах, присвячених висвітленню актуальних проблем медицини з подальшим їхнім обговоренням на заняттях.

10. Використання веб-контенту, зокрема електронних підручників, аудіо супроводу методичних матеріалів за темами програми тематичного вдосконалення для участі слухачів у практичних заняттях.

11. Педагогічне діагностування, яке дозволяє зробити процес навчання більш прозорим для самих слухачів, допомагає їм установити реальний рівень своєї фахової підготовки, розвиває здатність до самооцінювання, надаючи можливість поступово збільшувати свою відповідальність за власне навчання [5].

Надається перевага активним методам навчання, таким як ситуативне моделювання, аналіз текстів різних стилів і жанрів, аналіз текстів, що є на межі з іншими галузями науки, дидактичні ігри, перетворення звичайних занять у так звані «майстерні», що дає змогу обмінятися досвідом, обговорити гострі фахові питання тощо [8]. Як показує практика, монологічне мовлення багатьох слухачів має значні недоліки і відстає від норм літературної мови. Найбільш типовими особливостями їхнього мовлення є обмеженість лексики;

шаблонні фрази; неправильність побудови словосполучень; інколи навіть граматична і логічна незавершеність фраз; велика кількість пауз; зайві повтори окремих звуків, складів, словосполучень (під час них здійснюється пошук потрібного слова); нерівномірність мовлення, яке характеризується то скоромовками, то розтягуваннями голосових звуків у словах, то незавершеними словами; вживання великої кількості слів-паразитів. Тому використання зазначених форм проведення практичних занять сприяє усуненню цих та інших недоліків.

Відбуваються значні зрушення у бік диференціації та індивідуалізації навчання у системі післядипломної освіти, що відображається у варіативності та диференційованості за рівнем складності й відповідності до пізнавальних потреб завдань, в організації групової та індивідуальної форм проведення занять, позааудиторної роботи. На наш погляд, різноманітні тестові завдання слід використовувати обмежено, як один із варіантів проведення поточного оцінювання і контрольних робіт, адже вони дозволяють перевірити знання здебільшого на репродуктивному рівні, не даючи можливості об'єктивно оцінити мовленнєві уміння і навички.

Реалізація змісту мовної освіти лікарів на етапі післядипломної підготовки не обмежується аудиторними заходами. Кафедра педагогіки, філософії та мовної підготовки ХМАПО заохочує слухачів, працівників академії та всіх охочих до удосконалення мовних компетентностей у позааудиторний час. На кафедрі стали традиційними такі заходи: диктанти до Дня української писемності у режимі он-лайн, тематичні «Мовні вернісажі», практичні поради щодо наголошення, правопису та вживання слів, що розміщені на сайті кафедри тощо.

Аналіз проведеного наприкінці циклу тематичного удосконалення підсумкового тестування слухачів засвідчує значне розширення сфери знань слухачів із морфології, синтаксису, стилістики. Зокрема, слухачі демонструють кращі результати у записах числової інформації, у використанні правильних закінчень у родовому відмінку однини іменників чоловічого роду, в умінні утворювати ступені порівняння прикметників та прислівників, користуватися дієприкметниковими та дієприслівниковими зворотами, замінювати двоскладні речення односкладними та навпаки, добирати найбільш

точні слова для вираження думки із врахуванням вимог офіційно-ділового стилю, дотримуватись законів милозвучності мови.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших досліджень у пропонованому напрямку.**

У системі післядипломної медичної освіти немає потреби мотивувати слухачів до розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей, адже зазвичай у ній підвищують фаховий рівень практики, які відчують реальну потребу у цьому. Із боку викладачів, які працюють над удосконаленням та розвитком мовних компетентностей лікарів, задля активізації їхньої мовленнєвої діяльності, під час добору вправ і завдань перевага надається таким, що пов'язані з їхнім професійним досвідом. Кожне із завдань виконує свою роль у формуванні певного комунікативного вміння. Результативність у роботі дає використання на заняттях системи текстів й усних висловлювань, зміст яких передає не тільки національну культуру нашого народу, а й є професійно орієнтованим, і водночас таким, що демонструє довершеність української мови. Вагому роль у розвитку мовних компетентностей лікарів відіграє питання науково-методичного забезпечення навчального процесу (забезпечення підручниками, наповнення завданнями методичних рекомендацій тощо).

У сучасних умовах навчання на етапі післядипломної освіти домінуючим є особистісно-орієнтований підхід до навчання, який зумовить надання належного місця методам і формам навчання, сфокусованим на дорослому учневі, – диспутам, груповій роботі, рольовій грі, науковим мікро-дослідженням, проектам, самооцінці тощо, забезпечуючи перехід від авторитарної до гуманістичної освітньої парадигми.

Викладачі будують заняття так, щоб кожен із видів робіт виконував свою роль у формуванні мовних і мовленнєвих компетентностей, щоб слухачі у різноманітті вправ і завдань удосконалювали як монологічне, так і діалогічне мовлення.

Враховуючи, що серед лікарів є такі, які навчалися мови досить давно, в умовах двомовності не втрачають актуальності вправи та завдання, спрямовані на уникнення кальок, штампів і кліше, запозичених із російської мови. Необхідно постійно звертати увагу слухачів на викорінення з їхнього мовлення суржику, вульгаризмів,

арготизмів, а також висловів-евфімізмів. Такий перелік проблем дозволяє визначити площину подальших наукових розвідок, зокрема питання дидактичного забезпечення викладання української мови для лікарів, адаптивність у підходах до змісту та вибору форм і методів у організації навчального процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Варданян А.О. Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 [Електронний ресурс] / А.О. Варданян. – Хмельницький : Хмельницький нац. ун-т., 2017. – 289 с. – Режим доступу : <http://www.khnu.km.ua/root/res/2-25-76-10.pdf>.
2. Гавриленко К.М. Навчання студентів немовних вузів професійній міжкультурній комунікації / К.М. Гавриленко // Наукові записки НУ «Острозька академія». Серія «Філологічна». – 2012. – Вип. 23. – С. 241–244.
3. Гуменна І.Р. Особливості підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації [Електронний ресурс] / І.Р. Гуменна // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – № 1. – С. 100–104. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2015\\_1\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2015_1_21).
4. Дюрба Д.В. Проблема формування мовної особистості студента вищого медичного навчального закладу / Д.В. Дюрба // Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. 27 квітня 2016. – Харків : ХНМУ, 2016. – С. 54–55.
5. Долгопол О.О. Удосконалення мовної підготовки лікарів у системі післядипломної освіти / О.О. Долгопол // Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: культура, освіта, наука». Київ, 25–26 листопада 2016 р. – С. 36–39.
6. Дроздова І.П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів / І.П. Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.
7. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
8. Касьянова О.М. Забезпечення якості післядипломної медичної освіти на засадах компетентнісного підходу / О.М. Касьянова // Матеріали наук.-практ. конф. з міжнародною участю «Вища медична освіта: сучасні виклики та перспективи». Київ, 3–4 березня 2016 р. – С. 300–301.
9. Поляченко Ю.В. Медицинское образование в мире и в Украине / Ю.В. Поляченко, В.Г. Передерий. – Харьков : ИПП «Контраст», 2005. – 464 с.

**REFERENCES**

- Diurba, D.V. (2016) Problema formuvannya movnoi osobystosti studenta vyshchoho medychnoho navchalnoho zakladu [The problem of forming a linguistic personality of a student of a higher medical educational institution]. *Metodolohiia ta praktyka linhvistychnoi pidhotovky inozemnykh studentiv: zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Methodology and practice of linguistic training of foreign students: collected papers of the International theoretical and practical conference]. Kharkiv: KNMU, pp. 54-55 [in Ukrainian].
- Dolhopol, O.O. (2016) Udoshkonalennya movnoi pidhotovky likariv u systemi pisliadyplomnoi osvity [Improvement of doctors' language training in the system of postgraduate education] *Materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Podolannya movnykh ta komunikatyvnykh barieriv: kultura, osvita, nauka"* [Papers of IV International scientific and practical conference "Overcoming language and communication barriers: culture, education and science"], pp. 36-39 [in Ukrainian].
- Drozdova, I.P. (2010) *Naukovi osnovy formuvannya ukrainskoho profesiinoho movlennia studentiv nefilolohichnykh fakultetiv* [Scientific bases for the formation of the Ukrainian professional speech of non-philology students]. Kharkiv: KhNAME [In Ukrainian].
- Havrylenko, K.M. (2012) Navchannya studentiv nemovnykh vuziv profesiinii mizhkulturnii komunikatsii. *Naukovi zapysky NU "Ostrozka akademiia". Seriya "Filolohichna"* [Scientific Papers of NU "Ostroh Academy". Series "Philological"], 23, pp. 241-244 [in Ukrainian].
- Humenna, I.R. (2015) Osoblyvosti pidgotovky maibutnikh likariv do profesiinoyi komunikatsii [Peculiarities of training intending doctors for professional communication]. *Naukovyy visnyk Mykolayivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Seriya: Pedagogichni nauky* [Scientific Edition of V.O.Sukhomlynsky Mikholaiv National University. Series: Pedagogical Sciences], 1, pp. 100-104. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2015\\_1\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2015_1_21) [in Ukrainian].
- Kasyanova, O.M. (2016) Zabezpechennia yakosti pisliadyplomnoi medychnoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [Quality assurance of the postgraduate medical education based on the competence approach]. *Materialy nauk.-prakt. konf. z mizhnarodnoiu uchastiu "Vyshchha medychna osvita: suchasni vyklyky ta perspektyvy"* [Papers of the scientific and practical conference with international participation "Higher medical education: modern challenges and perspectives], pp. 300-301 [in Ukrainian].
- Polyachenko, Yu.V. and Perederyi, V.G (2005) *Medytsynskoe obrazovanie v myre i v Ukraine* [Medical education in Ukraine and worldwide]. Kharkov: YPP "Kontrast" [in Russian].

Vardanian, A.O. (2017) Formuvannia profesiino-movlennyevoi kompetentnosti maibutnikh likariv *Candidate's thesis*. Khmelnytskyi: Khmelnytskyi Natsionalnyi Universitet. Available at: <http://www.khnu.km.ua/root/res/2-25-76-10.pdf> [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy "Pro vyshchhu osvitu" [The Law of Ukraine "On the higher education"] (n.d.) *zakon3.rada.gov.ua*. Available at: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

УДК 37.016:811.161.1-054.6

<http://orcid.org/0000-0002-4469-9664>

**ФОРМУВАННЯ  
ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ МОВНОЇ  
ОСОБИСТОСТІ ІНОКОМУНІКАНТІВ  
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ  
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ  
ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

*Музыка Т.Є., канд. філол. наук (Івано-Франківськ)*

У статті проаналізовано особливості формування полікультурної мовної особистості у процесі вивчення української мови як іноземної. Окреслено критерії сформованості мовної особистості інокомуніканта. Акцентовано на актуальності поняття «полікультурність» як важливого компонента міжкультурної комунікації. Представлено основні принципи формування полікультурної мовної особистості іноземних студентів у Івано-Франківському національному медичному університеті.

**Ключові слова:** іноземний студент, комунікація, мовна особистість, полікультурність, українська мова (як іноземна).

**Музыка Т.Е. Формирование поликультурной языковой личности инокоммуникантов в процессе изучения украинского языка как иностранного.** В статье проанализированы особенности формирования поликультурной языковой личности в процессе изучения украинского языка как иностранного. Определены критерии сформированности языковой личности инокоммуниканта. Обоснована актуальность понятия «поликультурность» как важного компонента межкультурной коммуникации. Представлены основные принципы формирования

поликультурной языковой личности иностранных студентов Ивано-Франковского национального медицинского университета.

**Ключевые слова:** иностранный студент, коммуникация, поликультурность, украинский язык (как иностранный), языковая личность.

**Muzyka, T.Ye. Formation of multicultural linguistic personality in the process of studying Ukrainian as a foreign language.** The article is devoted to the peculiarities of the formation of a polycultural linguistic personality in the process of studying Ukrainian as a foreign language. The goal of the research is to analyze certain aspects of the theory and practice of the linguistic personality, to reveal the specificity of its formation through the acquisition of linguistic, communicative, pragmatic skills, taking into account multicultural and psychological components, in the process of studying Ukrainian as a foreign language, and present the basic principles of the formation of multicultural linguistic personality of foreign students in the Ivano-Frankivsk National Medical University

There are several components of the criteria for the formation of a polycultural linguistic personality (communicability, the cross-cultural criterion, the psychological criterion).

The formation of multicultural linguistic personality of foreign students in the Ivano-Frankivsk National Medical University is based on several content lines – communicative, linguistic, socio-cultural. Along with receiving information about the country whose language they study, the students will learn about certain psychological, social, cultural, aesthetic features of representatives of other countries, other mentalities, exchange their socio-cultural experiences. Intercultural differences, common features of cultures become crucial for the choice of style, strategies and tactics of professional communication. Therefore, multicultural education of foreign students is one of the key points of professional education, which involves knowledge of the characteristics of different cultures, the formation of respect and dignity among representatives of different nations.

The formation of a multicultural linguistic personality is an important aspect of teaching Ukrainian as a foreign language and aims at improving mutual understanding between people, creating a supportive atmosphere in heterogeneous groups, which is the basis for creating a new society capable of communicating without ethnic, religious, racial and cultural barriers.

**Key words:** communication, foreign student, linguistic personality, multiculturalism, Ukrainian language (as foreign).

Посилення уваги до антропоцентричної проблематики в сучасній науковій парадигмі зумовило перегляд методологічних принципів навчання української мови. Об'єктом наукових зацікавлень лінгвістів (поряд із вивченням мови як системи систем) дедалі частіше стає власне мовна особистість, яка «розглядається з точки зору її готовності до здійснення мовних дій» [7: 31].

Мовна особистість – складний інтердисциплінарний термін, значення якого поєднує філософські, соціологічні та психологічні аспекти, і поряд з яким існують поняття «комунікативна особистість», «мовленнєва особистість». Мовну особистість визначають як мовця, який має «високий ступінь комунікативної компетенції і володіє правилами мовної поведінки» [1: 111]. Саме мовна поведінка людини є репрезентантом результатів її пізнавальної діяльності, через мову людина передає отримані знання, досвід. Важливим компонентом мовної особистості є «полікультурність» як основоположний компонент у структурі міжкультурної комунікації.

У процесі формування полікультурності мовної особистості безпосередню роль відіграє методика навчання мови, яка набуває особливого значення, коли йдеться про викладання української мови інокомунікантам, зокрема іноземним студентам українських ВНЗ. Зважаючи на те, що іноземний громадянин, який навчається в нашій державі, уже є носієм певної мови, належить до певної соціокультурної групи та характеризується певними принципами мовленнєвої поведінки, особливо цікавою й **актуальною** є проблема формування його полікультурної мовної особистості через вивчення української мови.

**Аналіз останніх досліджень.** Науковий феномен «мовна особистість» свого часу ставав об'єктом наукових зацікавлень багатьох учених, зокрема Ю. Караулова, В. Красних, О. Леонтьєва, В. Маслової, Л. Мацько. До питання формування мовної особистості майбутніх спеціалістів зверталися науковці Н. Бондаренко, І. Гудзик, С. Єрмоленко, Л. Мацько. Проблему мовної особистості в полікультурному середовищі аналізували Ф. Бацевич, Н. Бондаренко, О. Гукаленко та інші.

Незважаючи на велику кількість ґрунтовних досліджень, деякі аспекти теорії та практики формування мовної особистості (як-от специфіка формування мовної особистості на заняттях з української



мови як іноземної, специфіка мовної особистості іноземних студентів-медиків тощо) залишаються недослідженими повністю.

**Метою** статті є розкрити особливості формування полікультурної мовної особистості іноземних студентів, що навчаються в українських вищих навчальних закладах.

Досягнення цієї мети передбачає розв'язання таких **завдань**: проаналізувати певні аспекти теорії та практики мовної особистості, розкрити специфіку її формування шляхом засвоєння мовних, мовленнєвих, прагматичних умінь та навичок із урахуванням полікультурного, психологічного компонентів у процесі вивчення української мови як іноземної, презентувати основні принципи формування полікультурної мовної особистості іноземних студентів в Івано-Франківському національному медичному університеті (далі – ІФНМУ – *Т. М.*).

**Виклад основного матеріалу.** Полікультурна особистість – це насамперед особистість із розвиненою лінгвістичною свідомістю. Так, знання рідної і державної мов, вивчення іноземної мови розширюють світогляд особистості, сприяють її багатогранному розвитку, спрямовують до толерантності й різнопланового бачення світу.

Сучасна лінгводидактика послідовно звертається до проблеми формування мовної особистості в умовах полікультурної інтеграції, адже, як наголошує Ю. Караулов, «доки моделі навчання мови обмежуються рамками системного уявлення самої мови і не втручаються в структуру особистості, мовної особистості, вони приречені залишатися чимось зовнішнім, чужим щодо об'єкта навчання мови» (переклад наш – *Т.М.*) [4: 49]. У процесі формування мовної особистості роль методики викладання української мови як іноземної очевидна: саме мова постає «засобом спілкування, духовного збагачення та формування інтелектуальної культури» [2: 163] іноземних громадян, що навчаються у ВНЗ України.

Відомо що, зміст мовної особистості включає світоглядний (систему цінностей), культурологічний (рівень оволодіння культурою) та особистісний (індивідуальність, притаманна кожній людині) компоненти і визначається наявністю мовної (знання орфоепічних, орфографічних, лексичних, словотворчих, граматичних та стилістичних норм), мовленнєвої (реалізується під час аудіювання,

говоріння, читання, письма), соціокультурної (знання національної культури, історії, економіки тощо) та функціонально-комунікативної (уміння користуватися мовними засобами для створення текстів різної стильової приналежності) компетенцій [8: 3]. Окрім цього, процес формування полікультурної особистості вимагає не лише знань про особливості розвитку особистості, а й усвідомлення нею свого існування в багатокультурному, різноетнічному світі, необхідності формування в неї готовності до спілкування з представниками різних країн, етносів, із людьми, які відрізняються не лише кольором шкіри чи мовою, а й звичками, традиціями, щоденними ритуалами [6].

Мовна особистість кожного майбутнього фахівця, зокрема медичного спеціаліста, є особливою, а мовленнєва поведінка, специфічна для певного професійного середовища, є важливою складовою його компетентності. Професіонал, як відомо, володіє не лише високою кваліфікацією, а й має бути духовно багатою особистістю. Комунікативна компетентність медичного працівника визначається не тільки професійними знаннями і навичками, а й уміннями реалізовувати їх у своїй діяльності. Медик (навіть якщо він громадянин іншої країни) повинен досконало володіти прийомами і способами ефективного спілкування як із пацієнтами, так і з колегами, знати медичну термінологію, володіти прийомами оформлення медичної документації; ці та інші вміння та навички є необхідними для досягнення взаєморозуміння при вирішенні лікувально-діагностичних завдань.

Критеріями сформованості полікультурної мовної особистості є кілька компонентів. Одним із найважливіших є комунікабельність, оскільки уміння створити комфортну, позитивну атмосферу у спілкуванні, зокрема між представниками різних народів, є тим чинником, що сприяє досягненню завдання міжкультурної комунікації – налагодженню взаємодії між людьми з різними світоглядною позицією, уподобаннями, ментальністю, манерами та стилем спілкування. Кроскультурний критерій передбачає безконфліктне співіснування та виховання поваги до людини іншої культурно-соціальної групи, здатність особистості адаптуватися до життя і діяльності у різних соціальних та культурних умовах. Тому навчально-виховний процес обов'язково повинен, на нашу думку, супроводжуватися поінформованістю про культуру інших народів, їхню систему цінностей, що сприятиме міжкультурному

діалогу та міжкультурній взаємодії. Емоційний (психологічний) критерій сформованості полікультурної особистості передбачає позитивне ставлення до представників інших культур, сприйняття їх поглядів і думок, толерантність у взаємовідносинах, адекватне розуміння понять «інакшість», «відмінність», «різноманітність», повагу до життєвої позиції та поглядів на життя людей, контроль власного емоційного стану. Формування полікультурної мовної особистості за зазначеними критеріями, на нашу думку, має стати стратегічним напрямом навчального процесу в українських вищих навчальних закладах.

Формування мовної особистості інокомуніканта в ІФНМУ ґрунтується на кількох змістових лініях – мовленнєвій, мовній, соціокультурній – відповідно до комунікативних потреб студентів. Мовленнєва та мовна змістові лінії передбачають формування комунікативної компетенції іноземця шляхом удосконалення вмінь в основних видах мовленнєвої діяльності та засвоєння знань про систему української мови, що становить основу формування уявлення про мовну картину світу. Соціокультурна змістова лінія передбачає формування соціокультурної компетентності іноземця шляхом вивчення інформації про український народ, його історичне минуле й сучасне життя, ознайомлення зі звичаями і традиціями, духовними скарбами і видатними постатями, із загальнолюдськими моральними нормами.

Прикметно, що фахівцям медичного профілю властивий високий рівень професійної та моральної відповідальності, оскільки медична діяльність інкорпорує не лише загальні питання розвитку та функціонування сфери медицини, а й насамперед пов'язана з морально-психологічними, естетичними інтересами та переживаннями окремої особистості. Тому володіння навичками спілкування, вміння налагоджувати контакт зі співрозмовниками, професійний та індивідуальний підхід до вирішення професійних (а відтак і комунікативних завдань), вибір доцільного та необхідного варіанта мовленнєвої поведінки є важливими компонентами мовної особистості інокомуніканта, на формування яких і спрямовані заняття з української мови як іноземної в ІФНМУ.

Процес виховання полікультурної мовної особистості актуалізує потребу засвоєння не лише мовного матеріалу, а й дає змогу

використовувати позамовні, специфічні поняття та категорії, притаманні окремій людині чи людській спільноті, оволодіти певними позамовними знаннями, що пов'язані з культурою та звичаями цієї спільноти. Адже кожний іноземний студент, що приїхав в Україну з метою навчання, є репрезентантом окремого типу культури, особливим етнотипом з уже сформованою на основі суспільного досвіду картиною світу. Тому важливо враховувати міжкультурні відмінності, спільні риси культур для вибору стилю, стратегій і тактик професійної комунікації. Відтак, полікультурне виховання студентів-іноземців постає одним із ключових моментів освітньо-професійного навчання, який передбачає пізнання особливостей різних культур, формування поваги та почуття гідності у представників різних націй, сприйняття взаємозв'язку та взаємовпливу загальнолюдського й національного компонентів культури на формування міжкультурної комунікації [3: 15].

Полікультурність – це такий принцип функціонування та співіснування в певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот із притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з широкою кроскультурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визначення спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму. В освітньо-навчальній сфері поняття полікультурності набуває особливого значення, адже «процес навчання є відображенням процесів, що відбуваються у суспільстві, та може змодельовати й утілити нові культурні патерни, що сприятимуть підвищенню толерантності, взаєморозуміння, емпатії та створенню сприятливої дружньої атмосфери, що є запорукою підвищення працездатності й академічної успішності» [5: 65–66]. Тому поряд з іншими предметами, які студенти вивчають у вищій школі, заняття з української мови як іноземної є важливим компонентом формування полікультурного простору.

Домінантними принципами полікультуралізму постають ідеї комунікації, обміну, взаємодії та взаємовпливу. До прикладу, в ІФНМУ навчаються студенти із понад двадцяти країн світу (країн Африки, країн Близького сходу, Південної та Північної Америки, Європи та Азії). Заняття проводяться в багатонаціональних групах, у яких кожен студент є представником певної культури й оперує певними поняттями,

розмовляє кількома мовами, перебуває під впливом свого середовища. Закономірно, що у процесі навчальної діяльності постає проблема діалогу культур, світів, свідомостей, колективного досвіду.

Так, студенти-іноземці вивчають теми, що стосуються українознавства, свят і традицій в Україні, системи освіти, культурних особливостей, історії нашої держави. Часто під час вивчення української мови крізь призму певних тем (як-от: історико-культурні особливості України, історія медицини, захворювання та ін.) застосовується порівняльний метод, завдяки якому студенти дізнаються про культуру, традиції, історію інших країн, про історію формування медицини як науки у різних країнах, про давні й сучасні методи лікування, про інновації та перспективи розвитку медицини. У процесі навчання майбутні медики пізнають певні психологічні, соціальні, культурні, естетичні особливості представників інших етносів, обмінюються соціокультурним досвідом, що сприяє формуванню соціокультурної компетенції, яка передбачає вміння вибирати стратегії й тактики мовної поведінки, використовувати необхідні мовні засоби й форми залежно від співрозмовника, мети і ситуації спілкування.

**Висновки.** Отже, полікультурна мовна особистість – це особистість, що володіє вміннями та навичками успішної взаємодії з представниками іншої держави та культури, осмислення їхньої картини світу, має позитивне ставлення до мови, яку вивчає, та її носіїв, є готовою до міжкультурного діалогу. Відтак, поряд із набуттям власне мовних та мовленнєвих навичок ціллію викладання української мови як іноземної в українських ВНЗ є формування навичок культурної взаємодії між представниками різних культурних, мовних, естетичних уподобань, спроможності до повноцінного функціонування в багатокультурному соціумі, навичок розуміння вербальної та невербальної поведінки інокомунікантів.

Формування високоосвіченої, соціально й культурно неупередженої мовної особистості, здатної до міжкультурної комунікації є одним із стратегічних завдань сучасної дидактики. У процесі вивчення української мови як іноземної поряд із засвоєнням мовних і мовленнєвих умінь іноземці удосконалюють навички професійної культурної взаємодії в сучасному полікультурному світі. Полікультурність постає тим освітньо-виховним принципом

навчання української мови як іноземної, який через взаємодію та взаємозв'язок між різними етносами спрямований на покращення взаєморозуміння між людьми, створення сприятливої атмосфери у полікультурних колективах, члени яких здатні до спілкування без етнічних, релігійних, расових і психологічних бар'єрів.

**Перспективи подальших досліджень.** Проблема формування полікультурної мовної особистості не вичерпується запропонованим дослідженням і потребує подальшого поглибленого вивчення. Зокрема, наукове зацікавлення викликає полікультурне виховання студентів-іноземців з урахуванням їхніх психо- та етнотипів, через зіставлення з наявними в їхніх країнах правилами та стратегіями спілкування, етичними нормами та ін.

Перспективними формами впровадження полікультурного виховання іноземних громадян можуть бути окремі семінари, лекції, організація дискусійних клубів чи проведення діалогів, обговорень і конференцій. Цікавими в цьому аспекті є концерти, тематичні вечори, семінари, присвячені національним святкам або визначним подіям з історії різних народів. Ці та інші заходи з одного боку актуалізують тенденцію до збереження власної ідентичності національної культури на загальному тлі, а з іншого – спрямовані на зниження рівня упередженості й зменшення виникнення стереотипів та відчуженості, сприяють розширенню горизонтів міжкультурного діалогу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Глуховцева К. Мовна особистість сучасного студента та її історико-культурний тезаурус / Катерина Глуховцева // Культура слова. – 2014. – № 81. – С. 111–114.
2. Гриценко Т. Розвиток мовної особистості у технічних ВНЗ / Т. Гриценко // Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах : збірник наукових праць Національного авіаційного університету. – 2009. – Вип. 17. – С. 162–172.
3. Зозуля І.Є. Полікультурне виховання іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ірина Євгенівна Зозуля. – Вінниця, 2012. – 21 с.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.

5. Ковалинська І.В. Поняття «полікультурність» та «мультикультурність» у науковому дискурсі / І.В. Ковалинська // Освітологічний дискурс. – 2016. – № 1. – С. 65–78.
6. Мордань О.І. Полікультурне виховання в сучасній школі [Електронний ресурс] / О.І. Мордань. – Режим доступу : <http://nauka.zinet.info/6/mordan.php>.
7. Ніколаєнко В.В. Особливості формування вторинної мовної особистості іноземних студентів / В.В. Ніколаєнко // Педагогічний альманах. – 2014. – Вип. 22. – С. 31–36.
8. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису : Лінгводидактичні аспекти / С. Омельчук // Дивослово. – 2006. – № 9. – С. 2–5.

#### REFERENCES

- Hlukhovtseva, K. (2014). *Movna osobystist suchasnoho studenta ta yii istoryko-kulturnyy tezaurus* [The linguistic personality of a modern student and its historical and cultural thesaurus]. *Kultura slova [Culture of the word.]*, 81, pp. 111-114 [in Ukrainian].
- Hrytsenko, T. (2009). *Rozvytok movnoi osobystosti u tekhnichnykh vuzakh* [Development of the linguistic personality in technical universities]. *Humanitarna osvita u tekhnichnykh vyshchyykh navchalnykh zakladakh: zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoho aviatsiynoho universytetu. [Humanitarian education at technical higher educational institutions: a collection of scientific works of the National Aviation University]*, 17, pp. 162-172 [in Ukrainian].
- Karaulov, Yu.N. (1987). *Russkyi yazyk i yazykovaya lychnost [Russian language and the linguistic personality]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- Kovalynska, I.V. (2016) *Poniattia «polikulturnist» ta «multykulturnist» u naukovomu dyskursi* [The concept of «polyculturalism» and «multiculturalism» in scientific discourse]. *Osvitohichnyi dyskurs [Educational discourse]*, 1, pp. 65-78 [in Ukrainian].
- Mordan, O.I. *Polikulture vykhovannia v suchasni shkoli [Polycultural education in the modern school]* (n.d.). *nauka.zinet.info*. Available at: <http://nauka.zinet.info/6/mordan.php>. [in Ukrainian].
- Nikolaienko, V.V. (2014). *Osoblyvosti formuvannia vtorynnoi movnoi osobystosti inozemnykh studentiv* [Features of the formation of secondary linguistic personality of foreign students]. *Pedahohichnyi almanakh [Pedagogical almanac]*, 22, pp. 31-36 [in Ukrainian].
- Omelchuk, S. (2006). *Formuvannia movlennievo-komunikatyvnykh umin u protsesi vyvchennia syntaksysu: lnhvodydaktychni aspekty* [Formation of

speech-communicative skills in the process of studying syntax: linguo-dydidactic aspects]. *Dyvoslovo [Dyvoslovo]*, 9, pp. 2-5 [in Ukrainian].

Zozulia, I. Ye. (2012). Polikulturene vykhovannia inozemnykh studentiv vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Polycultural education of foreign students of higher technical educational institutions]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Vinnytsia: VinDY [in Ukrainian].

УДК 81'243:001.895

<http://orsid.org/0000-0002-8684-6116>

<http://orsid.org/0000-0001-5288-9604>

## **КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*Папіжук В.О., канд. пед. наук,  
Лозко О.В. (Житомир)*

У статті розглядається технологія освітнього квесту та веб-квесту як інноваційна педагогічна технологія в навчанні іноземних мов. Аналізується дидактична модель, що складається з проблемних завдань, які можна виконати, користуючись інформаційними ресурсами, зокрема, ресурсами Інтернету. Технологія квесту забезпечує особистісну включеність студентів у безперервну інформаційно-мовну діяльність у інтерактивному режимі підготовки проекту, його публічної презентації та оцінки.

**Ключові слова:** веб-квест, методика, освітній квест, педагогічна технологія, ресурси Інтернету.

**Папіжук В.А., Лозко О.В. Квест-технологии в обучении иностранным языкам.** В статье рассматривается технология образовательного квеста и веб-квеста как инновационная педагогическая технология в обучении иностранным языкам. Анализируется дидактическая модель, состоящая из проблемных заданий, которые можно выполнить, пользуясь информационными ресурсами, в частности, ресурсами Интернета. Технология квеста обеспечивает личностную включенность студентов в непрерывную информационно-речевую деятельность в интерактивном режиме подготовки проекта, его публичной презентации и оценки.



**Ключевые слова:** веб-квест, методика, образовательный квест, педагогическая технология, ресурсы Интернета.

**Papizhuk V.A., Lozko O.V. Quest-technologies in teaching foreign languages.** The article deals with educational quest and web-quest as an innovative pedagogical technology in foreign language teaching. Such a didactic model comprises the problem tasks that can be performed with the help of information resources, Internet resources in particular. The term «quest» as an educational technology was offered at the end of the 20th century by a US professor Bernie Dodge. According to Bernie Dodge, quest is a site that contains a problem task requiring independent Internet search. Educational quest is a pedagogical technology that includes a set of problem tasks with elements of role-playing, for which usage of information resources is required.

Web Quest has its particular structure that includes an introduction, a main task, a list of information resources, main stages' description, and the outcome. Working with web quests includes preparatory work, informing about the subject, evaluation criteria and quest tasks, further processing of results, and evaluation. The introduction of Web Quest technology in the process of learning a foreign language makes it possible to supervise students' independent academic work in prepared and didactically structured Internet environment. It helps students to immerse in foreign language information environment and to master their Web searching skills. It creates constant communicative process with elements of cooperation and provides students' personal involvement in continuous information and speech activity. Quest technology has great developmental potential. It helps students to deepen their knowledge of the material, develop abstract thinking, and learn how to compare, analyze and classify. Quest technologies in the process of foreign language teaching enable students to develop their intellectual skills and perseverance. It provides students with specific skills training that will ensure their future social and professional adaptation in the society.

**Key words:** educational quest, educational technology, Internet resources, methodology, Web quest.

Одним з основних завдань сучасного педагога є надання студентіві можливості творчого переосмислення і систематизації набутих знань і навичок, а також їх практичного застосування, реалізації здібностей. Проблема полягає в тому, щоб створити в обмежені за часом заняття безперервний дидактичний процес вивчення іноземної мови. Необхідно вивести цей процес за вузькі межі навчальних занять у сферу самостійної роботи студентів для

того, щоб організувати і керувати їхньою навчальною діяльністю за межами вузівського розкладу. У реалізації цього завдання може бути використана квест-технологія, що здатна виступати як ефективний засіб формування іншомовної комунікативної компетентності студентів за допомогою включення позааудиторних, самостійних форм роботи на базі застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

**Аналіз останніх досліджень.** Єдиний погляд на сутність квесту поки відсутній у роботах вітчизняних науковців, оскільки квест, як порівняно нова технологія в педагогіці, ще не пройшов стадію теоретичного обґрунтування.

Проблемою квестів у педагогіці займаються Андреева М.В., Биховський Я.С., Желізняк Л.Д., Кононець Н.В., Маївка С.В., Полат Е.С., Харіна О.О. та інші. Як показав аналіз досвіду застосування, впровадження та апробації квестів у сфері освіти (Адлер Р., Багузіна Е.І., Миролюбова А.А., Сокол І.М., Полякова О.Г.), включення їх у систему навчання іноземних мов дозволяє: розвивати навички інформаційної діяльності, сформувати позитивне емоційне ставлення до процесу пізнання, підвищити мотивацію навчання, якість засвоєння знань із навчальної дисципліни, розвивати творчий потенціал студентів; формувати загальні уміння оволодіння стратегією засвоєння навчального матеріалу [1].

**Актуальність дослідження.** Проблема використання квестів як інноваційної технології нині на часі, адже, попри недостатнє теоретичне підґрунтя цього методу, педагоги середньої і вищої школи все частіше звертають увагу на квест як на ефективну модель сучасного навчання, особливо коли йдеться про позакласну роботу або дистанційне навчання.

**Мета** статті – обґрунтувати доцільність використання квест-технології у навчанні іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу.** У кінці ХХ століття професор із США Берні Додж (Bernie Dodge), який розробляв інноваційні додатки до Інтернет, що інтегрувались у навчальний процес для успішнішого викладання різних дисциплін на різних рівнях навчання, запропонував термін «квест» для назви освітньої технології. Квестом він назвав сайт, що містить проблемне завдання і передбачає самостійний пошук інформації в мережі Інтернет. На думку вченого,

використання веб-ресурсів допомагає студентам самостійно контролювати процес свого навчання, спонукає до розширених пошуків матеріалу, який потрібен для кінцевого результату та звітності перед викладачем [11].

Спроба уточнити визначення Берні Доджа була зроблена Томом Марчем, на думку якого потрібно розглядати веб-квест як дослідницьку довідково-орієнтовану діяльність, під час якої здійснюється пошук інформації з використанням Інтернет-ресурсів [12]. Така діяльність мотивує студентів до дослідження проблеми з якоїсь дисципліни і тим самим розвиває їхні вміння працювати як індивідуально, так і в групі. Завдяки квестам студенти починають розуміти тематичні зв'язки, легше включаються в процес навчання і вчаться міркувати над власним пізнавальним процесом.

Т. Марч, спираючись на праці Л.С. Виготського, стверджував, що викладач повинен надати «опори» для пошукової діяльності студентів. Такими опорами можуть стати різні види діяльності, що допомагають студентам будувати план власного дослідження, зумовлюють вирішення ними проблеми, спрямовують увагу студентів на найсуттєвіші аспекти предмету вивчення [12]. Т. Марч розробив також критерії оцінки якості квесту, відповідно до яких хороший освітній квест повинен мати: інтригуючий вступ, чітко сформульоване завдання, розподіл ролей, що забезпечить різні кути зору на проблему, обґрунтоване використання джерел.

Квест-технології в освіті засновані на пошуку рішення якогось конкретно поставленого завдання. Квест – це гра, в якій необхідно послідовно розгадувати загадки, щоб дійти до поставленої мети. Кожна загадка є ключем до наступних завдань, які можуть бути різноманітними: інтелектуальними, творчими, пошуковими. Квести можуть проводитися як в аудиторії, так і за її межами, власне, територія проведення не обмежена, а зумовлюється фантазією організатора, а також цілями проведення. За цією головною ознакою всі квести можна розділити на 2 види: «живі» квести і «віртуальні» квести. «Живі» квести, як правило, проводяться на спеціально підібраній (чи підготовленій) території. А віртуальні можуть проводитися в навчальному закладі, в аудиторії, вдома, адже для їх проходження достатньо мати доступ до Інтернету.

Традиційний живий квест – це, в першу чергу, гра, в якій кожен з учасників отримує індивідуальну роль, також є спільні цілі команди. Ігри бувають із різним складом гравців: точним або довільним. Взаємодія в грі відбувається на всій території гри. Є ведучий, який контролює хід гри і направляє учасників. Живі квести побудовані на комунікаційній взаємодії між гравцями, розвивають навички пошуку та аналізу інформації, сприяють розвитку аналітичних здібностей учасників. Технологія живих квестів може бути застосована у навчанні іноземних мов. Наприклад, під час проведення тижня франкофонії в Навчально-науковому інституті іноземної філології Житомирського державного університету студентам був запропонований квест, де щоразу потрібно було відгадувати, в якому місці знаходиться наступна загадка. Оскільки рівень володіння французькою мовою студентів, що брали участь у цьому квесті, був відносно невисоким (перший рік вивчення третьої іноземної мови), то підказки і загадки були відібрані відповідні, наприклад: *Dans cet endroit on vous donne à écouter des disques pour que vous parliez comme des locuteurs natifs. Cette belle fille surveille pour qu'on entre au bureau du chef de notre fac à tour de rôle. Dans cette salle les pensées de beaucoup de gens intelligents se sont recueillies. Dans ce bureau, vous pouvez utiliser l'ordinateur et naviguer sur Internet, monsieur S. peut vous aider. Ici on fait votre emploi du temps, on vous appelle dans ce bureau pour vitupérer, les étudiants inappliqués ont un peu peur d'entrer ici.*

Приклади загадок для квесту: *Qui est l'écrivain qui porte le nom de son pays? Anatole France. Je suis à la tête d'une armée de vingt-six. Sans moi, Paris sera pris. Qui suis-je? La Lettre «a» P(a)ris. Je cours toujours et ne m'arrête pas. Qui suis-je? Une montre. Qu'est-ce qui court et reste toujours à la même place? Une rivière. Beaucoup de personnes m'aiment parce que je raconte des histoires. Je ne suis pas un arbre, mais j'ai beaucoup de feuilles. Qui suis-je? Le livre. Quel arbre n'a point de feuilles? Le sapin. Qui a un chapeau, mais pas de tête? Le champignon. En été je suis liquide, en hiver, blanche et solide et en toute saison une douce boisson. Qui suis-je? L'eau. Quel nom donne-t-on en géométrie à ce qui n'a ni longueur, ni largeur, ni épaisseur? Le point. Qu'est-ce qui vole sans ailes? Le ballon. Mon voisin a cinq fils, chacun d'eux a une soeur. Combien mon voisin*

*a-t-il d'enfants? Six enfants.* Такий квест організований за типом “змагання” – викладач створює цікавий сюжет; студенти проходять завдання (пошук інформації, розкриття таємниці тощо); усі завдання виконуються для отримання мети (відгадати пароль, знайти скарби тощо).

Власне, освітній квест – це педагогічна технологія, що містить набір проблемних завдань з елементами рольової гри, для виконання яких потрібні інформаційні ресурси [5: 112]. Освітні квести класифікуються на:

- послідовні квести, в них крок за кроком пропонується головоломка, розгадавши яку, учасники отримують підказку для проходження наступного етапу;
- квести-проекти, що дозволяють організувати дослідницьку діяльність студентів в ігровій формі;
- квести-дії, де потрібно не тільки проходити черговий етап, але й збирати підказки, які, можливо, стануть у нагоді для виконання завдань [9].

На заняттях з іноземної мови найчастіше використовуються квест-проекти у формі веб-квесту. Веб-квест – це веб-сайт або кілька взаємопов’язаних веб-сторінок у мережі Інтернет, де можуть бути присутніми: інформація про квест, його цілі і завдання; легенда квесту; посилання на додаткові ресурси, що містять інформацію, необхідну для проходження квесту [7]. Основний акцент у такому виді квесту – пошук відповідей за допомогою аналізу інтернет-джерел. На думку Є.С. Полат, веб-квест має таку структуру: вступ (формулювання теми, опис головних ролей учасників, сценарій квесту), центральне завдання (питання, на які учасники мають знайти відповідь у межах самостійного дослідження), список інформаційних ресурсів, якщо він є, опис основних етапів роботи, підсумки дослідження [6: 58]. Наприклад, веб-квест із країнознавства Франції може бути побудований таким чином: вступ – тест «Що ви знаєте про Францію?», далі йде завдання, яке, щоб підвищити інтерес і мотивацію студентів, має бути наближене до реальних умов. Студентам повідомляють, що вони повинні спланувати поїздку до Франції, де вони зможуть повчитися на мовних курсах Alliance Française і познайомитися з країною. Це насправді досить складне завдання, тому воно розділене на кілька основних етапів: вибір міста проживання, мовних курсів,

проживання в сім'ї чи в студентському містечку (на вибір), визначення туристичного маршруту країною. Студенти отримують список сайтів, де шукати інформацію відповідно до кожного етапу: дані про курси, їхню вартість, адреси, місця проживання – студентські містечка або родини, в яких вони можуть жити. Потім, за допомогою певних сайтів, вони вирішують, як будуть добиратися з аеропорту «Бориспіль» до свого місця проживання. Як завершальний етап, студентам необхідно представити презентацію свого проекту-поїздки (зробити рекламний проспект), написати лист додому про своє перебування у Франції, познайомити з містами, які відвідали.

Викладачу на першому етапі потрібно провести підготовчу роботу, познайомити студентів із темою, сформулювати головну проблему. Навчальні Інтернет-матеріали дозволять: підібрати текстовий, графічний, фото-, аудіо- і відеоматеріал із досліджуваних тем; організувати в групах обговорення культурних і соціально-гострих проблем; організувати позаурочну і позакласну проектну діяльність студентів. Шукаючи відповіді на поставлені питання, студент удосконалює володіння матеріалом, вчиться порівнювати і робити аналіз, класифікацію, мислити абстрактно. Наступним етапом є оформлення результатів, представлення їх у вигляді презентації, слайд-шоу, постеру або фоторепортажу. Можна обговорити результати роботи на конференції, де студенти мали б можливість продемонструвати власний практичний доробок. Результати веб-квесту можуть мати різні форми: презентація, історія, он-лайн документ, блог, візитівка країни, рекламний буклет тощо.

Завершальним етапом квесту є оцінювання, причому критерії оцінки повинні бути оголошені заздалегідь і можуть бути різними (за часом презентації, оригінальністю, кількістю засвоєних лексичних одиниць та інше). В оцінці підсумовується досвід, який був отриманий студентом під час виконання самостійної роботи за допомогою технології веб-квест [2].

Педагогічний механізм активізації іншомовної комунікативної компетентності студентів на базі веб-квест технології полягає у створенні мікросоціальної навчальної мережі в межах виконання групового квесту. Члени такої віртуальної команди працюють над спільним проектом, створюючи постійний комунікативний процес з елементами співпраці, що забезпечує особистісну включеність

студентів у безперервну інформаційно-мовну діяльність у інтерактивному режимі підготовки проекту, його публічної презентації та оцінки [1].

Інтернет сьогодні пропонує безліч можливостей для застосування веб-квестів у процесі навчання. Можна отримати необхідну інформацію, навіть інструкції створення веб-квестів крок за кроком: <http://www.webquest.org/index.php>, <https://itteachers.jimdo.com>.

Веб-квест технологія в цілому виступає як ефективний дидактичний засіб формування іншомовної комунікативної компетентності студентів, оскільки:

- по-перше, підвищує мотивацію навчання за рахунок надання свободи творчості студентам у межах колективного веб-проекту, забезпечення їх необхідними навчально-інформаційними ресурсами і джерелами, пред'явлення простих критеріїв оцінки, що формує впевненість в успіху;

- по-друге, істотно насичує зміст навчання мови різноманітним, професійно орієнтованим матеріалом за рахунок використання можливостей Інтернет-ресурсів відповідно до провідних дидактичних принципів наочності, доступності, культуровідповідності, науковості, професійної спрямованості, зв'язку з життям, актуальності і новизни інформації;

- по-третє, активні методи навчання (проектні, пошуково-дослідницькі, ігрові, інтерактивні) сприяють повноцінній самореалізації студентів у процесі мовної підготовки.

Ефективність використання освітніх квестів у навчальному процесі залежить від низки факторів, у тому числі від відповідності змісту матеріалів навчальним завданням з іноземної мови на конкретному етапі навчання.

Запровадження веб-квест технології в навчання іноземної мови дозволяє створити на її базі цілісний дидактичний конструкт, що включає унікальну форму навчання, зміст, методи навчання і контролю, дає можливість дистанційно керувати самостійною навчальною діяльністю студентів у підготовленому і дидактично структурованому Інтернет-середовищі, що забезпечує необхідний процес занурення студентів в іншомовне інформаційне середовище з одночасним освоєнням методів пошуково-конструктивної роботи в ньому.

**Висновки.** Отже, освітній квест – це педагогічна технологія, що орієнтована на розвиток пошукової і пізнавальної діяльності студентів, де значна частина інформації здобувається через різноманітні ресурси, зокрема, Інтернету. Використання квест-технології на заняттях з іноземної мови сприятиме не лише розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь студентів, а й розкриттю їхнього творчого потенціалу, креативному підходу до виконання завдання, у тому числі й дослідницького.

**Перспективою подальших досліджень** може стати розроблення організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування готовності майбутніх учителів до використання квест-технології у навчанні іноземних мов, а також створення методики розроблення квестів та веб-квестів різної тематики з іноземної (французької) мови як однієї з форм дистанційного та позааудиторного навчання іноземної мови.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Багузина Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук [Електронний ресурс] / Е.И. Багузина. – М., 2011. – Режим доступу : <http://www.dissercat.com/content/veb-kvest-tekhnologiya-kak-didakticheskoe-sredstvo-formirovaniya-inoazychnoi-kommunikativno#ixzz4gi31Kdyc>.
2. Ільченко О.В. Використання веб-квестів у навчально-виховному процесі [Електронний ресурс] / О.В. Ільченко. – Режим доступу : [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/30113/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30113/).
3. Кононець Н.В. Педагогічні інновації вищої школи : ресурсно-орієнтоване навчання / Н.В. Кононець // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Полтава, 2012. – Вип. 54. – С. 76–80.
4. Маївка С.В. «Web-квест» як засіб розвитку інформаційної культури та ІКТ-компетентностей на уроках інформатики [Електронний ресурс] / С.В. Маївка. – Режим доступу : <http://osvita.pl.km.ua/zosh1/content/1213/files/maivka.pdf>.
5. Николаева В.Д. Применение информационных технологий в обучении иностранному языку / В.Д. Николаева, В.В. Ушницкая, А.С. Несторова // Информатика и образование. – 2003. – № 7. – С. 112–113.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров]. – М. : Академия, 2000. – 254 с.



7. Проектна технологія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://pidruchniki.com/18710815/pedagogika/proektna\\_tehnologiya](http://pidruchniki.com/18710815/pedagogika/proektna_tehnologiya).
8. Сокол І.М. «Веб-квест» як інноваційний метод формування творчої особистості [Електронний ресурс] / І.М. Сокол. – Режим доступу : <https://prezi.com/tf7lzsyfhd09/presentation>.
9. Сисоєва С.О. Педагогічні технології визначення, структура, проблеми впровадження [Електронний ресурс] / С.О. Сисоєва. – Режим доступу : [http://www.archive.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/npo/2002\\_4/Sysoyeva.pdf](http://www.archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/npo/2002_4/Sysoyeva.pdf).
10. Харіна О.О. Веб-квест як сучасна технологія навчання на уроках літератури [Електронний ресурс] / О.О. Харіна. – Режим доступу : [http://www.confcontact.com/2013-rol-ukrainovedeniya/6\\_harina\\_web.htm3](http://www.confcontact.com/2013-rol-ukrainovedeniya/6_harina_web.htm3).
11. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. 1995-1997 [Електронний ресурс] / B. Dodge. – Режим доступу : <http://webquest.sdsu.edu/aboutwebquests.html>.
12. March T. Web-Quests for Learning. [Електронний ресурс] / T. March. – 1998. – Режим доступу : <http://www.ozline.com/webquests/intro.html>.
13. Webquest.org [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.webquest.org/index.php>.

## REFERENCES

- Bahuzina, E.I. (2011). Veb-kvest tekhnolohiia kak didakticheskoe sredstvo formirovaniia inoiazychnoi kommunikativnoi kompetentnosti [Webquest technology as a didactic tool for the formation of foreign communicative competence]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. [online]. Available at: <http://www.dissercat.com/content/veb-kvest-tekhnologiya-kak-didakticheskoe-sredstvo-formirovaniya-inoyazychnoi-kommunikativno#ixzz4gi31Kdyc> [in Russian].
- Dodge, B. Some Thoughts About WebQuests. 1995-1997. *webquest.org*. Available at: <http://webquest.sdsu.edu/aboutwebquests.html> [in English].
- Ilchenko, O.V. Vykorystannia veb-kvestiv u navchanlno-vykhovnomu protsesi [Using webquests in the educational process]. *osvita.ua*. Available at: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/30113/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30113/) [in Ukrainian].
- Kharina, O.O. (2013). Veb-kvest yak suchasna tekhnolohiia navchannia na urokhakh literatury [Webquest as modern technology teaching literature lessons]. *confcontact.com*. Available at: [http://www.confcontact.com/2013-rol-ukrainovedeniya/6\\_harina\\_web.htm3](http://www.confcontact.com/2013-rol-ukrainovedeniya/6_harina_web.htm3) [in Ukrainian].
- Kononets, N.V. (2012). Pedahohichni innovatsii vyshchoi shkoly: resursno-orientovane navchannia [Teaching innovation of high school: resource-oriented education]. *Pedahohichni nauky [Teaching Science]*, Poltava, 54, pp. 76-80 [in Ukrainian].

- Maivka, S.V. *Veb-kvest yak zasib rozvytku informatsiinoi kultury ta IKT-kompetentnosti na urokakh informatyky [Webquest as a means of information culture and ICT competences in informatics classes]*. *osvita.pl.km.ua*. Available at: <http://osvita.pl.km.ua/zosh1/content/1213/files/maivka.pdf> [in Ukrainian].
- March, T. (1998) *Web-Quests for Learning*. *ozline.com* Available at: <http://www.ozline.com/webquests/intro.html> [in English].
- Nikolaeva, V.D., Nestorova, A.S. and Ushnitskaia, V.V. (2003) *Primenenie informatsyonykh tekhnologii v obuchenii inostrannomu yazuky [The use of information technology in teaching a foreign language]*. *Informatika i obrazovanie [Informatics and education]*, 7, pp.112-113 [in Russian].
- Polat, E.S., Bukharkina, M.Yu., Moiseeva, M.V. and Petrov, A.E. (2000). *Novyye pedahohicheskie i informatsyonnye tekhnologii v sisteme obrazovaniia [New pedagogical and information technologies in the education system]*. Moscow: Akademiia [in Russian].
- Proektna tekhnolohiia [Design Technology]. *pidruchniki.com*. Available at: [http://pidruchniki.com/18710815/pedagogika/proektna\\_tehnologiya](http://pidruchniki.com/18710815/pedagogika/proektna_tehnologiya). [In Ukrainian].
- Sokol, I.M. *Veb-kvest yak innovatsiinyi metod formuvannia tvorchoi osobystosti [Webquest as an innovative method of forming a creative personality]*. *prezi.com*. Available at: <https://prezi.com/tf7lzsyfhd09/presentation/> [in Ukrainian].
- Sysoieva, S.O. (2002). *Pedahohichni tekhnolohii vyznachennia, struktura, problemy vprovadzhennia [Teaching technology definition, structure, implementation problems]*. *archive.nbu.gov.ua*. Available at: [http://www.archive.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/np0/2002\\_4/Sysoyeva.pdf](http://www.archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/np0/2002_4/Sysoyeva.pdf) [in Ukrainian].
- Webquest.org*. Available at: <http://www.webquest.org/index.php> [in English].

УДК 372.881.111.1:37.02

<http://orcid.org/0000-0002-0410-5454>

**PROFESSIONAL STANDARDS  
IN INTERPRETING SPHERE  
AND EDUCATIONAL REQUIREMENTS  
TO FUTURE INTERPRETERS TRAINING**

*Simkova I.O., PhD in Pedagogics (Kyiv)*

The paper deals with requirements to translation/interpreting training, they are considered on the ground of foreign (American, British, and Australian) professional standards comparison. The analysis of foreign professional standards on sight translation terms and conditions and on the range of knowledge, skills and abilities required for sight translation is provided. The list of qualities that are necessary for the future translators/interpreters in their professional activity, depending on the complexity of the document is given. The educational requirements to the professional activity of the interpreter/translator; conditions of a sight translation performance; knowledge, skills, and abilities necessary for sight translation performance (knowledge of the sight translation process, knowledge of the target language and the source language at the appropriate level) are analysed. According to British National Occupational Standards in Interpreting to perform a sight translation effectively the translator/interpreter should have knowledge of a sight translation process, should know the source language and target language, the target language culture, peculiarities of verbal communication, registers (formal, colloquial, informal, etc.), the process of customer's needs evaluation, and fields of sight translation performance. In American Standard Guide for Quality Assurance in Translation is assumed that translators/interpreters possess the specialized terminology and have broad general education. Australian Standard for Sight Translation regulates the stages of sight translation performance and circumstances in which the sight translation took place. It provides assessment criteria, the necessary knowledge, skills, and abilities, and recommendations for the practical implementation course module on sight translation. The potential problems that could make difficult the performance and assessment of the sight translation are described. The recommendation on practical implementation of sight translation course is proposed.

**Key words:** professional standard, requirements to translation/interpreting, sight translation, stages of sight translation performance.

**Сімкова І.О. Професійні стандарти у галузі перекладу й освітні вимоги до навчання майбутніх перекладачів.** У статті розглянуто вимоги до навчання перекладу на основі порівняння зарубіжних (американських, британських та австралійських) професійних стандартів. Наведено перелік якостей, які необхідні майбутнім перекладачам для здійснення усного двостороннього перекладу з аркуша залежно від складності документів. Проаналізовано освітні вимоги до підготовки перекладачів до професійної діяльності; умови здійснення усного перекладу з аркуша; знання, навички та вміння, необхідні для здійснення усного перекладу з аркуша (знання змісту процесу перекладу, володіння мовою перекладу і мовою оригіналу на відповідному рівні, знання усного та письмового реєстрів). Описано потенційні проблеми, що можуть ускладнити здійснення й оцінку усного перекладу з аркуша. Надано рекомендації для викладачів з практики перекладу щодо практичного впровадження курсу усного перекладу з аркуша.

**Ключові слова:** вимоги до навчання перекладу, етапи здійснення усного перекладу з аркуша, професійний стандарт, усний переклад з аркуша.

**Симкова И.О. Профессиональные стандарты в области перевода и образовательные требования к обучению будущих переводчиков.** В статье рассмотрены требования к обучению переводу на основе сравнения зарубежных (американских, британских и австралийских) профессиональных стандартов. Приведен перечень качеств, которые необходимы будущим переводчикам для осуществления устного двустороннего перевода с листа в зависимости от сложности документов. Проанализированы образовательные требования к обучению переводчиков профессиональной деятельности; условия выполнения устного перевода с листа; знания, навыки и умения, необходимые для выполнения устного перевода с листа (знание содержания процесса перевода, владение языком перевода и языком оригинала на соответствующем уровне; знание разницы письменного и устного регистров). Описаны потенциальные проблемы, которые могут осложнить осуществление и оценку устного перевода с листа. Предоставлены рекомендации по практическому внедрению курса устного перевода с листа.

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт, требования к обучению переводу, устный перевод с листа, этапы выполнения устного перевода с листа.

**Introduction.** For several years great effort has been devoted to the study of the translation/interpreting training. Nowadays one of the modern features of higher education is the increased scientific interest to the sight

translation. The study and analysis of foreign translation/interpreting professional standards and educational requirements for translation/interpreting training is an important way to create new methods for sight translation training.

In the United States, the United Kingdom, Australia and Europe, there are organizations (e.g., ASTM (American Society for Testing and Materials), Language Industry Association, etc.) that actively participate in the development of different translation/interpreting standards [2; 5; 6]. In this paper we consider American Standard Guide for Quality Assurance in Translation (F 2089-01), British National Occupational Standards in Interpreting, and Australian Standard for Sight Translation (LOTE) PSPTIS613A, because they can be used as basis for training programs design in different types of translation, and sight translation as well.

**The goal** of the paper is an analysis of foreign (American, British and Australian) professional standards on sight translation terms and conditions; on the range of knowledge, skills and abilities required for sight translation; on practical implementation of sight translation into a training course.

*American Standard Guide for Quality Assurance in Translation.* It (F 2089-01) examines the factors that determine the quality of translation/interpreting services and set criteria for each component. These criteria define minimum standards of service quality in translation/interpreting activities in accordance with clearly defined requirements. This standard is also one of the first in the United States, which defines the educational requirements for professional interpreters during interpreting of specific texts (for instance, technical, medical, law, etc.). It states that future translator/interpreter must, in addition to subject knowledge, possess the specialized terminology, and have broad general education. The last includes the following:

- 1) secondary or higher education;
- 2) ability quickly obtain a superficial knowledge in new fields;
- 3) knowledge in one or more specialism, which must be confirmed by the results of testing certificate (for example, the translation into the technical, law or medical fields) [6].

*British National Occupational Standards in Interpreting.* It states the concept of «interpreting», the role of the translator/interpreter within the process, the principles of professional behaviour, and characteristics

of its implementation, a list of knowledge, skills and abilities needed to perform different types of translation/interpreting.

The educational requirements to the professional activity of the interpreter/translator; conditions of sight translation performance; knowledge, skills, and abilities necessary for sight translation performance (knowledge of the sight translation process, knowledge of the target language and the source language at the appropriate level) are analysed [1; 2; 4].

The standard contains the list of activities and documents where is necessary to use a sight translation, specifications for professional activity and the list of knowledge and skills required for the sight translation performance. Usually they are different and depend on the type of a document.

In this standard we can also find criteria for sight translation divided according to the complexity of the document. The sight translation performance of complex documents includes seven criteria, and for routine documents it includes nine criteria.

Previous studies of the standard indicate the criteria for sight translation performance of complex written documents. Translator/interpreter should evaluate his/her ability to perform sight translation of the document and notify the customer in advance if he/she needs more time to prepare or find specific information in the field, where translation is taken or offer an alternative way of solving the task.

Translator/interpreter must be able to use reference books effectively to verify the technical or special terms and to transfer the content of the document precisely. The translator/interpreter makes paraphrase of terminology and phrases that do not have equivalents in the target language and may ask questions to the author of the text. In addition to the above criteria if we are talking about sight translation of the routine document, the translator determines whether he/she can perform the sight translation at a specified time, usually 20 minutes (complex documents do not have set time limits) and should reflect in his/her translation author's points of view and author's intentions.

The knowledge and skills necessary to perform the sight translation of routine and complex documents can be divided as follows. For the efficient performance of sight translation translator/interpreter should:

- 1) be aware of a sight translation process;

2) know the source language and target language at level 5 to perform sight translation of complex written documents and at level 4 to perform sight translation of routine written documents;

3) know the target language culture, peculiarities of verbal communication and be able to use them during sight translation performance;

4) know registers (formal, colloquial, informal, etc.) and be able to transfer register of a source language into the target language and written register into verbal register during sight translation;

5) evaluate the customer's needs;

6) be able to discuss the terms of the contract, including the terms of sight translation performance such as payment, compensation etc.;

7) know fields in which sight translation is performed;

8) know how to use reference materials such as published or electronic dictionaries and glossaries etc.;

9) be able to offer an alternative to the sight translation if necessary [1; 2; 3].

*Australian Standard for Sight Translation*. It (PSPTIS613A) contains four sections: 1) stages of sight translation performance and performance assessment criteria; 2) the necessary knowledge, skills, and abilities; 3) recommendations for the practical implementation course module on sight translation; 4) circumstances in which the sight translation took place and clarification of the criteria for sight translation assessment.

The potential difficulties during the performance and assessment of the sight translation are indicated. It could be source text readability; complex terminology in the source text, the situations when the performance of sight translation is impossible; the availability of additional resources; competence of the interpreter/translator, ambiguity of the source text.

The first section includes three stages of the sight translation performance. It contains from 2 to 5 performance criteria. The first stage is text analysis. At this stage the translator/interpreter has several tasks: to determine whether it is appropriate to use sight translation for the exact situation; to identify the main features of the source text; to clarify the problems that may arise during the sight translation, to be able to translate within a limited time period. The second step is to translate the source text and provide the strategy for sight translation; to transfer the semantics of the source text into target language. The third stage is to assess the

sight translation; to determine the advantages and disadvantages of performed sight translation in order to take them into account for the next sight translation performance.

The second section describes the nine groups connected with knowledge, skills and abilities required for the sight translation. The communication skills and abilities, interpersonal communication skills and abilities, technical language knowledge and rhetorical skills and abilities, the source and target language knowledge, written and verbal register knowledge, terminology knowledge, language probabilistic forecasting skills and abilities, problem solving skills and abilities, searching skills and abilities, organizational skills and abilities are included in those nine groups.

It is assumed that the translator/interpreter should possess the highest level in the source and target language, and perform sight translation in appropriate pace and within required time.

According to Australian Standard PSPTIS613A the translator/interpreter should be aware of fields and documents, which require sight translation (law documents, medical documents, scientific, and technical documents). Knowledge of basic techniques and principles, ethical standards, business communication standards are necessary to perform sight translation in any of above mentioned fields and of any documents. The documents are subject to sight translation in scientific and technical fields usually confidential. It is vital to understand the role of the translator/interpreter in sight translation and the responsibility relies on the translator/interpreter during sight translation.

To perform efficient sight translation the translator/interpreter should know the structure of different text types in the source and target language [4; 5].

The third section provides guidance on the practical performance of the sight translation. It deals with the stages of sight translation; sight translation performance criteria; knowledge, skills and abilities; sight translation assessment criteria. They (criteria) are divided into two groups: 1) general assessment criteria needed to determine the level of the translator's/interpreter's competence; 2) specific assessment criteria depending on the context.

General assessment criteria determine the accuracy and pace of sight translation. They also include the following components: assessment of written register knowledge (its structure), assessment of knowledge, which



are needed to identify possible problems, which may occur during sight translation performance and to offer an alternative to the sight translation (in some cases); assessment of reading skills; assessment of analysis and strategic planning in sight translation performance; assessment of research strategies skills (for instance, searching of unknown professional terms and expressions); assessment of differences registers knowledge; assessment of skills and abilities used to transfer a written source text into a verbal target text. The second group includes specific criteria depending on the context. The assessment of sight translation in this case depends on the translator's/interpreter's experience, circumstances where sight translation takes place; the level of interaction between the client and translator/interpreter; and relationships between colleagues.

According to these criteria can be assessed: knowledge of different text genres; skills and abilities of sight translation performance in different genres. During assessment the third party conclusion and environmental circumstances that may affect the sight translation are taken into consideration.

When assessing the sight translation as a product we should consider the fact that in some cases the goal of sight translation is not to receive the target text, but to confirm in the target language the information of the source text; to make notes in target language of some documents which are necessary for negotiations; to prepare the supporting documents in the target language based on the information given in the source text.

There are situations in which the assessment of sight translation is hard or impossible to make for different reasons. It may be legal reasons when we perform the sight translation in law field. When sight translation leads to the informed decision in a medical field (it means that the solution is adopted only on the basis of information obtained from the target text). There are also technical reasons: the length of the text (a very long text), lexical density of the text and syntactic complexity.

The key characteristics to assess the sight translation as a product are: target language knowledge, register knowledge (difference between written and verbal), special requirements for text structure (difference between scientific articles', instructions', patents' structure, etc.). When assessing the reading skills it should be taken into account: level of the target language knowledge, index of readability for a printed source text, special requirements for reading (for instance, in Arabic languages).

During the sight translation performance it also could be assessed the correct interpretation of the context: transfer of graphic material; transfer of basic facts, context, purpose and topics; the significant cultural, social and situational elements of the source text; the intention of the author; the nature of sight translation.

The assessment of analysis skills includes the assessment of subject knowledge, grammar knowledge, punctuation knowledge, styles and registers knowledge, syntax knowledge, etc.

The assessment of the skills and abilities to be necessary for sight translation strategy planning deals with the skills and abilities connected with the future translator/interpreters' intonation; how they highlight the important information in the target text, how they realize abbreviation, set expressions, and terms; how often they use pauses etc.

As mentioned above, the potential problems that could complicate the performance and assessment of sight translation are the level of source text readability; complex terminology in the source text; irrelevant usage of sight translation; the access to additional resources; the level of the competence of the translator/interpreter; ambiguous statements in the source text, etc.

In this paper we explore the educational requirements for sight translation training. It has been found that future translators/interpreters should possess high knowledge of target and source language, target and source culture knowledge, subject knowledge, and sight translation performance knowledge.

**Conclusion.** Summing up the results, it can be concluded that during course module design for sight translation training should be taken into account sight translation knowledge, skills and abilities, stages of sight translation performance, sight translation performance its assessment criteria and the criteria for its assessment as a product. Particularly, the course module should stipulate the student's source language and target language knowledge at level 5, the target language culture knowledge, the peculiarities of verbal communication and the knowledge of registers (formal, colloquial, informal, etc.). The next stage of the research in this field will be detailed study of the potential problems that complicate the sight translation performance, detailed study of sight translation assessment and classification of sight translation assessment criteria.

**LITERATURE**

1. Сімкова І.О. Сучасний стан навчання майбутніх бакалаврів-філологів усного двостороннього перекладу в науково-технічній сфері / І.О. Сімкова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – 2014. – Вип. 42. – С. 67–71.
2. National Occupational Standard in Interpreting. – [Чинний від 2010-05-01]. – London : CILT, National Centre for Languages. – 2010. – 40 p.
3. Simkova I.O. The requirements for sight translation training / I.O. Simkova // Materiały X Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. «Kluczowe aspekty naukowej działalności – 2015». – Volume 6. – 7–15 stycznia 2015. – Pedagogiczne nauki : Prezemysl. Nauka I studia. – P. 6–8.
4. Simkova I.O. The role foreign standards in sight translation training / I.O. Simkova // Materials of the XI International scientific and practical conference «Areas of scientific thought», – 2014–2015. – Volume 11. – Dec. 30, 2014 – Jan. 7, 2015. – Pedagogical sciences. – Sheffield : Science and education LTD. – P. 14–17.
5. Standard PSPTIS613A – Sight translate (LOTE) // A joint initiative of Australian and State and Territory Government. – [Чинний від 2012-11-01]. – [Електронний ресурс]. – 2012. – Режим доступу : <https://training.gov.au/Training/Details/PSPTIS613A>.
6. US Standard Guide for Quality Assurance in Translation F-2089-01 // American Society for Testing and Materials. – [Чинний від 2001-11-05]. – [Електронний ресурс]. – 2001. – Режим доступу : <http://www.astm.org/Standards/F2089.htm>.

**REFERENCES**

- Simkova, I.O. (2014). Suchasnyy stan navchannya maybutnikh bakalavriv-filolohiv usnoho dvostoronn'oho perekladu v naukovo-tekhnichniy sferi [The current state of future bachelor-philologists training in oral bilateral translation in the scientific and technical sphere]. *Pedahohika vyshchoyi ta seredn'oyi shkoly [Pedagogics of Higher and middle school]*, 42, pp. 67-71. [in Ukrainian].
- Simkova, I.O. (2015). The requirements for sight translation training. *Materiały X Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji “Kluczowe aspekty naukowej działalności – 2015” [Papers of the Xth International Theoretical and Practical Conference “Key Aspects of Scientific Work – 2015”]*. Warsaw, 6, pp. 6-8 [in English].
- Simkova, I.O. (2015). *The role foreign standards in sight translation training. Materials of the XI International scientific and practical conference “Areas of scientific thought”*. Sheffield: Science and education LTD, pp. 14-17 [in English].

- National Occupational Standard in Interpreting*. (2010). London: CILT, National Centre for Languages [in English].
- Standard PSPTIS613A – Sight translate (LOTE). (2012). *A joint initiative of Australian and State and Territory Government*. Available at: <https://training.gov.au/Training/Details/PSPTIS613A> [in English].
- US Standard Guide for Quality Assurance in Translation F-2089-01. (2001). *American Society for Testing and Materials*. Available at: <http://www.astm.org/Standards/F2089.htm> [in English].

УДК 803 : 37 : 681.3

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

**PEDAGOGICAL GRAMMAR  
AS THE FRAMEWORK  
OF TEFL RESEARCH.  
PART 3. NATIVE LANGUAGE ACQUISITION: STRATEGIES,  
PROCEDURES AND PROCESSES.  
THE WORD-COMBINATION STAGE**

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

The paper deals with the problems of the native language acquisition, focusing on the notions of ‘build-ups’, ‘breakdowns’, ‘completions’, ‘pivot grammar’ and ‘telegraphic speech’, as well as their role in language acquisition. The analysis allowed concluding that the purpose of the first three procedures seems to be the verification of the cognitive organizer’s hypotheses concerning the underlying grammar rules. Using the materials of three experiments (Braine, McNeill and Maratsos), the author analyses the pivot grammar, the child’s first systemic grammar, which is a characteristic feature of the language development at the word-combination stage. Arguments concerning the pivot grammar analysis on the case grammar platform are reviewed, including the three criteria, required to formulate the conclusion regarding the subjects’ rule-governed behaviour (the positional consistency of the element under observation; its productivity and semantic consistency). The paper also reviews the four possible patterns of children’s utterances suggested as the result of the said criteria application: positional productive patterns, positional associative patterns, ‘groping’ patterns and free order patterns. The author corroborates the assumption that the ‘telegraphic speech’ is a logical outcome of the child’s pivot grammar application,

---

© Chernovaty L.M., 2017

taking into account the distinctive feature of the latter – skipping function words and grammar morphemes. The paper 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 could be taken into account in the process of Pedagogical Grammar development.

**Key words:** breakdowns, build-ups, completions, grammar acquisition, native language acquisition, pivot grammar, telegraphic speech.

**Черноватий Л.М. Педагогічна грамати́ка як фреймове поняття для досліджень у галузі методики навчання іноземних мов. Частина 3. Засвоєння рідної мови: стратегії, процедури і процеси на етапі словосполучень.** Наведено результати аналізу досліджень у галузі засвоєння граматики англійської мови як рідної. Розглянуто зміст понять «нарощування», «розчленування», «доповнення», «ядерна грамати́ка» та «телеграфне мовлення». Визначено їхню роль у засвоєнні граматики рідної мови. Спрогнозовано зміст подальших досліджень, спрямованих на встановлення ступеня схожості між процесами засвоєння граматики рідної та іноземної мов з метою їх врахування при розробці педагогічної граматики іноземної мови.

**Ключові слова:** доповнення, засвоєння граматики, засвоєння рідної мови, нарощування, розчленування, телеграфне мовлення, ядерна грамати́ка.

**Черноватый Л.Н. Педагогическая грамматика как фреймовое понятие для исследований в области методики обучения иностранным языкам. Часть 3. Усвоение родного языка: стратегии, процедуры и процессы на этапе словосочетаний.** Приводятся результаты анализа исследований в области усвоения грамматики английского языка как родного. Рассмотрены понятия «наращивание», «расчленение», «дополнение», «ядерная грамматика» и «телеграфная речь». Определена их роль в усвоении грамматики родного языка. Намечено содержание дальнейших исследований, направленных на установления степени сходства между процессами усвоения грамматики родного и иностранного языков с целью их учета в процессе разработки педагогической грамматики иностранного языка.

**Ключевые слова:** дополнение, наращивание, расчленение, телеграфная речь, усвоение грамматики, усвоение родного языка, ядерная грамматика.

**Introduction.** 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 area 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 third (see [9; 10]) 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 the first article of the series [9], 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 NLA and FLA processes are different. In the previous paper we examined the NLA general background, while in this article we are going to review some aspects of the NLA, specifically the strategies, procedures and processes observed in the acquisition of English as the first language, which would be used for the comparison with the FLA in our further analysis (see also [1]).

In his/her acquisition of English as the first language, the child employs various strategies, procedures and processes, which reflect the mechanisms underlying the development of his/her intuitive grammar (see [9] for the definition). This paper attempts to present a synopsis of the said strategies, procedures and processes, resulting from a sophisticated interaction of the cognitive organizer (see [9] for the definition), language environment and the language universals (see [10] for the definition; see also [15; 19]). This description may allow comparing the NLA strategies, procedures and processes with the appropriate FLA features, as well as making the respective assumptions.

Within the relevant research (see the review in [6; 12; 18]), the NLA process is usually subdivided into several stages: a prelinguistic stage, single-word utterances, word combinations and simple sentences. For obvious reasons the prelinguistic development, as well as single-word utterances, are not analysed here. Instead, this paper is going to focus on those aspects of the word-combination stage that may be applicable for the later comparison with the FLA process.

**Build-ups, breakdowns and completions.** According to the available research [2; 8; 12; 17], in proceeding from the two-word utterances to the longer ones, the child often employs the build-up procedure, i.e. he/she adds one element at a time to the preceding word or word combination. After each operation, the child makes a pause followed by repeating from the very beginning the utterance fragment, which s/he has managed to stick together so far. It may be compared to solving a puzzle by an inexperienced person, who spends a lot of time looking for each of the next puzzle pieces. In the similar manner, the child spends a lot of efforts looking for the necessary word in his/her lexicon and filling the pauses with the repetition of the available fragments: *baby... eat ... baby eat ... cookie ... baby eat cookie; baby... doll ... baby doll ... ride... baby doll ride... truck... baby doll ride truck*. It is assumed [3; 12] that in this way the child may synthetically acquire the underlying rule by generating ever longer utterances basing upon the syntactic principles that have not been completely acquired.

The second procedure employed at the same stage is the so-called 'breakdown': *walking around... around, there baby ... there*. Here the child is probably experimenting with the inner rule but, unlike the 'build-up', s/he utilizes the analytical technique, splitting the word combination into its constituents.

The third procedure involves 'completion', where the child completes the grammatical subject to form a finished clause: *mommy ... comb hair; cow ... stand up* (all examples are from [12, p. 248]). The emergence of such clauses may signal that the process of the intuitive grammar rule development is ending, especially when the child also generates regular (without pauses) clauses of the same type.

Thus, all children employ (on the subconscious level) identical procedures at the initial stage of language acquisition, specifically the one related to English as their native language. The purpose of those procedures seems to be the verification of the cognitive organizer's hypotheses concerning the underlying grammar rules. The presence of the same procedures in the FLA, provided it has been established, could be interpreted as the evidence of the cognitive organizer's participation in this process.

**Pivot grammar.** Pivot grammar, the child's first systemic grammar, is a specific feature of the language development at this stage. It includes two classes of words: 'pivot class' and 'open class'. The pivot class is

divided into two subclasses – sentence-initial pivots (*P1*) and sentence-final pivots (*P2*) distinguished by their position in the clause (at this stage ‘clause’ is usually restricted to two elements). The pivot grammar rules, first formulated in the pioneering research on the subject [4], were as follows: (1) *P1+O*; (2) *O+P2*; (3) *O+O*; (4)\**P+P*; (5)\**P*, (where *P1* represents a sentence-initial pivot; *P2* – a sentence-final pivot; *O* – an open class word; asterisk (\*) shows the non-permitted combinations). In the cited research [4] the subject had seven *P1* words (*all, I, no, see, more, hi, other*), five *P2* words (*off, there, by, come, fell*) and a relatively considerable amount of *O*-class words. The pivot grammar enabled the subject to generate many sentences of the following types: *no down* (*Don't put me down*) or *more car* (*Drive me around some more*) (*P1+O*); *bottle fell* or *airplane by* (*A plane is flying fast*) (*O+P2*); *shirt clean* (*O+O*) (all examples are from [12, p. 248]). The latter combination does not emerge before the former two have been acquired, that is why the generation of *O+O* structures may signal the onset of the child's transition from the pivot grammar to some more sophisticated means of expression.

In another research, the author [16], having applied the transformational analysis to pivot grammar, offered six types of grammatical relations presumably common to all languages. Three of the said six types are found in the pivot grammar. They include the grammatical subject (*The dog ate a red apple*), object (*The dog ate a red **apple***) and modifier (*The dog ate a **red** apple*) (all examples are from [16]). According to this approach, the pivot grammar development requires the child to possess a number of semantic categories enabling his/her identification of those relations in the language being acquired. In addition, the universal (genetically inherited) grammar provides him/her with the rules of their combination in speech.

In still other study, the researchers [14] suggested the idea of basic language universals, which in their view, were represented by the nominal components of the clause (*N*), on the one hand, and all other semantic classes, initially integrated into one common class of predicates (*V*), on the other. The pivot grammar, in this approach, is the first step in the child's syntactic system development. At later stages the *V* class starts breaking down into separate components enabling the child's more accurate expression of his/her thoughts, which reflects the changes in his/her grammar mechanisms.



The pivot grammar has been also analysed with the help of semantically oriented theories. Using the case grammar [11] approach, the authors [5] based their research on the three criteria, required to formulate the conclusion regarding the subjects' rule-governed behaviour. Those criteria included: (1) the positional consistency of the element under observation; (2) its productivity, i.e. the availability of the evidence concerning the production of sentences, which cannot be explained by adult modelling; (3) its semantic consistency, i.e. the fact that the element always renders the same meaning.

Having applied the said criteria to the subjects' utterances, the researchers [5] suggested the following possible options. Type A – positional productive patterns, which meet all the criteria above (e.g. *no wet, more hot*). Type B – positional associative patterns that meet criteria 1 and 3, but not 2 (e.g. *all wet, all broke*). Type C – 'groping' patterns, meet criteria 3, but not 1 and 2 (e.g. *all gone, all done*). Their generation is accompanied by certain hesitation, while the child is 'groping' for a way to express a new meaning. Type D – free order patterns, which meet criteria 2 and 3, but not 1. These patterns are different from patterns A-C and are probably the result of imitation or mechanical memorization of adults' chunks of speech. They are not based on any underlying rule.

While analysing the child's transition from the single-word utterances to pivot grammar, the authors [5] point out that at the initial stage the child has a very narrow set of meanings for expression. The meaning may be so narrow that it is restricted to a single word. Because it is hard to apply the term 'rule' to such patterns, the authors suggest the term *formulae of limited scope* in relation to them. Their generalization and the corresponding rule formation become possible only after a certain amount of patterns with similar meanings have been acquired.

Because the children acquire the language in different kinds of environment, the composition of each pivot grammar class varies to a substantial degree. In one research [2] the subjects used pronouns as pivot elements, each of which marked a specific meaning. For example, *I* indicated an 'agent', *my* – marked a 'possessor', *it* and *this one* – stood for 'affected objects', while *here* and *there* specified a 'location'. It was assumed that all those words were the prototypes of the future grammatical categories, which would be later developed on their basis. For example, words preceding *it*, would develop into verbs, *this* would

eventually develop into *the*, having provided the basis for the category of article development, and so on.

One of the pivot grammar's distinctive feature is skipping function words [13], as well as grammar morphemes, which results in the so-called *telegraphic speech* [7], e.g. *Get truck* (=Get a truck for me), *It drop* (*It has dropped*), *Me sit truck* (*I'm sitting on the truck*). Being bound by his/her memory span restrictions and the insufficient intuitive grammar development, the child limits himself/herself exclusively to content words [13], which are predominantly represented by verbs and nouns. There are several assumptions to account for it. First, the content words have a clear meaning, and second, they are always phonetically stressed, and thus are easier to be distinguished in speech. For virtually the same reasons the child ignores unstressed function words and grammar morphemes. A limited number of grammar morphemes that are used at this stage do not contradict the said assumption, as the closer analysis shows, most of them are used as the substitutes of nouns and verbs, e.g. *coat off*, *shoe on*.

Thus, following the application of the abovementioned procedures (build-ups, breakdowns and completions), the child develops a simplified (pivot) intuitive grammar, which facilitates his/her transition to the telegraphic speech stage. The presence of identical features (as well as any pivot grammar equivalent) in the FLA could be viewed as an argument in favour of the NLA and FLA processes similarity in this aspect. Like in the case of our previous papers, this assumption requires additional analysis and is the prospect of our further research.

#### LITERATURE

1. Черноватый Л.Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Черноватый Леонид Николаевич. – Харьков : Харьк. нац. ун-т им. В.Н. Каразина, 1999. – 453 с.
2. Bloom L. Variation and reduction as aspects of competence in language development / L. Bloom, P. Miller, L. Hood // Minnesota Simposia on Child Psychology. – 1975. – N 9. – P. 3–55.
3. Bloom L. Why not pivot grammar? / L. Bloom // Journal of Speech and Hearing Disorders. – 1971. – N 36. – P. 40–50.
4. Braine M.D.S. The ontogeny of English phrase structure: the first phase / M.D.S. Braine // Language. – 1963. – N 39. – P. 1–13.

5. Braine M.D.S. Case-like categories in children: the Actor and more related categories / M.D.S. Braine, R. Wells // *Cognitive Psychology*. – 1978. – N 10. – P. 100–122.
6. Brown R. *A First Language : The Early Stages* / R. Brown. – Cambridge, Mass : Harvard Univ. Press, 1973. – 430 p.
7. Brown R. The acquisition of syntax / R. Brown, C. Fraser // *Verbal behavior and learning: problems and processes* [C. Coffey, B. Musgrave (eds.)]. – New York : McGraw Hill, 1963. – P. 158–201.
8. Campbell R.N. Categorization, Early Concepts and First Language Acquisition / R.N. Campbell // *Encyclopaedia of Language and Linguistics* [R. Asher, J.M.Y. Simpson, eds.]. – Aberdeen : Pergamon Press. – 1994. – Volume 4. – P. 1899–1904.
9. 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.
10. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 2. Native language acquisition: General background / L.M. Chernovaty // *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2017. – Вип. 30. – С. 156–165.
11. Fillmore Ch. The case for case / Ch. Fillmore // *Universals in Linguistic Theory* [E. Bach, R. Harms (eds.)]. – New York : Holt, Reinhart and Winston, 1968. – P. 22–54.
12. Ingram D. *First Language Acquisition* / D. Ingram. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1992. – 572 p.
13. Lipka L. *An outline of English lexicology : lexical structure, word semantics, and word-formation* / L. Lipka. – Tübingen : Niemeyer, 1992. – 212 p.
14. Maratsos M. Against the transformational account: a simpler analysis of auxiliary overmarkings / M. Maratsos, S.A. Kuczaj // *Journal of Child Language*. – 1978. – N 5. – P. 337–345.
15. Malmkjer K. *Language Universals* / K. Malmkjer // *The Linguistic Encyclopaedia*. – London and New York : Routledge, 1995. – P. 277–284.
16. McNeill D. The development of language / D. McNeill // *Carmichael's Manual of Child Psychology* [P. Mussen (ed.)]. – 1970. – Vol. 1. – P. 1061–1161.
17. Peters A. *Language learning strategies* / A. Peters // *Language*. – 1977. – N 53. – P. 56–73.
18. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* : [Susan M. Gass, Alison Mackey (eds.)]. – London : Routledge, 2012. – 599 p.

19. White L. *Second Language Acquisition and Universal Grammar* / Lydia White. – Cambridge : Cambridge University Press, 2003. – 312 p.

#### REFERENCES

- Bloom, L., P. Miller and L. Hood (1975). Variation and reduction as aspects of competence in language development. *Minnesota Simposia on Child Psychology*, 9, pp. 3–55 [in English].
- Bloom, L. (1971). Why not pivot grammar? *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 36, pp. 40–50 [in English].
- Braine, M.D.S. (1963). The ontogeny of English phrase structure: the first phase. *Language*, 39, pp. 1–13 [in English].
- Braine, M.D.S. and R. Wells (1978). Case-like categories in children: the Actor and more related categories. *Cognitive Psychology*, 10, pp. 100–122 [in English].
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press [in English].
- Brown, R. and C. Fraser (1963). The acquisition of syntax. In: *Verbal behavior and learning: problems and processes*. C. Coffey and B. Musgrave (eds.). New York: McGraw Hill, pp. 158–201 [in English].
- Campbell, R.N. (1994). Categorization, Early Concepts and First Language Acquisition. In: *Encyclopaedia of Language and Linguistics*. R. Asher and J.M.Y. Simpson, eds. Aberdeen: Pergamon Press, Vol. 4, pp. 1899–1904 [in English].
- Chernovaty, L. (1999). *Osnovy teorii pedagogicheskoi grammatiki inostrannogo 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 vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky* [Current teaching of languages at higher educational establishments. Interdisciplinary approach], 29, pp. 157–166 [in English].
- Chernovaty, L.M. (2017). Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 2. Native language acquisition: General background. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky* [Current teaching of languages at higher educational establishments. Interdisciplinary approach], 30, pp. 156–165 [in English].

- Fillmore, Ch. (1968). The case for case. *Universals in Linguistic Theory*. E. Bach and R. Harms (eds.). New York: Holt, Reinhart and Winston, pp. 22–54 [in English].
- Ingram, D. (1992). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press [in English].
- Lipka, L. (1992). *An outline of English lexicology: lexical structure, word semantics, and word-formation*. Tübingen: Niemeyer [in English].
- Malmkjer, K. (1995). Language Universals. *The Linguistic Encyclopaedia*. London and New York: Routledge, pp. 277–284 [in English].
- Maratsos, M. and S.A. Kuczaj (1978). Against the transformational account: a simpler analysis of auxiliary overmarkings. *Journal of Child Language*, 5, pp. 337–345 [in English].
- McNeill, D. (1970). The development of language. *Carmichael's Manual of Child Psychology*. Vol. 1, pp. 1061–1161 [in English].
- Peters, A. (1977). Language learning strategies. *Language*, 53, pp. 56–73 [in English].
- Susan M. Gass and Alison Mackey (eds.). (2012). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge [in English].
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].

УДК 378.147:811.11

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

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА  
ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ  
НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
АНГЛІЙСЬКОЇ ВИМОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ**

*Чухно О.А. (Харків)*

У статті надано опис процесу підготовки та проведення експериментального професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької. Висуваючи гіпотезу про можливість підвищення ефективності формування професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові шляхом урахування досвіду студентів у вивченні не тільки рідної, а й німецької мови, автор пропонує майбутнім учителям два варіанти методики навчання. Варіант А залучає їхні фонетичні знання та навички вимови як рідної, так і німецької мови. У Варіанті Б враховано досвід студентів

у вивченні виключно рідної мови. Порівняння результатів перед і післяекспериментального зрізів дозволяє підтвердити висунуту гіпотезу.

**Ключові слова:** друга іноземна мова, майбутні вчителі, перша іноземна мова, професійна фонетична компетентність, рідна мова.

**Чухно Е.А. Экспериментальная проверка эффективности методики обучения будущих учителей английскому произношению после немецкого.** В статье представлено описание процесса подготовки и проведения экспериментального профессионально ориентированного обучения произношению английского языка как второго иностранного после немецкого. Выдвигая гипотезу о возможности повышения эффективности формирования профессиональной фонетической компетентности во втором иностранном языке на основе учета опыта студентов в изучении не только родного, но и немецкого языка, автор предлагает будущим учителям два варианта методики. Вариант А основан на их фонетических знаниях и навыках произношения как в родном, так и в немецком языке. В Варианте Б учтен опыт студентов в изучении исключительно родного языка. Сравнение результатов до- и послеэкспериментального срезов позволяет подтвердить выдвинутую гипотезу.

**Ключевые слова:** будущие учителя, второй иностранный язык, первый иностранный язык, профессиональная фонетическая компетентность, родной язык.

**Chukhno O.A. Experimental verification of the effectiveness of methods of teaching future teachers English pronunciation after German.** One of the main objectives of foreign languages departments of higher educational establishments is to form a sufficient level of future teachers' communicative competence in both a first and a second foreign language. Its indispensable constituent is phonetic competence which should be paid special attention to in the process of professionally oriented teaching of a foreign language. The article aims to describe the process of preparing, organizing and conducting an experiment on forming future teachers' phonetic competence in English as a second foreign language after German, as well as to present its results. The experimental teaching was preceded by a pre-experimental test serving to define the students' interiorized level of those second foreign language professional phonetic competence components that are identical to the ones defined in the structure of future teachers' first foreign language phonetic competence. The received results become clear evidence of the fact that the future teachers' level of interiorized professional phonetic competence at the beginning of studying English at university is not sufficient, thus, it requires further systematic development. Considering the German language a possible means of enhancing students'

English pronunciation acquisition, the author uses two variants of methods. Variant A takes into account their phonetic knowledge and subskills in their native and first foreign languages, which becomes the base for forming and developing their professional phonetic competence in English. This presupposes the use of activities which along with English speech units include those of the native and German languages. The students identify the features which are identical to their English equivalents and are encouraged to transfer the subskills of their pronunciation from German or a native language into English. Variant B involves future teachers' experience of acquiring only their native language. The experimental teaching is followed by a post-experimental test, whose results in contrast with the ones received at the beginning of the experiment show the effectiveness of the both variants of methods. However, the comparison of the average increase indices in the level of professional phonetic competence components proves the expediency of applying Variant A of methods in the process of teaching the pronunciation of English after German.

**Key words:** future teachers, professional phonetic competence, the first foreign language, the native language, the second foreign language.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сучасна активізація економічного, політичного та гуманітарного співробітництва нашої держави на міжнародному рівні обумовлює необхідність володіння щонайменше двома іноземними мовами. Відтак, одним із найголовніших завдань мовних факультетів вищих навчальних закладів є формування у студентів під час навчання як першої (ІМ1), так і другої іноземної мови (ІМ2) достатнього рівня іншомовної комунікативної компетентності, невід'ємним складником якої вважається фонетична компетентність [6: 95].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання формування іншомовної фонетичної компетентності все більше привертає увагу науковців. Методиці навчання майбутніх учителів англійської вимови присвятили свої дисертаційні дослідження А.В. Долина [2], О.В. Ланова [4], О.А. Мацнева [5], В.В. Перлова [7] та ін. В.М. Гутник розробила методику формування в майбутніх учителів фонетичної компетентності в німецькій мові як першій іноземній [3]. Однак, проблема професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької все ще залишається невирішеною. Визначивши теоретичні передумови цього процесу [11; 12; 14], ми розробили методику формування професійної фонетичної

компетентності (ПФК) [13; 15], ефективність якої вимагала експериментальної перевірки. Отже, **метою** статті є опис процесу підготовки, організації та проведення експериментального навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької, а також представлення його результатів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під час підготовки, організації та проведення експериментального навчання ми спиралися на положення теорії методичного експерименту, визначені С.Ю. Ніколаєвою [6], С.О. Сисоєвою і Т.М. Кристопчук [9], а також Е.А. Штульманом [16]. Проведений експеримент ми визначаємо як *базовий, формувальний, природний, вертикально-горизонтальний*. Експеримент можна вважати *базовим*, оскільки він передбачає проведення безпосередньо експериментального навчання з метою перевірки попередньо сформульованої гіпотези, на відміну від розвідувального експерименту, що має на меті виявити або уточнити певні деталі дослідження [16: 29]. *Формувальний* характер експерименту полягає у формуванні ПФК в англійській мові як ІМ2. *Природність* експерименту виявляється в його проведенні у звичних для студентів умовах навчання [16: 33]. *Вертикальний* характер експерименту зумовлений тим, що під час його проведення порівнювався рівень володіння студентами ПФК в ІМ2 до експериментального навчання і після нього. *Горизонтальний* характер експерименту дозволив забезпечити однорідність груп за рівнем володіння англійською вимовою на початку експериментального навчання, а також порівняти рівень володіння студентами експериментальних груп ПФК в ІМ2 після експериментального навчання з метою виявлення більш ефективного варіанту методики (див. табл. 1).

Проведена експериментальна перевірка складалася з чотирьох етапів, що відповідають вирізненим С.Ю. Ніколаєвою фазам методичного експерименту [6: 48]: 1) організація експериментального навчання; 2) реалізація експериментального навчання; 3) констатація отриманих результатів; 4) інтерпретація результатів експерименту.

На підготовчому етапі дослідження ми сформулювали робочу гіпотезу експерименту, визначили його завдання, виокремили варійовані та неварійовані фактори експериментального навчання, а також відібрали учасників експерименту.



Зважаючи на досліджені нами теоретичні передумови формування ПФК в англійській мові як ІМ2 [11; 12; 14], ми висунули робочу *гіпотезу* експерименту: ефективність навчання майбутніх учителів вимови ІМ2 значно зростає за умов переважного використання вправ і завдань, що ґрунтуються на врахуванні досвіду студентів в оволодінні не лише РМ, але й ІМ1.

З огляду на виокремлені С.Ю. Ніколаєвою [6: 48] та Е.А. Штульманом [16: 52] компоненти методичного експерименту, перевірка робочої гіпотези вимагала вирішення таких *завдань*: 1) провести передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня володіння студентами англійською вимовою як ІМ2 з метою підтвердження їхньої належності до однієї генеральної вибірки, а також порівняння цього рівня з результатами післяекспериментального тестування; 2) здійснити експериментальне навчання на основі авторської методики формування ПФК в ІМ2; 3) провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня сформованості ПФК в англійській мові як ІМ2; 4) порівняти, проаналізувати та інтерпретувати результати перед- і післяекспериментальних зрізів у експериментальних групах; 5) сформулювати висновки щодо ефективності розробленої методики.

*Неварійованими факторами* експерименту є: 1) тривалість експериментального навчання (14 тижнів); 2) кількість годин, відведених на впровадження розробленої нами методики (18 годин із розрахунку 20 хвилин на кожній парі); 3) кількість підгруп – 4; 4) кількість студентів у підгрупах (ЕГ1 – 10, ЕГ2 – 9, ЕГ3 – 12; ЕГ4 – 10); 5) вихідний рівень сформованої ПФК в англійській мові як ІМ2; 6) завдання перед- і післяекспериментальних зрізів; 7) об'єкти контролю та критерії оцінювання; 8) експериментатор – автор дослідження.

Розглядаючи німецьку мову як можливий засіб підвищення ефективності формування ПФК в ІМ2, єдиним *варійованим фактором* у проведеному експериментальному навчанні ми обрали варіанти методики.

Слід зазначити, що у правильно спланованому з погляду варіативності експерименті всі групи, що беруть у ньому участь, вважаються експериментальними і водночас контрольними стосовно одна одної [6: 48]. Відтак, чотири підгрупи, в яких здійснювалось

експериментальне дослідження, отримали загальний шифр ЕГ. При цьому Варіант А методики, що передбачав опору студентів в оволодінні англійською вимовою на свій досвід вивчення РМ та ІМ1, використовувався в підгрупах ЕГ1 і ЕГ3, а підгрупи ЕГ2 і ЕГ4 навчалися за Варіантом Б, розробленим із урахуванням виключно РМ студентів.

Експериментальне навчання здійснювалося в І семестрі 2015 – 2016 навчального року (ЕГ1 і ЕГ2) та І семестрі 2016 – 2017 навчального року (ЕГ3 і ЕГ4). У ньому взяв участь 41 студент першого курсу факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, які вивчали англійську як ІМ2.

Експериментальному навчанню передувало передекспериментальний зріз, що складався з 25 завдань із вибірковою відповіддю множинного, альтернативного та перехресного вибору, із вільно конструйованою відповіддю, завдань на імітацію та читання вголос. З огляду на те, що у групах ЕГ2 і ЕГ4 не відбувалося формування тих компонентів, що є специфічними для ПФК в ІМ2, об'єктами контролю ми обрали складники фонетичної компетентності, що є ідентичними до відповідних компонентів ПФК в ІМ1 [11] і що формувалися в усіх підгрупах, а саме: диференційну чутливість до фонетичних одиниць ІМ2 порівняно з РМ; фонетичні знання; професійно орієнтовані фонетичні навички в аудіюванні; професійно орієнтовані фонетичні навички в читанні вголос; професійно орієнтовані фонетичні навички говоріння; професійно орієнтовані фонетичні вміння локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні.

Оцінюючи завдання передекспериментального тесту, ми скористалися формулою В.П. Беспалька [1: 56]:  $K = Q/N$ , де  $K$  – коефіцієнт навченості,  $Q$  – кількість правильних відповідей у завданні,  $N$  – максимально можлива кількість правильних відповідей у цьому завданні.

Слід зазначити, що розроблений нами комплекс завдань відповідає всім основним показникам якості мовного тесту, а саме: надійність, валідність, диференційна здатність, автентичність, інтерактивність, практичність, економічність і вплив [6; 8; 10]. Ми можемо стверджувати, що передекспериментальний тест є *надійним*, оскільки результати відповідей тестованих із різних

підгруп у першій і другій серії експерименту є приблизно тотожними (див. табл. 1). *Валідність* розробленого нами тесту зумовлена його здатністю визначити рівень володіння студентами всіма найвагомими складовими ПФК в ІМ2 за об'єктивними критеріями. Він також відрізняється *диференційною здатністю*, оскільки за допомогою нього ми можемо виявити студентів із достатнім і недостатнім рівнем володіння окремими аспектами вимови англійської мови. У процесі підготовки була забезпечена *автентичність* тесту, оскільки типи і види його завдань відповідають характеристикам задач у сфері використання мови [10: 30], а саме в професійній діяльності учителя. Такий тест може бути організовано і проведено за різних умов при мінімальних витратах часу, зусиль та коштів, що свідчить про його *практичність і економічність*, а врахування нами індивідуальних особливостей студентів, які тільки починають вивчати англійську мову у ВНЗ, про його *інтерактивність* [6: 162].

Після проведення передекспериментального тестування було розпочато експериментальне навчання. Студентам підгруп ЕГ1 і ЕГ3 пропонувалися 1) завдання аналітичного характеру, що передбачали порівняння особливостей фонетичних одиниць ІМ2 із характеристиками відповідних компонентів фонетичної системи ІМ1 та РМ; 2) некомунікативні та умовно-комунікативні вправи, інструкції до яких включали рекомендації щодо правильної вимови звука або інтонації шляхом опори на ІМ1 або РМ; 3) вправи на локалізацію, аналіз і виправлення фонетичних помилок у своєму та чужому мовленні, спричинених негативним перенесенням із німецької й РМ. Студенти груп ЕГ2 і ЕГ4 виконували ідентичні види вправ і завдань, проте з опорою лише на РМ.

Після закінчення експериментального навчання ми провели післяекспериментальний зріз, принципи укладання якого відповідають умовам розроблення передекспериментального тестування.

Середні коефіцієнти навченості за результатами перед- і післяекспериментального тестування наведені в табл 1.

Таблиця 1

**Середні показники передекспериментального  
і післяекспериментального тестування**

Зріз \ Індекс групи	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ4
Передекспериментальний	0,60	0,61	0,62	0,63
Післяекспериментальний	0,87	0,79	0,87	0,81

Отримані дані дозволяють стверджувати, що інтеріоризований рівень ПФК студентів усіх груп на початку вивчення англійської мови як ІМ2 у ВНЗ є доволі низьким. Це підтверджує необхідність систематичного цілеспрямованого формування ПФК на цьому етапі навчання англійської мови після німецької.

Слід також зазначити, що експериментальне дослідження проводилося у групах без спеціального попереднього відбору студентів в умовах навчального процесу, проте середні показники коефіцієнтів навченості в усіх групах є приблизно тотожними (див. табл. 1). Отже, ми можемо стверджувати, що на момент початку експериментального навчання рівень сформованості ПФК студентів різних груп приблизно однаковий. На момент закінчення експериментального навчання середні показники рівня сформованості ПФК в ІМ2 усіх груп вибірки значно перевищили коефіцієнт 0,6 (див. табл. 1), що свідчить про ефективність обох варіантів розробленої методики.

На основі порівняння коефіцієнтів перед- і післяекспериментального зрізів представимо показники приросту рівня сформованості ПФК в ІМ2 у таблиці 2.

Таблиця 2

**Порівняльна таблиця приросту рівня сформованості ПФК  
в ІМ2 у студентів груп ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3 і ЕГ4**

Компоненти ПФК в ІМ2	Перша серія експерименту				Друга серія експерименту			
	ЕГ1		ЕГ2		ЕГ3		ЕГ4	
Диференційна чутливість до фонетичних одиниць ІМ2 порівняно з РМ	0,28	в 1,5 рази	0,21	в 1,4 рази	0,28	в 1,5 рази	0,21	в 1,4 рази
Фонетичні знання	0,27	в 1,5 рази	0,18	в 1,4 рази	0,26	в 1,5 рази	0,15	в 1,3 рази
Професійно орієнтовані фонетичні навички в аудіюванні	0,25	в 1,4 рази	0,19	в 1,3 рази	0,21	в 1,4 рази	0,17	в 1,3 рази
Професійно орієнтовані фонетичні навички в читанні вголос	0,33	в 1,6 рази	0,25	в 1,5 рази	0,32	в 1,6 рази	0,27	в 1,5 рази
Професійно орієнтовані фонетичні навички в говорінні	0,18	в 1,3 рази	0,13	в 1,2 рази	0,17	в 1,3 рази	0,10	в 1,1 рази
Професійно орієнтовані фонетичні вміння локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні	0,26	в 1,4 рази	0,16	в 1,3 рази	0,28	в 1,5 рази	0,15	в 1,2 рази
<b>Середні показники</b>	<b>0,26</b>	<b>в 1,4 рази</b>	<b>0,18</b>	<b>в 1,3 рази</b>	<b>0,26</b>	<b>в 1,4 рази</b>	<b>0,18</b>	<b>в 1,3 рази</b>

Отримані емпіричні дані свідчать про те, що середній приріст рівня сформованості всіх компонентів ПФК, включених до перед- і післяекспериментального тестування, у групах ЕГ1 і ЕГ3, які займалися за Варіантом А методики, є значно вищим за приріст рівня сформованості відповідних компонентів у групах ЕГ2 і ЕГ4 (див. табл. 2), навчання яких проводилося відповідно до Варіанту Б методики. Таким чином, ми можемо дійти висновку, що врахування досвіду студентів в оволодінні не лише РМ, але й ІМ1 під час навчання вимови ІМ2 значно підвищує ефективність процесу формування ПФК,

що підтверджує висунуту раніше гіпотезу експериментального дослідження.

**Висновки.** Висунувши гіпотезу про можливість підвищення ефективності процесу навчання англійської вимови як ІМ2 шляхом залучення досвіду майбутніх учителів у вивченні ІМ1, ми провели експеримент. Аналіз емпіричних даних дозволив визначити інтеріоризований рівень володіння студентами компонентами ПФК в ІМ2 на початку вивчення англійської мови у ВНЗ, його приріст після закінчення експериментального навчання, а також довести доцільність урачування під час навчання англійської вимови досвіду студентів у вивченні не тільки РМ, але й німецької.

**Перспективою** подальших розвідок у цьому напрямку є розробка методичних рекомендацій щодо використання Варіанту А запропонованої методики професійно орієнтованого навчання вимови ІМ2 у педагогічних ВНЗ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В.П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
2. Долина А.В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Долина Аліна Василівна. – К., 2011. – 274 с.
3. Гутник В.М. Експериментальна перевірка ефективності методики формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови під час проведення комунікативного вступного корективного курсу / В.М. Гутник // Вісник Київського національного лінгвістичного університету : Серія «Педагогіка та психологія». – 2015. – Вип. 24. – С. 158–175.
4. Ланова О.В. Підготовка майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів просодичних засобів : автореф. дис. на здобуття. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» / О.В. Ланова. – Одеса : ПУНПУ імені К.Д. Ушинського, 2008. – 20 с.
5. Мацнева О.А. Навчання майбутніх учителів розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови : автореф. дис. на здобуття. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (германські мови)» / О.А. Мацнева. – К., 2009. – 28 с.

6. 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 заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. 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.
8. Петрашук О.П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі : монографія / О.П. Петрашук. – К. : Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 261 с.
9. Сисоєва С.О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посібник / С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристопчук. – Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. – 460 с.
10. Цатурова И.А. Тестирование устной коммуникации : учеб.-метод. пособие / И.А. Цатурова, С.Р. Балуюн. – М. : Высш. шк., 2004. – 127 с.
11. Чухно О.А. Зміст професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів в англійській мові після німецької / О.А. Чухно // Вісник Запорізького національного університету : збірник наукових праць. Педагогічні науки. – 2016. – № 2 (27). – С. 123–131.
12. 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.
13. Чухно О.А. Підсистема вправ для формування професійної фонетичної компетентності в англійській мові після німецької / О.А. Чухно // Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка : науковий журнал. Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 4 (90). – С. 145–154.
14. Чухно О.А. Психолінгвістичні особливості оволодіння майбутніми вчителями англійської мови інтерлінгвальною вимовою в умовах субординативного мультилінгвізму / О.А. Чухно // Іноземні мови. – 2016. – № 2 (86). – С. 34–39.
15. Чухно О.А. Реалізація принципів формування фонетичної компетентності у майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької / О.А. Чухно // Іноземні мови. – 2016. – № 4 (88). – С. 51–57.
16. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э.А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1971. – 144 с.

## REFERENCES

- Bespalko, V.P. (1968). Opyt razrabotki i ispolzovaniia kriteriev kachestva usvoeniia znaniia [The experience of development and use of the criteria of knowledge acquisition quality]. *Sovetskaja pedagogika [Soviet pedagogy]*, 4, pp. 52–59 [in Russian].
- Bihych, O.B., Borysko, N.F., Boretska, H.Ye., Haponova, S.V., Maier, 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].
- Chukhno, O.A. (2016). Linhvistychna osnova protsesu formuvannia fonetychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv v anghliiskii movi pislia nimetskoi [Linguistic Basis of Forming Future Teachers' Phonetic Competence in English after German]. *Naukovyj visnyk kafedry YuNESKO KNLU. Seriiia "Filolohiia, pedahohika, psykholohiia" [Scientific bulletin of the UNESCO department of KNLU. Ser. "Philology, pedagogy, psychology"]*, 32, pp. 181–190 [in Ukrainian].
- Chukhno, O.A. (2017). Pidsystema vprav dlia formuvannia profesiinnoi fonetychnoi kompetentnosti v anghliiskii movi pislia nimeczkoi [Subsystem of exercises for forming future teachers' phonetic competence in English after German]. *Visnyk Zhytomyrskogo derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka: naukovyj zhurnal. Pedagogichni nauky [Bulletin of the Zhytomyr Ivan Franko State University: scientific journal. Pedagogical Sciences]*, 4 (90), pp. 145–154 [in Ukrainian].
- Chukhno, O.A. (2016). Psykholinhvistychni osoblyvosti ovolodinnia maibutnimy vchyteliamy anghliiskoi movy interlinhvalnoiu vymovoioiu v umovakh subordynatyvnoho multylinhvizmu [Psycholinguistic peculiarities of future teachers' interlanguage pronunciation acquisition in subordinative multilingualism environment]. *Inozemni movy [Foreign Languages]*, 2 (86), pp. 34–39 [in Ukrainian].
- Chukhno, O.A. (2016). Realizaciia pryncypiv formuvannia fonetychnoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv u protsesi navchannia anghliiskoi movy pislia nimetskoi [Realization of principles of forming future teachers' phonetic competence while teaching English after German]. *Inozemni movy [Foreign Languages]*, 4 (88), pp. 51–57 [in Ukrainian].
- Chukhno, O.A. (2016). Zmist profesiinnoi fonetychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv v anghliiskii movi pislia nimetskoi [Contents of future teachers' professional phonetic competence in English after German]. *Visnyk Zaporizkoghho nacionaljnoghho universytetu: zbirnyk naukovykh pracj. Pedagoghichni nauky [Collection of scientific works "Bulletin of the Zaporizhzhya National University. Pedagogical Sciences"]*, 2 (27), pp. 123–131 [in Ukrainian].



- Dolyna, A.V. (2011). *Metodyka vdoskonalennia fonetychnoi kompetentsii u maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy u samostiinii roboti* [Methods of improving phonetic competence of future English language teachers in self-directed learning]. *Candidate's thesis*. Kyiv: KNLU [in Ukrainian].
- Hutnyk, V.M. (2015). *Eksperymentalna perevirka efektyvnosti metodyky formuvannia fonetychnoi kompetentsii u maibutnikh uchyteliv nimetskoj movy pid chas provedennia komunikatyvnoho vstupnoho kolektyvnoho kursu* [Experimental testing of the effectiveness of methods of forming phonetic competence in teachers of German in the introductory communicative corrective course]. *Visnyk KNLU. Seria "Pedagogika ta psykologia"* [Bulletin of KNLU. Series "Pedagogy and Psychology"], 4, pp. 158–175 [in Ukrainian].
- Lanova, O.V. (2008). *Pidghotovka maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy do navchannia uchniv prosodychnykh zasobiv* [Training Students to Teach English Language Prosody to Schoolchildren]: *Extended abstract of Candidate's thesis*. Odessa: SUNPU named after K. D. Ushynsky [in Ukrainian].
- Matsneva, O.A. (2009). *Navchannia maibutnikh uchyteliv rozuminnia anhliiskoho movlennia z natsionalnymi ta rehionalnymi typamy vymovy* [Teaching Future Teachers English National and Regional Accents Listening Comprehension]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv: KNLU [in Ukrainian].
- Perlova, V.V. (2007). *Metodyka formuvannia u maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy profesiino oriientovanykh slukho-vymovnykh navychok* [Methods of forming future English teachers' professionally-oriented pronunciation sub-skills]. *Candidate's thesis*. Kyiv: KNLU [in Ukrainian].
- Petrashchuk, O.P. (1999). *Testovyi kontrol u navchanni inozemnoi movy v serednii zahalnoosvitnii shkoli* [Test control in teaching foreign language at secondary school]. Kyiv: Vyd. tsentr KDLU [in Ukrainian].
- Shtulman, Ye.A. (1971). *Osnovy eksperimenta v metodike obucheniiia inostrannym yazykam* [The fundamentals of the experiment in the methods of teaching foreign languages]. Voronezh: VSU Publ. [in Russian].
- Sysoieva, S.O. and Krystopchuk, T.Ye. (2013). *Pedahohichni eksperyment u naukovykh doslidzhenniakh nepererвної profesiinoi osvity: navch.-metod. posibnyk* [Pedagogical experiment in scientific research of continuing professional education]. Lutsk : VAT "Volynska oblasna drukarnia" [in Ukrainian].
- Tsaturova, I.A. and Baluian, S.R. (2004). *Testirovanie ustnoi komunikacii* [Testing of oral communication]. Moscow: Vyssh. shk. [in Russian].

## 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 другої та третьої 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. Наказ МОН України № 40 від 12.01.2017 р.); 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 адреси, 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

Збірник наукових праць

Випуск 31

Українською, англійською, російською мовами

Відповідальний за випуск  
Технічний редактор

О.О. Тітаренко  
Л.П. Зябченко

Підписано до друку 26.12.2017.  
Папір офсетний. Друк ризографічний.  
Ум. друк. арк. 5,04.  
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.