

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 32

*Започаткований 1996 року*

Харків  
2018

## **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 № 5 від 27 квітня 2018 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 1, 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, 2018

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 32

*Основан в 1996 году*

Харьков  
2018

## ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА .....	6
Белікова О.В., Бессонова Н.М., Греул О.О., Дитюк С.О., Тесаловська О.Б. ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВИКЛАДАЧА МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН .....	7
Демкова Т.М. ТЕКСТ ЯК ОСНОВНА ОДИНИЦЯ НАВЧАННЯ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ .....	16
Дубичинский В.В. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ УЧЕБНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ .....	25
Карпенко Н.О. ВЕРБОНОМІНАНТИ ЯК КОМПОНЕНТИ ЛЕКСИКИ ОФІЦІЙНО- ДІЛОВОГО СТИЛЮ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ .....	36
Костюк С.С. ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ .....	46
Куплевацька Л.О., Манівська Т.Є. ІМІДЖЕВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ УСПІШНОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ РОСІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ .....	60
Spilnik T., Miseneva V. THE USE OF INNOVATIVE MOBILE DEVICES AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSON IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT .....	72
Стативка В.И., Стативка А.М., Мовчан Т.В. «УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК» ДЛЯ КИТАЙСКИХ МАГИСТРАНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА»: КОНЦЕПЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО УЧЕБНИКА .....	81

Тростинська О.М., Копилова О.В. ГРАМАТИЧНИЙ АСПЕКТ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	101
Чень Чунься ЛИЧНОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ..	111
Chernovaty L.M. PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH. PART 4. FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION: STRATEGIES, PROCEDURES AND PROCESSES. ....	126
Швецъ Г.Д. СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ДО НАВЧАЛЬНОГО НАУКОВОГО ТЕКСТУ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ГУМАНІТАРІЇВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ .....	135
Шукюрова Фариди Шахлар гызы НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА .....	147
Shcherbina V.V. STORYTELLING AS A WAY OF DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE SKILLS .....	157
ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ .....	165

## ПЕРЕДМОВА

Рівень професійної підготовки сучасного фахівця визначається його здатністю до постійного вдосконалення, особистісного зростання, підвищення професійного рівня, навчання протягом життя.

Отримання професійної інформації в сучасному світі здійснюється різними шляхами, засобами багатьох мов та технічних пристроїв. Професійні потреби можуть бути задоволені тільки за умов сформованості сучасної інформаційно-комунікативної компетентності – умінь сприймати та обробляти інформацію, що надходить із різних джерел, здатності аналізувати, структурувати, мінімізувати. Не меншого значення набуває здатність спілкуватись із носіями інших мов і культур, що спричиняє необхідність їхнього вивчення задля запобігання культурного шоку, неправильної інтерпретації іншомовних та інокультурних явищ.

Пошуки авторів чергового збірника наукових праць спрямовані на вирішення проблем сучасної мовної освіти, рівень якої є одним із визначальних критеріїв професіоналізму сучасного працівника будь-якої галузі.

Аналізуються питання формування професійної компетентності, професійного іміджу викладача іноземних мов як засобу досягнення успішності міжкультурної комунікації. Описано лінгводидактичні засади формування лінгвосоціокультурної компетентності, сформульовано основи виокремлення лінгвістичного та екстралінгвістичного рівнів такої компетентності, що є актуальною і для викладачів, і для студентів закладів вищої освіти.

Традиційний інтерес до навчання аспектів мови демонструють статті, що присвячено лінгвістичному та лінгводидактичному аспектам навчальної лексикографії, навчання фразеології, аналізу педагогічної граматики як фреймового поняття для досліджень у галузі методики викладання іноземних мов.

Тему технічних засобів навчання розвинуто у дослідженнях про використання інноваційних мобільних пристроїв на занятті з іноземної мови.

Статті збірника вирішують широке коло проблем, що може бути корисним для викладачів мов, науковців, методистів, організаторів мовної освіти.

**Редакційна колегія**

УДК 811.161.1'243:378.015.3:316.47

<https://orcid.org/0000-0001-8580-112X>

<https://orcid.org/0000-0002-3907-7027>

<https://orcid.org/0000-0002-1025-2071>

<https://orcid.org/0000-0002-1025-2071>

<https://orcid.org/0000-0001-8692-907X>

**ЗМІСТ**  
**ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**  
**ВИКЛАДАЧА МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ**  
**ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН**

*Бєлікова О.В., Бєссонова Н.М., Греул О.О.,  
Дитюк С.О., Тєсаловська О.Б. (Харків)*

У статті здійснено аналіз поняття «діагностика професійних компетенцій викладача мовної підготовки іноземних громадян», визначена роль і місце діагностики в системі професіографічного моніторингу, виділені компетенції викладача з навчання мови іноземних студентів технічних спеціальностей. Компетентнісний підхід передбачає пошук нових методологічних моделей підготовки фахівців із вищою технічною освітою, підвищення якості підготовки професійних кадрів, визначення ключових компетенцій, якими повинен користуватися сучасний викладач.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, педагогічна діагностика, професійна компетенція, професіографічний моніторинг, якості викладача мовної підготовки іноземних громадян.

**Бєлікова Е.В., Бєссонова Н.Н., Греул О.А., Дытюк С.А., Тєсаловская О.Б.**  
**Содержание профессиональной компетенции преподавателя языковой подготовки иностранных граждан.** В статье осуществлен анализ понятия «диагностика профессиональных компетенций преподавателя языковой подготовки иностранных граждан», определены роль и место диагностики в системе профессиографического мониторинга, выделены компетенции преподавателя по обучению языку иностранных студентов технических специальностей. Компетентностный подход связан с поиском новых концептуально-методологических моделей подготовки специалистов с высшим техническим образованием, качеством подготовки профессиональных кадров,

определением ключевых компетенций, которыми должен владеть современный преподаватель.

**Ключевые слова:** качества преподавателя языковой подготовки иностранных граждан, компетентностный подход, педагогическая диагностика, профессиографической мониторинг, профессиональная компетенция.

**Belikova O.V., Bessonova N.M., Greul O.O., Dytuk S.O., Tesalovska O.B. Professional competence content of the lecturer of language training for foreign citizens.** The article analyzes the concept of “diagnostics of the professional competencies of the lecturer of language training for foreign citizens”, defines the role and place of diagnostics in the system of professional monitoring, highlights lecturer’s competence in teaching foreign students of technical specialties. The competence approach connected with the search of new conceptual and methodological models for training specialists with higher technical education, the quality of training professional personnel, the definition of key competencies that a modern lecturer should have. The concept of competence and role of the Russian (Ukrainian) language as foreign in the development of communicative competence of foreign students of technical specialties have been investigated.

The theoretical bases of diagnostics and determination of the results of professional competencies formation of the lecturer of language training for foreign citizens as the actual pedagogical problem in universities of technical profile have been substantiated. In the conditions of socio-economic changes in Ukraine, the improvement of a higher professional education system, in the process of introducing new requirements and standards of education, there are significant transformations in the system “lecturer-to-student”. Changes in the first place concern the perception of the lecturer, the system of role expectations regarding the leading qualities of the lecturer changes.

Strengthening the attention to the issues of diagnosing the level proficiency of lecturers’ language training of professional competences, as a modern trend requires not only scientifically-based tools for continuous measurement, analysis and improvement of evaluation of students’ professional training, educational results, but also a new look at the system of pedagogical diagnostics. System diagnostics based on a competent approach should become a key and crosscutting component of monitoring the quality of vocational training of language training specialists in universities of technical profile.

**Key words:** foreign students, language training, lecturer’s professional competence, universities of technical profile.

**Постановка проблеми.** В умовах соціально-економічних змін в Україні, вдосконалення системи вищої професійної освіти, в процесі впровадження нових вимог і стандартів навчання відбуваються значні трансформації у взаємодії викладача та студента. Зміни, в першу чергу, стосуються сприйняття викладача, змінюється система ролевих очікувань щодо провідних якостей педагога. Саме тому одним із найгостріших питань у сучасних педагогічних дискусіях стає питання про особистість педагога, його професійну діяльність, про вимоги, що висуваються до нього.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить,** що ця проблема є багатоперспективною. Актуальну проблему професійно значущих якостей педагога досліджували такі вчені як І. Зимня, І. Зязюн, І. Подласий, В. Сластенін, Е. Клімов, М. Харламов та інші [2: 258]. Головні думки, які об'єднують різні точки зору цих досліджень, полягають у тому, що викладач закладу вищої освіти – це особистість, яка за змістом своєї професійної діяльності повинна володіти сукупністю професійних якостей: бути вченим, педагогом-практиком, вихователем, психологом, володіти технологією навчально-виховного процесу та забезпечувати органічне об'єднання в процесі навчання освітньої, наукової та інноваційної діяльності [1; 6; 8; 10]. Психолог В.А. Крутецький пропонує таку структуру професійно значущих якостей особистості викладача: світогляд, позитивне ставлення до педагогічної діяльності, педагогічні здібності, професійно-педагогічні знання, вміння, навички [3: 78].

Т.І. Руднева додає до змісту професійної компетенції викладача когнітивний компонент і практичні навички [9: 56].

Т.М. Ткачова акцентує увагу на особистісних якостях викладача як основоположних, що впливають на якість професійної підготовки випускників ЗВО. «Вплив педагога складається з прояву його професійних якостей як людини, яка добре знає свій предмет, і впливу його особистості, духовності, емоційності. При цьому особистісні якості набагато важливіші для студента, ніж професійні.

Висока оцінка викладача студентами майже завжди гарантує любов учнів до нього та до його предмета», (переклад наш – О.Б., Б.Н. та ін.) [10: 77].

Сукупність професійно обумовлених вимог до педагога визначається як професійна готовність до педагогічної діяльності. В її складі

правомірно виділити, з одного боку – психологічну, психофізичну та фізичну готовність, а з іншого боку – науково-теоретичну та практичну компетентність як основу професіоналізму. Система професійно обумовлених вимог до педагога становить зміст професійної компетенції викладача. До теперішнього часу накопичений багатий досвід побудови системи професійної компетенції викладача, який дозволяє об'єднати професійні вимоги у три основні групи, що взаємопов'язані та доповнюють одна одну: загальногромадянські якості; якості, що визначають специфіку професії викладача; спеціальні знання та навички [8: 256].

**Метою** статті є дослідження й обґрунтування теоретичних основ діагностики результатів формування професійних компетенцій педагогів із мовної підготовки іноземних громадян у закладах вищої освіти.

Враховуючи специфіку процесу навчання мови іноземних студентів можна говорити про те, що викладач із мовної підготовки іноземних громадян:

- повинен володіти знаннями не тільки в галузі методики викладання мови, але й у галузі культури тієї країни, представниками якої є студенти, що вивчають мову;
- є носієм культури країни мови, що вивчається;
- в навчальному процесі виконує функції носія не тільки вітчизняної, а й зарубіжної культури, звертаючи увагу студентів на різні аспекти культури інших країн, сприяє їх залученню до цінностей культур різних народів;
- повинен володіти культурою мови, що виражається в правильності мовлення, в необхідному виборі для конкретної мети мовних засобів (точності, чистоті, виразності, багатстві та різноманітності мовлення), в дотриманні мовленнєвого етикету.

**Виклад основного матеріалу.** Аналізуючи психолого-педагогічну літературу щодо визначення дефініцій вищенаведених понять ми дійшли висновку, що виділяють такі компетенції викладача з мовної підготовки іноземних громадян [2; 3; 4; 5; 9; 10]:

1. Загальногуманітарна компетенція. Проблеми міжкультурної комунікації можуть бути ефективно вирішені лише за умов сформованості достатнього рівня загальногуманітарної компетенції.
2. Лінгвістична компетенція. Комплекс знань системи мови,

що вивчається, є провідною компетенцією викладача мовної підготовки.

3. Психологічна компетенція. Навчання мови буде успішним, якщо викладач буде враховувати індивідуально-особистісні особливості студентів; психологію педагогічної діяльності, навчально-педагогічного співробітництва та спілкування.

4. Педагогічна компетенція. Знання фундаментальних педагогічних концепцій, законів і закономірностей, основних педагогічних категорій і понять, прикладні знання про загальну методикау навчання дозволять оптимізувати процес навчання.

5. Методична компетенція. Основа цієї компетенції полягає в знанні теорій, концепцій, методичної системи навчання мови іноземних студентів; у володінні метамовою, системою понять; у знанні та володінні прийомами, методами та способами навчання мови іноземних студентів.

6. Професійно-комунікативна компетенція. Уміння встановити педагогічно оптимальні стосунки з усіма учасниками навчально-педагогічного процесу, що є умовою його ефективності.

Для вивчення особливостей сприйняття особистості викладача мовної підготовки іноземних громадян, які є значущими для студентів нашого закладу вищої освіти, нами було проведено опитування: «Викладач очима іноземних студентів». У ньому взяли участь студенти будівельного й архітектурного факультетів ХНУБА. Нами були поставлені певні завдання для вивчення особистості сучасного викладача, а саме визначити:

1) загальні уявлення іноземних студентів про вимоги, що висуваються до викладача закладу вищої освіти;

2) найбільш значущі для іноземних студентів характеристики в професіограмі викладача;

3) динаміку уявлень образу викладача закладу вищої освіти в оцінках іноземних студентів на різних курсах навчання.

Це дослідження проводилося в кілька етапів. На першому етапі експерименту студентам-іноземцям 3, 4, 5 курсів пропонувалося закінчити речення: «Сучасний викладач ЗВО повинен бути ... », використовуючи власні формулювання. Після обробки результатів цих опитувань був складений список значущих для студентів характеристик особистості викладача. Студентам 1, 2 курсів

пропонувалося проранжувати характеристики особистості викладача з отриманого списку. Аналіз результатів опитування показав наявність двох основних груп: професійних якостей та особистісних якостей викладача.

Згідно з результатами нашого опитування іноземні студенти вважають, що викладачу мають бути притаманні такі якості: *професіоналізм* (при цьому використовувалися формулювання «добре пояснювати», «зрозуміло пояснювати», «пояснювати складні питання», «пояснювати просто», «добре відповідати на питання»), *риторична майстерність* («цікаво розповідати», «хороша мова», «вибирати прості речення», «говорити чітко»), *комунікабельність* («добре спілкуватися», «спілкуватися шанобливо», «культурно спілкуватися», «бути близько до студента», «дружити зі студентами»), *широкий світогляд* («відкритий розум», «розумний», «багато знати»), *знання навчального предмета* («знати предмет», «глибокі знання»), *доброзичливість* («добрий», «добрі стосунки зі студентами», «хороший характер», «допомагати студенту»), *вміння володіти собою* («не кричати», «не знущатися», «спокійний», «терплячий»), *інтернаціоналізм* («не бути расистом», «розуміти, що всі студенти рівні: українські та іноземні»), *толерантність* («поважати нашу культуру», «поважати нашу релігію»), *зовнішній вигляд* («гарний», «акуратний»), *емпатія* («допомагати студенту»), *вимогливість, об'єктивність, шанобливе ставлення до студента*.

Найбільш частотними виявилися такі характеристики: «не бути расистом» – 60%, «добре пояснювати» – 55%, «знати предмет» – 40%, «розумний» – 38%, «добрий» – 32%, «терплячий, спокійний» – 33%, «добрі стосунки зі студентами» – 30%, «комунікабельний» – 30%, «поважати студента» – 27%.

Під час порівняльної характеристики ранжирування якостей студентами молодших і старших курсів нами були виявлені такі закономірності.

Студенти молодших курсів надають значення не стільки професійним якостям, науковому рівню, глибині знань викладача, скільки ставленню викладача до самих студентів: для студента-першокурсника важливо, як із ним спілкуються, наскільки доброзичливий, терплячий і тактовний викладач у спілкуванні з ним. При оцінці образу сучасного викладача вони значною мірою

орієнтуються на його особистісні якості, систему доброзичливих і поважних стосунків між студентом і викладачем. На перше місце студенти 1, 2 курсів ставлять таку якість як «шанобливе ставлення до студента», на друге – «інтернаціоналізм», на третє – «доброзичливість» і «комунікабельність», на четверте – «вміння зрозуміло пояснювати», на п'яте – «розуміти студента» та «допомагати студенту».

Студенти 3, 4, 5 курсів рівною мірою оцінюють систему особистісних взаємин із викладачем і знання навчальної дисципліни викладання, вміння риторично грамотно викладати навчальний матеріал. Вони виділяють такі якості, що характеризують професійні та особистісні якості викладача: «добре знання предмета» і «вміння пояснювати» (1 ранг); «шанобливе ставлення до студента» і «доброзичливість» (2 ранг); «вміння володіти собою» (3 ранг); «об'єктивність оцінювання знань студента» і «комунікабельність» (4 ранг); «зовнішній вигляд» (5 ранг), «інтернаціоналізм» (6 ранг).

Проаналізувавши ці дані, можна зробити такі висновки:

- у викладачеві мовної підготовки іноземних громадян студенти повинні бачити патріота України. При цьому в його діяльності абсолютно неприпустимі прояви націоналізму, зневажливого ставлення до представників будь-якої іншої країни, будь-якої іншої національності;

- образ викладача закладу вищої освіти складається з багатьох суб'єктивних факторів сприйняття студентів і містить декілька груп якостей: індивідуально-особистісні, що характеризують викладача як особистість; професійні, що характеризують його професійну діяльність; соціальні, що характеризують комунікативні якості викладача, взаємодію з учасниками освітнього процесу;

- у процесі навчання студентів уявлення і складники образу викладача зазнають змін;

- ефективність і оптимізація процесу навчання мови іноземних студентів залежить як від педагогічного професіоналізму – знань і умінь в галузі лінгвістики, країнознавства, методики, педагогіки та психології, так і від індивідуально-психологічних особливостей особистості викладача.

**Висновок.** Таким чином, посилення уваги до питань діагностування рівня володіння викладачами мовної підготовки

професійними компетенціями потребує не тільки науково-обґрунтованого інструментарію щодо постійного вимірювання, аналізу й удосконалення оцінювання навчальних результатів професійної підготовки студентів, але й нового погляду на систему педагогічної діагностики. Системна діагностика на підставі компетентнісного підходу повинна стати ключовим і наскрізним компонентом моніторингу якості професійної підготовки фахівців із мовної підготовки у закладах вищої освіти технічного напрямку.

**Перспективи подальших досліджень.** Метою подальших досліджень є розкриття сутності та структури складників системи діагностики професійних компетенцій; визначення інваріативного та варіативного складників професійних компетенцій педагога з мовної підготовки іноземних громадян; обґрунтування моделі та методики застосування системної діагностики професійних компетенцій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высш. учеб. заведений. 5-е изд., испр. и доп. Москва: Аспект Пресс, 2014. 362 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 3-е изд., доп. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2010. 448 с.
3. Компетентностный подход в современном образовании: мировой опыт и украинские перспективы: Библиотека по образовательной политике / под общ. ред. О.В. Овчарук. Москва: К.И.С., 2004. 112 с.
4. Компетентность саморазвития специалиста: педагогические основы формирования в высшей школе / науч. ред. Н.В. Кичук. Измаил: ИГГУ, 2007. 236 с.
5. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 470 с.
6. Панина С.В., Макаренко Т.А. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник и практикум для академ. бакалавриата. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2017. С. 411–421.
7. Подласий И.П. Педагогика. Москва: ВЛАДОС, 2015. 398 с.
8. Руднева Т.И., Астахова С.В., Лапшова Е.С. Профессиональная подготовка специалистов гуманитарного профиля: монография. Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2008. 249 с.
9. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Школа-Пресс, 2015. 512 с.
10. Ткачова Т.М. Роль личности в обеспечении качества профессиональной подготовки выпускников вуза: учеб. пособие. Москва: МАДИ, 2015. 76 с.

**REFERENCES**

- Andreeva, G.M. (2014). *Social'naja psihologija [Social psychology]*. Moscow: Aspekt Press [in Russian].
- Kichuk, N.V. (Ed.). (2007). *Kompetentnost' samorazvitija specialista: pedagogicheskie osnovy formirovaniya v vysshej shkole [Competence of the specialist's self-development: the pedagogical foundations of the formation in higher education]*. Izmail: IGGU [in Russian].
- Ortyns'kyi, V.L. (2017). *Pedagogika vishchoi shkoli [High school pedagogy]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- Ovcharuk, O.V. (Ed.). (2004). *Kompetentnostnyj podhod v sovremennom obrazovanii: mirovoj opyt i ukraïnskie perspektivy: Biblioteka po obrazovatel'noj politike [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library for Educational Policy]*. Moscow: K.I.S. [in Russian].
- Panina, S.V. and Makarenko, T.A. (2017). *Samoopredeleniye i professional'naya oriyentatsiya uchashchikhsya [Self-determination and professional orientation of students]*. Moscow: Yurayt, pp. 411–421 [in Russian].
- Podlasiy, I.P. (2015). *Pedagogika [The pedagogy]*. Moscow: VLADOS [in Russian].
- Rudneva, T.I., Astakhova, S.V. and Lapshova, E.S. (2007). *Professional'naya podgotovka spetsialistov humanitarnoho profilia [Professional training of specialists of humanitarian profile]*. Samara: Izd-vo "Samarskii universitet" [in Russian].
- Slastenin, V.A., Isayev, I.F. and Shiyanov, Ye.N. (2015). *Pedagogika [Pedagogy]*. Moscow: Shkola Press [in Russian].
- Tkachova, T.M. (2015). *Rol' lichnosti v obespechenii kachestva pfessional'noy podgotovki vypusnikov vuza [The role of the individual in ensuring the quality of vocational training of graduates of the university]*. Moscow: MADI [in Russian].
- Zimnyaya, I.A. (2010). *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]*. Moskva: Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut; Voronezh: MODEK [in Russian].

УДК 811'243'42:378.147,091.33 – 054.62

<http://orcid.org/0000-0001-5643-7656>

## **ТЕКСТ ЯК ОСНОВНА ОДИНИЦЯ НАВЧАННЯ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

*Демкова Т.М. (Харків)*

Стаття присвячена проблемі застосування тексту в організації навчання мови іноземних студентів. Визначено типи текстів для формування мовних компетентностей. Розкрито поняття «автентичний текст», розглянуто класифікацію автентичних текстів, визначено принципи та критерії відбору автентичних текстів під час навчання іноземних студентів. Запропоновано методи роботи з різними видами тексту під час занять в іншомовній аудиторії, що створюють умови для підвищення рівня володіння мовою країни навчання.

**Ключові слова:** автентичний текст, іноземні студенти, інтерактивні методи, лексика, художній текст.

**Демкова Т.Н. Текст как основная единица обучения языку иностранных студентов.** Статья посвящена проблеме использования текста в организации обучения языку иностранных студентов. Определены типы текстов для формирования речевых компетентностей. Раскрыто понятие «автентичный текст», рассмотрена классификация автентичных текстов, определены принципы и критерии отбора автентичных текстов при обучении иностранных студентов. Предложены методы работы с различными видами текста во время занятий в иноязычной аудитории, создающие условия для повышения уровня владения языком страны обучения.

**Ключевые слова:** автентичный текст, иностранные студенты, интерактивные методы, лексика, художественный текст.

**Demkova T.M. Text as the main unit of teaching languages to foreign students.** The article deals with the issues of using a text in the process of organization of teaching languages to foreign students. The author has determined types of texts for developing language competences. The idea of an “authentic text” has been defined, the classification of authentic texts has been considered, the principles and criteria of choosing authentic texts while teaching foreign students have been determined. The methods of working with various types of texts while teaching a foreign-language audience, which create conditions for improving the level of an in-country language acquisition, have been offered.

The objective of the research lies in analyzing the existing types of educational texts in order to develop language competences among foreign students. The main focus has been made on researching an 'authentic text'. The classification of authentic texts has been considered, the principles and criteria of choosing authentic texts while teaching foreign students have been determined.

In teaching foreign students, a text is of practical applicative nature, that is, it is used as an educational material. Depending on needs of foreign audience, different types of authentic texts could be used, but their selection is of vital importance. A properly chosen authentic text not only may arouse foreign students' interest, but also create an inner motive of their activity, enable to consolidate their studied programme material.

The peculiarity of working with educational texts in the foreign-language audience lies in the fact of using both active and interactive methods. Besides, working with authentic texts consists of three stages: pre-text, text and post-text exercises.

The task of a pre-text stage is to make a foreign student interested, to help him/her understand the significance of the problem situation, described in this text.

The task of a text stage is to develop self-reading skills: highlighting key text units; finding intertextual notional connections; reproducing all accumulated readers' ideas as for the events, which have been described in the text.

The task of post-text work lies in doing exercises of a generalized nature.

The task of interactive methods of work with an educational text in foreign-language audience is: a self-consisted search and analysis of the information given in the text; statement of proper conclusions, that correspond to the author's idea; an efficient teamwork on creating a common point of view on the author's idea on the problem and developing a personal opinion and finding argumentation to support it.

The author has come to a conclusion that one of the key advantages of working with a text is that it aims to create a skill of analyzing a described situation or a problem in foreign students, to select the required information from the text, to develop skills of critical thinking in foreign students, skills of ability to construct independently the logics of defending their own opinion or confute the opponent's arguments, to make reasoned decisions. Besides, the possibility of using both active and interactive methods of work with educational texts allows to master the skills of teamwork, of interacting with other students, of knowing how to think creatively and analyze information, which, doubtless, enables some more motivational support for learning the in-country language.

**Key words:** authentic text, interactive methods, foreign students, lexis, literary text.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Умови конкурентної боротьби за кожного іноземного студента на ринку надання освітніх послуг щороку стають усе більш жорсткими. Сьогодні у навчальному процесі іноземний студент перестав бути лише об'єктом навчальної діяльності. Іноземець, який приїхав опанувати професію й оволодіває мовою країни навчання, бере участь не лише в отриманні знань, а й у пошуку та трансформації знань у практичні вміння й навички. Це вимагає впровадження нових інтенсивних методів і технологій навчання: різноманітних тренінгів й ігрових методик, навчальних кейсів й ігрового проектування.

Однією з головних одиниць навчання мови іноземних студентів є текст. Викладач у процесі викладання мови іноземним студентам повинен навчити їх не лише правильної вимови, інтонації, побудови словосполучень і речень, правильного вживання мовних одиниць, що особливо важливо на початковому етапі навчання, але й правильної побудови письмових та усних текстів. Як зазначає Н.В. Кулібіна, «мовленнєве спілкування – це обмін текстами, інакше кажучи, породження і сприйняття текстів» (переклад наш – Т.Д.) [1: 7].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Сучасні науковці та практики ще й досі не знайшли спільного підходу до визначення поняття «текст». Так, Ю.О. Сорокін нарахував більше 250 тлумачень цього поняття [6]. Різноманітність підходів до розуміння поняття «текст» зумовлена, перш за все, складністю системно-структурної і смислової організації тексту. Так, О.М. Біляєв, О.Я. Гойхман, І.О. Зимня здебільшого приділяють увагу усним текстам; М.М. Бахтін, І.Р. Гальперін, Т.М. Дрідзе досліджують текст як одиницю писемного мовлення; І.К. Білодід, О.Д. Пономарів, Л.С. Виготський, Ю.І. Пассов вивчають структуру тексту. Такий широкий спектр наукових поглядів на «текст» як лігвістичний феномен свідчить про те, що й досі науковці не дійшли єдиної точки зору на це поняття.

**Метою** дослідження є аналіз існуючих типів навчальних текстів для формування мовних компетентностей іноземних студентів, визначення поняття «автентичний текст», встановлення принципів та критеріїв відбору автентичних текстів для навчання мови іноземних студентів, методів роботи з різними видами тексту під час занять

в іншомовній аудиторії, що створюють умови для підвищення рівня володіння мовою країни навчання.

**Актуальність** даного дослідження ґрунтується на тому, що, незважаючи на значні досягнення методики навчання мови іноземних студентів, поза увагою дослідників ще й досі залишається саме автентичний тип навчального тексту.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Складність тексту як об'єкта дослідження полягає в тому, що він одночасно вміщує мовні, логічні, мовленнєві, мисленнєві, стилістичні, експресивні й інші компоненти [3: 3]. Ми зупинимось на ролі тексту як одиниці навчання мови іноземних студентів. «Формування, розвиток й удосконалення комунікативної компетенції, що виступають в якості мети й змісту навчання, мають багаторівневий і багатоступеневий характер, тісним чином пов'язані з розвитком мовної / культурно-мовної особистості того, хто навчається» (переклад наш – Т.Д.) [7: 14]. Якщо, починаючи з другої половини ХХ століття, у викладанні мови для іноземних студентів текст використовувався як допоміжний матеріал, який виконував ілюстративну роль у навчальному процесі, то сьогодні текст вже має практичний прикладний характер, тобто використовується як навчальний матеріал (В.Г. Костомаров, Л.Б. Бей, Н.В. Кулібіна, Є.М. Верещагін, В.М. Шаклеїн, О.Д. Швейцер, К.І. Мотіна, С.М. Петрова).

У методиці викладання іноземної мови прийнято поділяти тексти на навчальні, адаптовані й автентичні.

*Навчальні тексти* створюються викладачами для вирішення конкретних завдань, а саме: навчання іноземних студентів лексики, граматики й аудіювання.

*Адаптовані тексти* – це авторські тексти, як правило тексти відомих письменників, підлаштовані під рівень володіння мовою іноземними студентами.

*Автентичні тексти* (від англ. authentic – природні) – це, як правило, художні тексти, створені носіями мови в умовах природного мовного спілкування, тобто які не були призначені для навчальних цілей [4]. Такий тип текстів є обов'язковим при навчанні іноземних студентів мови. І навіть, незважаючи на те, що такі тексти зазвичай бувають важкими з мовної точки зору (мають лексичні й культурологічні особливості) й великими за своїм розміром, робота

з ними дає можливість активізувати навчальний процес.

Саме робота з такими текстами в аудиторії іноземних студентів є найбільш складною та потребує більш детального розгляду. Безумовно, цілеспрямована робота над аутентичними текстами формує в студентів не лише правильне сприйняття й розуміння того, що прочитано, але, через задоволення, яке отримують студенти від розуміння реальної природної мови її носіїв, активізує й підвищує мотивацію самого процесу навчання. Як наголошує Н.В. Кулібіна, «починати використовувати художні аутентичні тексти на уроках можна з того моменту, коли студенти оволоділи основами граматики, відповідно, запропонований на уроці текст повинен містити виключно знайому студентам граматику» (переклад наш – Т.Д.) [2: 217]. А з огляду на той факт, що головні граматичні поняття, які необхідні для мовлення, вивчаються на початковому етапі навчання мови, то граматика, як правило, не є проблемою при виборі аутентичних текстів. Здебільшого складності виникають із лексичним наповненням цих текстів, тобто новою лексикою, з якою іноземні студенти ще не зустрічалися. Практично всі сучасні методисти звертають увагу викладачів-практиків на те, що переваги використання аутентичних текстів є безумовними, оскільки це робить процес навчання іноземної мови цікавим, яскравим і змістовним.

Залежно від потреб іноземної аудиторії можна використовувати різні види аутентичних текстів. Це можуть бути наукові тексти, газетні й журнальні статті, тексти для повсякденного спілкування, а також і художні тексти. Аутентичні тексти є зручним інструментом для використання в навчальному процесі, адже вони можуть бути цікавими для різних категорій іноземних студентів, оскільки увиразнюють національні й культурологічні особливості країни навчання. Окрім того, перевагою даного типу текстів є те, що вони сприяють збагаченню словникового запасу студентів, розвитку монологічного й діалогічного мовлення, знайомству іноземних студентів із культурологічними особливостями і традиціями країни навчання. На зв'язки, що існують між мовою й культурою, свого часу вказував Л.В. Щерба: «Кожна мова відображає культуру того народу, який цією мовою говорить» (переклад наш – Т.Д.) [8: 56]. Для оволодіння духовною культурою іншого народу, «незвичною етикою», на думку вченого, не існує іншого шляху, окрім «уважного

читання (під хорошим керівництвом) видатних іноземних письменників в оригіналах», оскільки художній текст є «тричі культурним об'єктом» (переклад наш – Т.Д.) [8: 50].

Відбір навчального тексту має дуже важливе значення. Щоб іноземним студентам на заняттях було цікаво, під час відбору тексту обов'язково необхідно враховувати їхні національні, релігійні, вікові, культурологічні та професійні інтереси й, водночас, обов'язковим є навчальний складник: нова лексика, культура й традиції країни, в якій їм доведеться жити й навчатися найближчі 5–7 років. Окрім того, уміло підібраний аутентичний текст може не лише викликати інтерес в іноземних студентів, а й створювати внутрішній мотив їхньої діяльності, сприяти закріпленню вивченого програмного матеріалу. Лексика тексту має бути знайомою для них, загальнозживаною, а сам текст не повинен бути перевантаженим складними синтаксичними конструкціями, застарілим словами і словосполученнями, дієприкметниковими й дієприслівниковими зворотами. Необхідно звернути увагу, що на заняттях краще використовувати тексти не класиків, а сучасних авторів, тому що іноземним студентам, які не знайомі з історичними реаліями країни навчання, дуже важко зрозуміти такі тексти. Для роботи в іноземній аудиторії краще обирати невеликі за розміром тексти, а більші за обсягом тексти можна використовувати для самостійної позааудиторної роботи. Основним завданням аудиторної роботи в іншомовній групі ми вважаємо акцентуацію на смисловому сприйнятті тексту іноземними студентами, тобто його адекватне розуміння. Свого часу С.Л. Рубінштейн писав: «Початковим моментом розумового процесу зазвичай виступає проблемна ситуація. Мислити людина починає, коли в неї з'являється потреба щось зрозуміти» (переклад наш – Т.Д.) [5: 56].

З огляду на той факт, що будь-яка аудиторна робота з аутентичними текстами складається з трьох етапів: дотекстових, потекстових і післятекстових вправ, детальніше розглянемо аспекти організації кожного з них.

Завдання дотекстової роботи – зацікавити іноземного студента, познайомити його з новою лексикою й реаліями країни навчання, допомогти йому зрозуміти сенс проблемної ситуації, що описана в даному тексті.

Завдянням потекстової роботи є формування навичок самостійного читання: виокремлення ключових одиниць тексту; виявлення внутрішньотекстових смислових зв'язків; відтворення сукупності читацьких уявлень про події, що описані в тексті. Якщо розглядати процес читання як навчальну діяльність, можна виокремити такі її складники – комунікативний, когнітивний, емоційний і аксиологічний. Потекстова робота має вибудовуватись за схемою: від значення слова – до розуміння тексту та його змісту.

Завдянням післятекстової роботи є виконання вправ, що мають узагальнюючий характер і дозволяють довести мовні навички до автоматизму.

Ще однією особливістю роботи з навчальними текстами в іншомовній аудиторії є можливість використання активних й інтерактивних методів. Активні методи роботи вибудовуються в процесі взаємодії «викладач – іноземний студент», що передбачає їх рівнозначну участь і взаємодію в навчальному процесі.

Ознаками активних методів навчання виступають такі, як: мотивованість до процесу навчання; активізація розумової діяльності; самостійний пошук відповідей на поставлені викладачем питання. У загальній класифікації активних методів роботи з навчальним текстом можна виділити індивідуальні («студент – викладач»), групові (колективні обговорення тексту), презентації (підготовка студентами ілюстративного матеріалу до тексту), кейс-технології (вирішення проблемних завдань з опорою на текст), дидактичні обговорення тощо. Окрім того, інтерактивні методи будуються на схемах взаємодії «викладач – іноземний студент» і «іноземний студент – іноземний студент». У процесі такої роботи викладач створює умови для вияву ініціативи іноземних студентів, а студенти у процесі міжособистісної взаємодії впливають на мотивацію один одного.

Слід зазначити, що в іншомовній аудиторії ефективним є використання як одного, так і комбінації декількох методів.

Завданням інтерактивних методів роботи з навчальним текстом в іншомовній аудиторії є:

- самостійний пошук й аналіз інформації, що розміщена в даному тексті;
- формулювання правильних висновків, що відповідають авторському задуму;

- продуктивна робота в команді над виробленням загальної точки зору щодо авторської точки зору на проблему;
- формування власної думки й вироблення аргументації на її підтримку.

**Висновки.** Таким чином, слід зазначити, що зростання прикладного значення навчальних, адаптованих й аутентичних текстів у навчальній роботі з іноземними студентами значно розширює можливості мотивації й активізації навчального процесу. Як одну з основних переваг роботи з текстом можна зазначити спрямованість на формування в іноземних студентів уміння навчатися самостійно, а саме: аналізувати описану ситуацію чи проблему, видобувати з тексту потрібну інформацію, розвивати в іноземних студентів навички критичного мислення, уміння логічно відстоювати власні думки чи спростовувати докази опонента, приймати аргументовані рішення. Окрім того, можливість використання активних й інтерактивних методів роботи з навчальним текстом дозволяє відпрацьовувати навички групової роботи, взаємодії з іншими студентами, уміння креативно мислити й аналізувати інформацію, що, безумовно, сприяє мотиваційного забезпечення вивчення мови країни навчання.

**Перспективи** подальших досліджень полягають у подальшому вивченні особливостей використання навчальних текстів для конкретних категорій іноземних студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2001. 264 с. URL: <http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=522900> (дата обращения: 10.02.2018).
2. Кулибина Н.В. Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). М., 2012. Вып. 1. 375 с.
3. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. М.: Наука, 1983. 213 с.
4. Організація тексту: граматики і стилістики / редкол.: Г.М. Колесник (відп. ред.), В.М. Бріцин, Г.П. Іжакевич та ін. К.: Наук. думка, 1979. 102 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2012. 720 с.
6. Сорокин Ю.А. Психолінгвістическіе аспекты изучения текста. М.: Наука, 1985. 168 с.

7. Токарева Т.Е. Лингводидактическая стратегия обучения русскому языку как иностранному на этапе вузовской подготовки. М.: ВУ, 2014. 190 с.
8. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 428 с.

#### REFERENCES

- Kolesnik, G.M., Bricin, V.M. and Yizhakevych, V.M. (Eds.). (1979). *Ogranizacija tekstu: gramatika i stilistika [Ogranizacija tekstu: gramatika i stilistika]*. Kyiv: Naukova dumka [in Ukraine].
- Kulibina, N.V. (2001). *Zachem, chto i kak chitat' na uroke. Hudozhestvennyj tekst pri izuchenii russkogo jazyka kak inostrannogo [Why, what and how to read in a lesson. Artistic text while studying Russian as a foreign language]*. SPb.: Zlatoust. Available at: <http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=522900> [Accessed 10 Feb. 2018] [in Russian].
- Kulibina, N.V. (2012). *Teksty lekcij i obrazcy urokov (dlja prepodavatelej russkogo jazyka kak inostrannogo) [Texts of lectures and examples of lessons (for teachers of the Russian language as foreign)]*. Moscow, 1 [in Russian].
- Novikov, A.I. (1983). *Semantika teksta i ee formalizacija [Semantics of the text and its formalization]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- Rubinshtejn, S.L. (2012). *Osnovy obshhej psihologii [Fundamentals of General Psychology]*. SPb.: Piter [in Russian].
- Scherba, L.V. (1974). *Jazykovaja sistema i rechevaja dejatel'nost' [Language system and speech activity]*. Leningrad: Nauka [in Russian].
- Sorokin, Ju.A. (1985). *Psiholingvisticheskie aspekty izuchenija teksta [Psycholinguistic aspects of text study]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- Tokareva, T.E. (2014). *Lingvodidakticheskaja strategija obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu na jetape vuzovskoj podgotovki [Linguodidactical strategy of teaching Russian as a foreign language at the stage of university training]*. Moscow: VU [in Russian].

УДК 81'33

<http://orcid.org/0000-0001-8115-7015>

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ УЧЕБНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

*Дубичинский В.В., докт. филол. наук  
(Варшава, Польша)*

В статье предлагается описание содержания учебной лексикографии – научной и практической деятельности, которая необходима преподавателю иностранного (русского как иностранного) языка при обучении различным языковым аспектам. Представлена типология учебных словарей и сформулированы основные принципы учебной лексикографии, опирающиеся на дидактические постулаты методики преподавания иностранных языков в заведениях высшего образования.

**Ключевые слова:** лексический минимум, лингвоцентрические и антропоцентрические словари, учебная лексикография.

**Дубічинський В.В. Лінгвістичний і лінгводидактичний аспекти навчальної лексикографії.** У статті пропонується опис сутності навчальної лексикографії – наукової та практичної діяльності, що необхідна викладачеві іноземної (російської як іноземної) мови під час навчання різноманітним мовним аспектам. Представлено типологію навчальних словників і сформульовано провідні принципи навчальної лексикографії, які спираються на дидактичні постулати методики викладання іноземних мов у закладах вищої освіти.

**Ключові слова:** лексичний мінімум, лінгвоцентричні та антропоцентричні словники, навчальна лексикографія.

**Dubichynskiy V.V. Linguistic and linguodidactic aspects of training lexicography.** The article offers the description of the content of lexicography – scientific and practical activities, which are necessary for the teacher of Russian as a foreign language in the process of training various linguistic aspects. The typology of dictionaries has been presented and the basic principles of lexicography based on didactic postulates of teaching/learning foreign languages in higher educational institutions have been formulated. The table of lexicography contents is a lexicographic model which is necessary in practice of teaching/learning foreign languages.

The special place occupies the ground of didactic concept “Lexical minimum” – teaching dictionary that is the totality of the words selected by means of harmonic compression of the literary language with a certain methodical purpose. Terminological minimum – functionally constrained lexical minimum that reflects the certain fragment of the dictionary composition, related to one or another special language. A training dictionary (dictionary for learning the language) must give the information of linguistic, methodical, culturological, psychological, sociolinguistic character, related to mastering the language by students.

Practically every type of the lexicographic work (taking into account methodical and pragmatical features of the dictionary) is possible to present as educational, methodically reasonable for this stage, situation, contingent of education, etc. Training dictionaries are divided into explanatory, translation, ideographical, word-formation, combinational, electronic, complex, and many others. Lexicography opens the functional aspect of the language and is based on sprouting a new perspective direction – the theory of functional lexicography.

**Key words:** dictionary composition, lexicography, linguocentric and anthropocentric dictionaries, lexical minimum, linguomethodical content.

**Актуальность** исследования определяется тем, что методика преподавания иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного (далее – РКИ) предполагает квалифицированную помощь студенту при использовании словарей для обучения/изучения языка. Выработка у учащихся адекватных навыков пользования различными по форме и содержанию лексикографическими произведениями составляет одну из основных задач языкового дидактического процесса.

**Анализ актуальных исследований.** Современные методические тактики и стратегии обучения иностранному (русскому как иностранному) языку выделяют сегодня специальную область теоретико-практической деятельности преподавателя РКИ – учебную лексикографию.

Содержанием учебной лексикографии являются теоретические и практические аспекты описания лексики в учебных целях. Лексикографическое моделирование языковых данных, необходимых в практике преподавания языков, несет своеобразный методический заряд, который способствует раскрытию энергетических глубин слова.

Самое существенное в учебном словаре определяют методические требования, его нацеленность на изучение языка. В принципе учебный

словарь – произведение-конгломерат лексикографического и дидактического. Методика преподавания как родного, так и иностранного языков нуждается в их лексикографическом описании [1; 3; 8].

**Цель** статьи – описать содержание учебной лексикографии – научной и практической деятельности, которая необходима преподавателю иностранного (русского как иностранного) языка при обучении различным языковым аспектам, представить типологию учебных словарей и сформулировать основные принципы учебной лексикографии, опирающиеся на дидактические постулаты методики преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях.

По подходу к лексикографическому описанию языковых единиц и преобладающей ориентации учебные словари являются антропоцентрическими.

Лингвоцентрические словари – это словари для языка и о языке. Их главная задача – фиксировать, описывать и оценивать имеющиеся языковые факты. Антропоцентрические словари – это словари «для человека». Их главная задача – помочь учащемуся, во-первых, в формировании языка как принадлежности сознания, а во-вторых, в эффективном использовании этого языка [7: 132–133].

В связи с этим целесообразно выделить две стороны антропоцентрического подхода:

- 1) словарь в человеке (в данном аспекте словарь рассматривается в качестве словарного запаса человека – носителя языка);
- 2) человек в словаре (имеется в виду степень объективности отображения человека в словаре).

Антропоцентрическая направленность учебных словарей подтверждается тем, что их эффективность, прежде всего, зависит от того, насколько полно и умело их использует преподаватель на занятиях по обучению языку. Исходя из антропологического подхода к обсуждаемым проблемам (т.е. ориентации на того, кто будет пользоваться создаваемыми лексикографическими произведениями), учебная лексикография принципиально предполагает следующую типологию лексикографических произведений:

1. Словари для изучающих язык:
  - для изучения языка его носителями (учебная лексикография в методике преподавания родного языка),

- для изучения иностранными учащимися (учебная лексикография в методике преподавания неродного языка).

2. Словари для обучающихся языку (для преподавателей), которые, в свою очередь, также подразделяются на словари:

- для обучения носителей языка и
- для обучения иностранных студентов.

В теории учебной лексикографии выделяется также понятие преподавательского словаря. Совершенно очевидно, что лексикографическое произведение для обучения иностранному языку должно нести не только переводческую информацию.

Преподавательский словарь (словарь для обучающихся языку) должен давать сведения лингвистического, методического, культурологического, психологического, социолингвистического характера, связанные с усвоением языка учащимися. Такое лексикографическое произведение может включать дополнительную информацию о частотности заголовочной единицы, о ее морфологических, синтаксических, орфографических и др. особенностях, этимологии, парадигматических и синтагматических связях, о соотносительности языковых единиц родного и иностранного языков.

Следует различать также такие понятия, как активный и пассивный словарь. Принимая во внимание вид речевой деятельности, В.В. Морковкин выделяет три вида словарей:

1. Словари пассивного типа – для узнавания и понимания текста.
2. Словари активного типа – для говорения и производства

текстов.

3. Пассивно-активные словари [6: 105].

Принадлежность к одному из указанных типов отражается как на структуре словаря, так и на его объеме, характере и организации информации в рамках словарной статьи.

**Изложение основного материала.** Учебная лексикография занимается не только созданием учебных (обучающих) словарей, но и составлением лексических минимумов, учебной лингвостатистикой, созданием учебных пособий по обучению лексике, презентацией и семантизацией лексики в словаре учебника языка, в поурочных словниках и т.п. Сформулируем в сжатом виде **общие принципы учебной лексикографии**, ее основные аспекты и понятия.

1. Методически оправданным учебный словарь может считаться в том случае, если одним из важнейших принципов его создания является полное соответствие этапу обучения, уровню знаний, возрасту, психологическим особенностям контингента учащихся, если при обучении учтено наличие/отсутствие языковой среды. Л.В. Щерба справедливо заметил: «Всякий краткий словарь вызывает у серьезных людей в конце концов раздражение, так как он всегда оказывается недостаточным во всех тех случаях, когда словарь действительно нужен» [11: 77]. Учебный словарь необходим лишь тогда, когда он ориентирован на точный, научно установленный адресат.

2. Хороший учебный словарь старается использовать также дидактический принцип постепенного и последовательного усложнения изучаемого материала.

3. Идеальным достижением современной учебной лексикографии может стать создание ряда взаимосвязанных словарей – системы (комплекса) учебных лексикографических произведений с учётом указанного соответствия (пункт 1) и с поэтапным характером нарастания трудностей изучения языковых единиц (пункт 2).

Единая лексикографическая система должна быть построена на свойстве градуальности, которое подразумевает комплекс нескольких словарей одного и/или разных типов, ориентированных на различные этапы обучения, с постепенным нарастанием сообщаемых в каждом из словарей сведений о заголовочной единице и усложнением форм и характера подачи этой информации.

4. Не следует забывать о том, что каждое конкретное лексикографическое произведение большой лингводидактической системы словарей само является комплексным. В учебном словаре необходима единая общая презентация характерных черт и особенностей описываемой языковой единицы. Только в комплексе, в синтетической модели словарного описания можно достигнуть необходимых дидактических задач, которые ставит перед собой методист-лексикограф. Так, например:

А) Желательно использование в учебном словаре аналогий, группировок, идеографической процедуры описания лексики и фразеологии. Усвоение языкового материала будет иметь максимальный методический эффект лишь при логико-понятийной

(тезаурусной) подаче словарного состава языка.

Б) Предпочтительна иерархическая структура лексикографирования языковых единиц: ядерные заголовочные единицы подразумевают нахождение в той же словарной статье слов-спутников или устойчивых словосочетаний, в которых заголовочная единица является доминантной.

В) Желательно приведение в учебном словаре как парадигматических связей описываемой в словаре языковой единицы: синонимических, антонимических, омонимических, гиперогипонимических (родо-видовых) и др., так и синтагматических отношений, где особую актуальность приобретают словари сочетаемости лексических единиц языка.

Г) Дефиниции должны быть изложены, насколько это возможно, простым, доходчивым языком, как на синтагматическом, так и на семантическом уровне.

Д) Текстовый материал словарной статьи необходимо в отличие от общего академического словаря насыщать дополнительной как лингвистической, так и экстралингвистической (дидактической, психолингвистической, культурологической и т.п.) информацией.

Е) Каждая описываемая единица словаря должна быть подана в контексте, ее лексикографирование должно быть подкреплено (доказано) иллюстративными словосочетаниями и/или предложениями.

Ж) Для достижения методико-лингвострановедческого эффекта иллюстративные примеры необходимо обогатить культурологической информацией.

З) Учебный словарь не может обойтись без строго определенного лексикографом-методистом описания стилистического разнообразия словарного состава. Не стоит забывать, что одна из задач учащегося – познать живой активно действующий язык со всеми его разговорными, профессиональными, территориальными и др. особенностями.

И) Преподаватель, как в учебной аудитории, так и в работе над/со словарём не должен забывать об игровых аспектах обучения, которые в методике оцениваются очень высоко.

К) Привлечение в учебный словарь рисунков, фотографий, схем и таблиц дидактически улучшит его, оживит восприятие изучаемого

материала, расширит возможности и методические преимущества словаря.

5. Учебный словарь должен строиться с учётом обучения всем видам речевой деятельности: с учётом как рецепции, так и продуцирования информации на изучаемом языке. В рецептивном плане словарь раскрывает значения слов, в продуктивном – он информирует об использовании в речи тех или иных лексических единиц.

6. Отбор языковых единиц для учебного словаря отличается некоторыми специфическими требованиями [2: 135]:

- целенаправленность обучения;
- нормативность лексики, предлагаемой в лексикографической форме;
- строгая синхронность лексики (с возможным привлечением историко-этимологических справок о той или иной лексической единице);
- ориентация на индивидуальный словарный запас учащегося, на определённый круг изучаемых тем;
- частотность употребления заголовочной единицы словаря;
- минимизация словарного состава.

7. Обязателен ракурс рассмотрения особенностей учебной лексикографии с позиции антиномии «язык – речь»: учебный словарь по большому счету представляет собой дидактическую модель языка, что помогает обучить студента живой активно функционирующей речи, которую учащийся в дальнейшем желает превратить в инструмент познания, коммуникации и т.п.

С этой точки зрения учебная лексикография открывает функциональный аспект языка и представляет собой основу для развития нового перспективного направления – теории функциональной лексикографии.

С точки зрения методики преподавания РКИ, центральное место в теории учебной лексикографии занимает понятие **лексического минимума** – учебного словаря, представляющего собой совокупность слов, отобранных посредством гармонического сжатия всего лексического состава литературного языка с определённой методической целью.

Учебный словарь-минимум можно рассматривать также как учебное пособие, в котором языковые единицы даны и описаны

в такой форме, которая служит их семантизации, направленной на снижение и предупреждение лексических трудностей, характерных для конкретных видов речевой деятельности и в которых словарные статьи системно представлены в виде особым образом организованных единиц обучения лексике и, в целом, языку.

Методика обучения иностранным языкам выделяет также понятие градуальных лексических минимумов – лексикографических произведений, связанных между собой отношением восходящей или нисходящей концентричности (принцип матрешки) [9: 26]. Первые семь градуальных минимумов русского языка были опубликованы [5]. По специально разработанной методике представлено десять градуальных лексических минимумов современного русского языка от 500 до 5000 лексических единиц, которые сегодня составляют основу обучения РКИ в заведениях высшего образования [10].

Концептуально лексический минимум представляет собой методически обоснованное лексикографическое произведение, предоставляющее учащемуся комплексное лингвистическое знание о лексике изучаемого языка.

Обучение научному стилю речи предполагает включение в программу словарных материалов с определённой профессиональной ориентацией. При обучении языку любой специальности необходимо в первую очередь соблюдение требований строгой стандартизации, унификации и минимизации терминологической лексики.

Поэтому немаловажной проблемой для учебной терминографии (научно-профессиональной лексикографии) является также разработка **терминологических минимумов** – функционально связанных лексических минимумов, которые содержательно отражают определённый фрагмент словарного состава, связанный с тем или иным подязыком специальности, изучаемой студентом.

На наш взгляд, критериями включения термина в терминологический минимум являются, прежде всего:

- 1) частотность употребления данного термина в текстах по специальности;
- 2) ценность его для данной терминосистемы;
- 3) уместность термина в определённых контекстах данного подязыка.

Овладение терминологическим минимумом необходимо учащемуся в качестве постижения системных основ терминологии изучаемой специальности. Терминологический минимум в определённом смысле задаёт не только языковой (терминологический) материал обучения, но и содержание обучения с точки зрения минимального набора речевых средств, необходимых для формирования потенциального словаря специалиста в анализируемой области знаний.

Базовый терминологический словарь включает тематически представленные отраслевые термины – необходимый для учащихся запас терминов, который позволяет в общих чертах понимать тексты по специальности и служит базой для формирования более полного словарного запаса при дальнейшей профессиональной работе специалиста. Так как отраслевые термины сравнительно легко укладываются в систему, базовый терминологический словарь строится по системному принципу изложения материала в учебниках или справочниках по специальности (о лексических и терминологических минимумах подробнее см. 4: 262–270).

Следует отметить немаловажную особенность, которая требует отдельного, подробного исследования. Благодаря своей научно-методической направленности учебные словари служат устойчивой основой для создания важнейшего инструмента обучающего процесса – учебника (иностранного) языка. В опоре на лингвометодическое лексикографическое произведение при создании учебников, учебных пособий, методических рекомендаций по изучению языка, видится еще одна важная характеристика учебной лексикографии.

**Выводы.** Принимая во внимание все сказанное выше, учебный словарь – это лингводидактическое понятие, распространяющееся на все без исключения виды словарей. Практически каждый тип лексикографических произведений, учитывая методико-прагматические особенности адресата того или иного словаря, можно представить в качестве учебного, методически обоснованного для данного этапа, ситуации, контингента обучения и т.п. Учебными словарями могут быть и толковые, и переводные, и идеографические, и словообразовательные, и сочетаемостные, и электронные, и комплексные, и любые другие словари.

Принцип учебности при необходимости и коммуникативно определённой методической целесообразности распространяется

на все виды лексикографической деятельности, поддерживается различными типами ономаσιологического и семасиологического описания лексики, является эффективным стимулом для поиска новых теоретических и дидактических решений в методике преподавания иностранного (русского как иностранного) языка, что является **перспективным** направлением последующих научных поисков.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Денисов П.Н. Практика, история и теория лексикографии в их единстве и взаимообусловленности. *Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике*. М., 1978. С. 25–33.
2. Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы её описания. М.: Русский язык, 1993. 248 с.
3. Дубичинский В.В. Лексикография русского языка. М.: Флинта-Наука, 2009. 432 с.
4. Дубичинский В.В. Общие принципы и тенденции учебной лексикографии русского языка. *Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации: монография* / под ред. Н.И. Ушаковой. Х.: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2014. С. 254–296.
5. Морковкин В.В., Сафьян Ю.А., Степанова Е.М., Дорофеева И.В. Лексические минимумы современного русского языка / под ред. В.В. Морковкина. М., 1985. 608 с.
6. Морковкин В.В. О базовом лексикографическом знании. *Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному*. М.: Русский язык, 1986. С. 102–117.
7. Морковкин В.В. Антропоцентрический versus лингвоцентрический подход к лексикографированию. *Национальная специфика языка и её отражение в нормативном словаре*. М.: Наука, 1988. С. 131–136.
8. Морковкин В.В., Морковкина А.В. Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем). М., 1997. 414 с.
9. Морковкин В.В. Совокупности слов с заданными свойствами как объект педагогической лингвистики и учебной лексикографии: лексические минимумы. *Русский язык за рубежом*. 2006. № 5. С. 22–32.
10. Система лексических минимумов современного русского языка / под ред. В.В. Морковкина. М.: Русский язык, 2003. 768 с.
11. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л., 1958. Т. I. 182 с.

#### **REFERENCES**

Denisov, P.N. (1978). *Praktika, istorija i teorija leksikografii v ih jedinстве i vzaimoobuslovlennosti. Problemy uchebnoj leksikografii i obuchenija leksiki*

- [Practice, history and theory of lexicography in their unity and interconditionality. Problems of educational lexicography and educating to the vocabulary].* Moscow, pp. 25–33 [in Russian].
- Denisov, P.N. (1993). *Leksika ruskogo jazyka i printsypy jejo opisanija [Vocabulary of Russian and principles of her description]*. Moscow: Russkij jazyk [in Russian].
- Dubichynskiy, V.V. (2009). *Leksikografija ruskogo jazyka [Lexicography of Russian]*. Moscow: Flinta-Nauka [in Russian].
- Dubichynskiy, V.V. (2014). *Obschije printsypy i tendentsyi uchebnoj leksikografii ruskogo jazyka [General principles and tendencies of learn lexicography of Russian]. Prepodavanije ruskogo jazyka snostrannym studentam: teorija i praktika, traditsyi i innovatsyi [Teaching of Russian foreign students: theory and practice, traditions and innovations]*. Ushakova N.I. (Ed.). Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, pp. 254–296 [in Russian].
- Morkovkin, V.V., Safjan, Ju.A., Stepanova, E.M. and Dorofejeva, I.V. (1985). *Leksicheskiye minimumy ruskogo jazyka [Lexical minimums of Russian]*. Morkovkin, V.V. (Ed.). Moscow [in Russian].
- Morkovkin, V.V. (1986). *O bazovom leksikograficheskom znanii [About base lexicographic knowledge]. Uchebniki i slovare v sisteme sredstv obuchenija ruskomu jazyku kak inostrannomu [Textbooks and dictionaries in the system of facilities of educating to Russian as foreign]*. Moscow: Russkij jazyk, pp. 102–117 [in Russian].
- Morkovkin, V.V. (1988). *Antropotsentricheskij versus lingvotsentricheskij podhod k leksikografirovaniju [Anthropocentric versus linguocentric fitting for lexicograffing]. Natsyonalnaja spetsyfyka jazyka i jejo otrazhenije v normativnom slovare [A national specific of language and her reflection in a normative dictionary]*. Moscow: Nauka, pp. 131–136. [in Russian].
- Morkovkin, V.V. and Morkovkina, A.V. (1997). *Russkije agnonimy (slova, kotoryje my nie znajem)[Russian agnonyms (words that we do not know)]*. Moscow [in Russian].
- Morkovkin, V.V. (2006). *Sovokupnosti slov s zadannymi svojstvami kak objekt pedagogicheskoy lingvistiki i uchebnoj leksikografii: leksicheskiye minimumy [Totalities of words with the set properties as an object of pedagogical linguistics and learn lexicography: lexical minimums]*. *Russkij jazyk za rubiezhom [Russian abroad]*. 5, pp. 22–32. [in Russian].
- Morkovkin, V.V. (Ed.). (2003). *Sistema leksicheskikh minimumov sovremennogo ruskogo jazyka [The system of lexical minimums of modern Russian]*. Moscow: Russkij jazyk [in Russian].
- Scherba, L.V. (1958). *Izbrannyje raboty po jazykoznaniju i fonietikie [Select works on linguistics and phonetics]*. Vol. I. Leningrad [in Russian].

УДК 811.161.2'367

<http://orcid.org/0000-0002-9663-9348>

**ВЕРБОНОМІНАНТИ  
ЯК КОМПОНЕНТИ ЛЕКСИКИ  
ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО СТИЛЮ  
СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ:  
ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

*Карпенко Н.О., канд. філол. наук (Харків)*

Статтю присвячено лінгводидактичному аспекту вивчення вербономінантів (неподільних дієслівно-іменникових сполук) як компонентів лексики офіційно-ділового стилю при навчанні іноземних студентів української мови. Звернено увагу на семантико-граматичні особливості компонентів таких сполук. Продемонстровано здатність неподільних сполук мати дієслівний відповідник. Доведено, що неподільна сполука називає певну дію більш визначено на відміну від одиничного дієслова. Наведено тренувальні вправи для вироблення мовленнєвих умінь у використанні таких сполук на заняттях із мови.

**Ключові слова:** вербономінанти, лексика офіційно-ділового стилю, неподільні дієслівно-іменникові сполуки, синонімічні відношення.

**Карпенко Н.А. Вербономинанты как компоненты лексики официально-делового стиля современного украинского языка: лингводидактический аспект.** Стаття посвящена лингводидактическому аспекту изучения вербономинантов (неделимых глагольно-именных сочетаний) как компонентов лексики официально-делового стиля при обучении иностранных студентов украинскому языку. В работе уделяется внимание семантико-грамматическим особенностям компонентов таких сочетаний. Продемонстрирована способность неделимых сочетаний иметь глагол-эквивалент. Доказано, что неделимое сочетание называет соответствующее действие более определенно, чего не позволяет сделать единичный глагол. Приведены тренировочные упражнения для выработки речевых навыков в использовании таких сочетаний на занятиях по языку.

**Ключевые слова:** вербономинанты, лексика официально-делового стиля, неделимые глагольно-именные сочетания, синонимические отношения.

**Karpenko N. Verbonominants as components of the vocabulary of the official style in the modern Ukrainian language: linguodidactic aspect.** The article is devoted to the linguodidactic aspect of the study of verbonominants

(undividable verb-noun combinations) as components of the official vocabulary when teaching foreign students the Ukrainian language. The specificity of verbonominants is the property of verbal and some adjectival nouns to be transformed into a verb a one-root with a noun of the appropriate combination, which ensures the formation of a synonymous series whose components, being semantically close, can be interchanged. In practical use, free substitution is hindered by the semantic nuances of comparable synonyms that do not allow them to be identified. Verbonominants are characterized by unambiguousness in the transmission of information, allowing more accurate formulation of the idea, while verbs-equivalents carry a set of meanings in them, it leads to indistinctness in the design of a thought. In the article It has been proved that verbonominants are not just synonyms for replacement, they exist in the language for conveying a certain meaning, as a rule, concrete. A verbonominant calls the corresponding action more definitely, so it is impossible to make a single verb. This is the stylistic weight of undividable verb-noun combinations. The development of combinations is also due to the introduction of new lexemes, and due to the possibility of words to expand their semantic scope. This provides an introduction to the stylistic turnover of combinations which are more distinct than single verbs, convey different shades of meaning. There are some training exercises for developing speech skills in using such combinations in language classes.

**Key words:** synonymic connections, undividable verb-noun combinations, verbonominants, vocabulary of the official style.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Учені, які досліджують проблеми специфіки ділового мовлення сучасності (П.С. Дудик, С.Я. Єрмоленко, А.П. Коваль, А.Ф. Марахова, Л.І. Мацько, О.Д. Пономарів, І.Г. Чередниченко), звернули увагу на те, що, крім інших засобів, у ньому активно функціонують неподільні дієслівно-іменникові сполуки на зразок: *вживати заходів, вести переговори, виконувати обов'язки, винести догану, вирішувати питання, встановити обмеження, доводити до відома, досягати згоди, забезпечити захист, набувати чинності, нести відповідальність, обіймати посаду, перебувати під охороною, покласти відповідальність, робити заяву*, які використовуються на місці дієслів-присудків. Крім цього, науковці стверджують, що «наявність подібних одиниць у мові є ознакою її розвиненості у сфері офіційного спілкування» [1: 4]. Інтенсивне вживання цих сполук у сучасному офіційно-діловому стилі дозволяє мовознавцям називати їх «репрезентантами» цього стилю [2: 11].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На матеріалі російської мови такі поєднання вивчали Ю.Д. Апресян, В.М. Дерібас, Л.К. Жулинська, П.О. Лекант, А.П. Мордвилко, М.М. Прокопович, В.В. Розанова, Л.В. Шубіна. Вони розглядали питання статусу, синтаксичних функцій цих одиниць, ролі дієслова як складника дієслівно-іменникової сполуки. Такі конструкції були в полі зору українських учених Н.О. Бойченко, М.О. Вінтонова, Д.В. Горбачука, В.О. Горпинича, А.П. Загнітка, Л.М. Корневої, О.І. Леути, М.М. Капась-Романюк, І.І. Слинька, Н.В. Гуйванюк, М.Ф. Кобилянської, Г.М. Удовиченка, І.І. Чередниченка, К.Ф. Шульжука. Наукові розвідки, в яких аналізуються названі конструкції, переконують у тому, що, незважаючи на залучення до аналізу значної кількості фактичного матеріалу і висловлення теоретично вагомих тверджень, в українській лінгвістиці вони залишаються недостатньо вивченими. Це спричинює необхідність їхнього подальшого дослідження. **Мета роботи:** дослідити особливості використання вербономінантів у текстах офіційно-ділового стилю на заняттях з української мови як іноземної.

На заняттях з української мови на початковому і на основному етапах навчання іноземних студентів виникає потреба у формуванні в них умінь послуговуватися не тільки розмовною, але й діловою українською мовою. Саме тому вже з першого етапу її вивчення рекомендується використовувати такі завдання, як заповнення анкети, написання заяви чи резюме. У зв'язку з цим із метою збагачення словникового запасу студентів-іноземців вважається доцільним під час вивчення теми «Дієслово» уведення до мовного словнику студентів не тільки окремих нових дієслів, а й стійких неподільних сполук, що мають синонімічні дієслівні відповідники, на зразок: *дати пояснення – пояснити, внести зміни – змінити, піддати критиці – критикувати*. Крім того, активне функціонування таких сполук у межах офіційно-ділового стилю сучасної української мови зумовлює їх закономірне вивчення при опануванні іноземними студентами курсів «Ділова українська мова» та «Іноземна мова за фахом». Цим визначається **актуальність** даної розвідки

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо, жанровий діапазон офіційно-ділового стилю охоплює, крім адміністративно-управлінських, ще й дипломатичні і власне законодавчі документи. Вони характеризуються різними вимогами до оформлення відповідних

паперів. Це спричинює виділення в межах офіційно-ділового стилю трьох його різновидів (підстилів): законодавчого, дипломатичного, адміністративно-канцелярського [6]. Ці різновиди об'єднані позалінгвальними вимогами до написання відповідних актів: офіційність, точність і дохідливість формулювання думки, неприпустимість образності і розмовності в наборі стильових засобів.

Як свідчать факти, в усіх підстилях офіційно-ділового стилю активно функціонують неподільні дієслово-іменникові сполуки типу *надати допомогу, прийняти рішення, дати розпорядження, провести розрахунок*, які мають назву вербономінанти (І.Г. Гомонова, М.М. Пипченко).

Як стверджують науковці, такі вербономінанти знаходяться на межі між вільними словосполученнями і фразеологічними єдностями: з одного боку, вони складаються зі слів, що функціонують у вільному використанні, з іншого – їм притаманні ознаки невільних словосполучень: відтворюваність у мовленні, стійкість у структурі і своєму складі, семантична цілісність значення.

Завдання викладача на заняттях з української мови як іноземної полягає в тому, щоб продемонструвати студентам, що вербономінанти – це лексико-граматична єдність, у якій кожне окреме слово не є вільним у своєму використанні. Студенти повинні запам'ятовувати неподільні сполуки повністю, а не окремо кожне слово, що входить до складу певної сполуки. При вивченні вербономінантів особливу увагу треба звертати на дієслівний компонент, правильність вибору якого викликає труднощі у студентів, а відтак – порушення норм сучасної української літературної мови.

Необхідно також застерігати студентів-іноземців від помилок, що виникають у результаті порушення правил лексичної сполучуваності слів, тому що деякі дієслова мають обмежену сферу сполучуваності з іменниками. Так, дієслово *надати* утворює стійкі сполуки зі значенням дії тільки з іменниками *підтримка, відповідь, допомога, оцінка, рівновага*. Сполучуваність дієслова *надати* з названими іменниками закріплена традиційним використанням. Саме тому на заняттях з української мови з іноземними студентами при вивченні лексики треба детальніше розглянути особливості цих сполук та виконати вправи для уникнення типових помилок на лексичному рівні. Зокрема, утворити неподільні сполуки, дібравши

до поданих дієслів відповідні іменники та правильно їх узгодивши (зразок: *брати зобов'язання*). З двома утвореними сполученнями (на вибір) скласти і записати речення. *Брати, вести, дати, завдати, здобувати, нести, обіймати, оголосити, підбити, порушити, чинити, укладати (агітація, відповідальність, зобов'язання, опір, перемога, питання, підсумки, подяка, посада, розпорядження, угода, шкода)*.

Потреба законодавчих актів у точності формування думки зумовлює введення в ділові тексти неподільних сполук із дієсловами й іменниками, семантика яких пов'язана з офіційно-діловою сферою вживання. Серед них, наприклад, дієслова: *затвердити, зобов'язати, вказати, організувати, внести, зробити, включити, відзначити, допустити, постановити, порушувати, надавати, піддавати, досягати, розглядати, визначати, приймати, доводити* та іменники: *наказ, здатність, обов'язок, покарання, засудження, скасування, вимога, відповідальність, виконання, розслідування, розпорядження, можливість, обмеження*. Будучи стилістично маркованими, сполуки з такими дієсловами сприймаються в текстах інших стилів елементами, що мають ознаки офіційності.

Розгляд досліджуваних вербономінантів указує на те, що до їхнього складу входять дієслівні компоненти загального вжитку, тобто такі, що формують також і синтаксично вільні словосполучення. Однак те саме дієслово, залишаючись перехідним, у вільному і неподільному поєднанні виступає в різних значеннях. Це пов'язано з тим, що у вільному дієслівно-іменниковому словосполученні дієслова виступають у прямих (первинних) значеннях. Задоволенням їхніх валентнісних ознак стають іменні частини мови з об'єктним значенням.

Іменниковий компонент неподільної сполуки завжди представлений абстрактним іменником. Приклади свідчать про те, що в законодавчих текстах найуживанішими є власне іменники (*участь, ініціатива, злочин, доступ, посада, змога, обов'язок*), менш уживаними – віддієслівні (*зауваження, втручання, обмеження, намір, відповідь, застереження, втручання, відшкодування, наказ, вимога*) та відприкметникові (*відповідальність, здатність, властивість, можливість, належність, активність, слушність*) іменники.

Використання перелічених і подібних іменників зумовлено тяжінням нормативно-правових актів до точності й однозначності. Це спричинює те, що більшість таких іменників передають юридичні поняття (*докази, проступок, судимість, штраф, експертиза, покарання, засудження, нагляд*), суспільно-політичні поняття (*власність, право, обов'язки, фінансування*), назви законодавчих актів чи ділових паперів (*повідомлення, оголошення, закон, постанова, статут, відозва, інструкція, договір, розпорядження, угода, заява, звіт*), назви форм дипломатичного спілкування (*переговори, конференція, нарада, засідання*).

Особливістю вербономінантів є те, що вони можуть трансформуватися в синонімічне дієслово, спільнокореневе з іменником цієї сполуки, наприклад: *надати підтримку – підтримати, вести боротьбу – боротися, піддати критиці – критикувати, нести відповідальність – відповідати, завдати шкоди – зашкодити*. З огляду на це для засвоєння вивченого матеріалу студентам-іноземцям може бути рекомендована до виконання така вправа: замінити подані сполучення дієсловом у неозначеній формі (зразок: *дати оцінку – оцінити*). *Дати пораду, зробити операцію, здійснювати перевірку, надавати допомогу, брати під захист, давати дозвіл, провести обстеження, внести пропозицію, поставити підпис, давати доручення, робити застереження*.

Здатність неподільних дієслівно-іменникових сполук відповідати одиничним дієслівним формам указує на їхню синонімічність. Однак, незважаючи на таку здатність сполук, виявляється, що смислові значення таких синонімів не завжди ідентичні. Наведемо приклад. Вербономінант *принести присягу* трансформується в дієслово *присягнути*, однак між ними немає значеннєвої відповідності: сполучення не має додаткових семантичних відтінків на відміну від дієслівного відповідника. Це пояснюється тим, що дієслово *присягнути* багатозначне: 1. «Давати присягу». 2. «Твердо обіцяти кому-небудь здійснити щось, підкріплюючи обіцянку якоюсь клятвою; клястися» [7: Т.8: 55], а сполука *принести присягу* означає «офіційну обіцянку дотримуватися певних зобов'язань». Отже, порівняно з дієсловом-відповідником вербономінанту характерна більша інформаційна точність, тому що він недвозначно передає думку.

У цьому полягає одне з суттєвих призначень вербономінантів у структурі нормативно-правових текстів.

Наведемо ще приклад: *Держава в особі Кабінету Міністрів України виступає гарантом за зобов'язаннями державних замовників* (Господарський кодекс України). Вербономінант *виступає гарантом* має синонімічний відповідник *гарантує*, які об'єднані значенням «давати гарантію у чому-небудь» [7: Т. 2: 29], завдяки цьому їх можна вважати взаємозамінними, пор.: *Держава в особі Кабінету Міністрів України гарантує зобов'язання державних замовників*. Однак визнати їх тотожними, інакше кажучи, дублетами (паралельними назвами того самого поняття) не можна. Вони відмінні стилістичними відтінками: перший приклад позначений відтінком книжності, конкретної офіційності, другий має ознаки стилістично нейтрального слова, уживаність якого загальностильова. Це означає, що дієслово *гарантувати* не чуже офіційно-діловому стилю, про що свідчить такий приклад: *Держава гарантує суб'єктам господарювання спеціальної (вільної) економічної зони право на вивезення прибутків та інвестицій за межі даної зони і межі України відповідно до закону* (Господарський кодекс України). У контексті ж першого прикладу використати дієслово *гарантувати* не можна, оскільки в наведеному реченні мова йде не просто про надання гарантії комусь, а про гаранта, тобто про поручителя, що відповідає за зобов'язаннями державних замовників. Ним виступає держава в особі Кабінету Міністрів України. Отже, мова йдеться не про гарантії (гарантування), а про особу (або «в особі», як це зазначено в цитованому реченні), яка є поручителем зобов'язань державних замовників. Використання сполуки зумовлене контекстом. Таке формулювання зобов'язань і гарантії їх виконання відповідає офіційним актам, фінансовим документам, що й дає право відносити таке сполучення до мови права, тобто мови законодавчо-правових актів.

Дієслівно-іменникові сполуки відзначаються здатністю досягати конкретності у викладі інформації. Ілюструє це приклад: *Відомості про доходи, цінні папери, нерухоме та цінне рухоме майно і вклади у банках посадових осіб, зазначених у частині першій статті 9 Закону України «Про державну службу», та членів їх сімей підлягають щорічній публікації в офіційних виданнях*

державних органів країни (Закон України «Про боротьбу з корупцією»). У цьому реченні використаний вербономінант *підлягати публікації*, що має синонімічний відповідник *публікуватись*. Однак вербономінант *підлягати публікації* більш точно передає названу дію, оскільки мова йде не просто про опублікування доходів посадових осіб та членів їх сімей, а про те, що це обов'язкова дія, правило, що має юридичну силу, на яку вказує дієслово *підлягають*. Саме прагнення до однозначності, несуперечності висловлення думки є причиною використання вербономінанта, у якому семантично взаємодіють дієслово й іменник: іменник несе в собі основне семантичне навантаження, а дієслово – корегує, конкретизує, спрямовує, уточнює його і граматично і семантично. Як слушно зазначають дослідники, «така форма присудка точніше передає термінологічні значення, створює офіційний колорит висловлювання, відтворює широку, узагальнену дію, характерну для ділового мовлення. Наприклад, у приватному листуванні звичайно *відповідають* на лист, а в офіційному – *дають відповідь*; у побутовому спілкуванні – *позичають* гроші, в ділових стосунках – *дають позику* чи *позичку*; неофіційна сфера спілкування – *запитують*, офіційна – *ставлять запитання*» [3: 56]. Автор цитати звертає увагу на «офіційний колорит» наведених поєднань, з чим, безумовно, слід погодитись. Ми ж підкреслюємо, що використання неподільних сполук відповідає вимогам стилю – формувати думку, адекватну офіційному припису: точно, без будь-яких семантичних нюансів, адже висловлене в правовому документі має юридичну силу.

**Висновки.** Дібраний матеріал дозволяє підтримати раніше висловлювану думку про те, що вербономінанти становлять характерну особливість офіційно-ділового стилю. Вони функціонують у всіх підстилях офіційно-ділового стилю, забезпечуючи йому інформативну точність і конкретність, необхідні у формулюванні офіційних поглядів загальнодержавного значення щодо певних питань, у визначенні принципів організації та діяльності державних органів, у встановленні прав та обов'язків громадян, у засвідченні юридичних основ застосування дій певними особами, установами й окресленні їхніх прав.

Своєрідною ознакою значної частини вербономінантів є здатність трансформуватися в синонімічне дієслово. Така здатність, з одного

боку, указує на їх семантичну ідентичність, з іншого, свідчить про те, що їх треба розмежовувати за стилістичною маркованістю. Більшість дослідників вважає, що дієслівно-іменникові сполуки мають відтінок книжності, що вони більш характерні для офіційно-ділової мови, тимчасом як синонімічні дієслова є стилістично нейтральними і загальноприйнятими.

Це дозволяє констатувати, що офіційність, книжність вербономінантів, які завдяки двокомпонентності формують чітко окреслену думку, позбавлену двозначності, а відтак і розмовності, викликана об'єктивними причинами: необхідністю формулювання висловлення, здатного бути юридично виваженим потрактуванням рекомендацій, настанов, вимог.

Потреба іноземних студентів в оволодінні навичками ділового мовлення відповідно до норм сучасної української мови зумовлює необхідність вивчення лексики офіційно-ділового стилю, зокрема неподільних дієслівно-іменникових сполук. На заняттях з української мови як іноземної для закріплення набутих знань щодо використання вербономінантів студентам можуть бути запропоновані такі вправи: 1) знайти вербономінанти, характерні для ділової мови, у поданих текстах офіційно-ділового стилю; 2) утворити унормовані неподільні сполуки зі словами, що подаються; 3) трансформувати дієслівно-іменникову сполуку в синонімічне дієслово.

**Перспективи подальших наукових досліджень.** У сучасній лінгвістиці не отримало достатнього висвітлення питання лексичної та граматичної своєрідності дієслів та іменників, що формують вербономінанти, тимчасом як коло цих дієслів та іменників постійно розширюється, а тому цей напрям дослідження є перспективним.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бойченко Н.О. Стійкі дієслівні сполуки у публіцистичному тексті: типологічні ознаки та експресивний потенціал: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. К., 2002. 18 с.
2. Горбачук Д.М. Структурно-семантичні типи стійких сполучень слів в офіційно-ділових текстах: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 / Інститут української мови НАН України. К., 1997. 17 с.
3. Жайворонок В.В., Бріцин В.М., Тараненко О.О. Українська мова в професійній діяльності: навч. посібник. К.: Вища школа, 2006. 431 с.

4. Зозуля І., Присяжна О., Солодар Л. Основні сучасні методи викладання української мови як іноземної (досвід викладачів кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету). *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*: зб. наук. праць Львівського національного університету імені Івана Франка. Львів, 2014. Вип. 9. С. 22–27.
5. Іванишин Г. Типова програма з української мови як іноземної для підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України: теорія та практика укладання. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2016. № 4. С. 163–169.
6. Марахова А.Ф. Мова сучасних ділових документів. К.: Наукова думка, 1981. 140 с.
7. Словник української мови: в 11 т. К.: Наукова думка, 1971. Т. 2. 550 с. 1977. Т. 8. 927 с.

#### REFERENCES

- Boichenko, N.O. (2002). Stiiki diieslivni spoluky u publitsystychnomu teksti: ty polohichni oznaky ta ekspresyvnyi potentsial [Persistent verb conjugations in the journalistic text: typological signs and expressive potential]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: Kyiv Taras Shevchenko National University [in Ukrainian].
- Horbachuk, D.M. (1997). Strukturno-semantychni typy stiikykh spoluchen sliv v ofitsiino-dilovykh tekstax [Structural-semantic types of stable combinations of words in official-business texts]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: Institute of the Ukrainian language of the National Academy of Sciences of Ukraine [in Ukrainian].
- Ivanyshyn, H. (2016). Typova prohrama z ukrainskoi movy yak inozemnoi dlia pidhotovchykh fakultetiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv Ukrainy: teoriia ta praktyka ukladannia [A typical Ukrainian language as a foreign language for preparatory faculties in higher education institutions in Ukraine: the theory and practice of staging]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodumura Hnatiuka. Seria: pedahohika [Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk. Series: pedagogy]*. Ternopil: Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, 4, pp. 163–169 [in Ukrainian].
- Marakhova, A.F. (1981). *Mova suchasnykh dilovykh dokumentiv [The language of modern business documents]*. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
- Slovyuk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]*. (1971, 1977). Vols. 1–11. Kyiv: Naukova dumka, Vol. 2. Vol. 8 [in Ukrainian].

Zhaivoronok, V.V, Britsin, V.M. and Taranenko, O.O. (2006). *Ukrainska mova v profesiinii diialnosti [Ukrainian language in professional activity]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

Zozulia, I., Prysiazhna, O. and Solodar, L. (2014). *Osnovni suchasni metody vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi (dosvid vykladachiv kafedry movoznavstva Vinnytskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu) [The main modern methods of teaching Ukrainian as a foreign language (experience of teachers of the Department of Linguistics, Vinnitsa National Technical University)]*. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]*. Lviv: Ivan Franko Lviv National University, 9, pp. 22–27 [in Ukrainian].

УДК 811.161.2-047.23:376-054.62

<http://orcid.org/0000-0002-3587-4483>

**ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ  
ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ  
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ  
СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ  
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ  
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

*Костюк С.С. (Кривий Ріг)*

У статті проаналізовано вимоги сучасної освіти до формування україномовної особистості студентів-іноземців. Обґрунтовано необхідність упровадження підходів (особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативний, міжкультурний) та принципів (загальнодидактичні, методичні та специфічні) у процес навчання української мови задля створення ефективних умов навчання студентів-іноземців, розв'язання професійних завдань на основі отриманих знань, умінь та навичок, формування компетентностей (стратегічна, мовна, мовленнєва, комунікативна, міжкультурна), необхідних для формування особистості, здатної до діалогу культур.

**Ключові слова:** компетентність, міжкультурна комунікація, навчання української мови, підходи, принципи, студенти-іноземці.

**Костюк С.С. Подходы и принципы формирования компетентностей межкультурной коммуникации иностранных студентов в процессе обучения украинскому языку.** В статье проанализированы требования современного образования к формированию украиноязычной личности студентов-иностранцев. Обоснована необходимость внедрения подходов (личностно-ориентированный, компетентностный, коммуникативный, межкультурный) и принципов (общедидактические, методические, специфические) в процесс обучения украинскому языку с целью создания эффективных условий обучения студентов-иностранцев, решения профессиональных задач на основе полученных знаний, умений, навыков, формирования компетентностей (стратегическая, языковая, речевая, коммуникативная, межкультурная), необходимых для формирования личности, способной к диалогу культур.

**Ключевые слова:** компетентности, межкультурная коммуникация, обучение украинскому языку, подходы, принципы, студенты-иностранцы.

**Kostiuk S. S. Approaches and principles of foreign students' intercultural competences development in the process of Ukrainian language teaching.** The extension of economic relations, demographic mobility and common information space facilitate contacts between representatives of different cultures. Intercultural communication, which comprises all spheres of life, depends on how problems of the intercultural interaction training will be solved in the system of higher education.

The analysis of scientific literature shows that the choice of approaches, principles to the Ukrainian language training of foreign citizens is determined by its key functions: to be the most important means of communication, cognition and influence and form developed, socially active personality that is able to communicate in various types of speech activity, keep to standards and rules of linguistic behavior of certain society representatives, relies on information about the level of individual's development, cultural and social peculiarities and differences. It's necessary to take into account socio-cultural differences of other people in the process of intercultural communication. Therefore, Ukrainian language training of foreign students by introducing cultural material, development of skills, which allow them to adapt to another cultural environment, successfully operate in personal and professional spheres, is a primary goal.

Current approaches and principles of language learning have been examined in the article. It has been determined that person-centered, competency-based, communicative and intercultural approaches as well as principles of predominance of problem cultural tasks, cultural variability, and cultural opposition promote competences development, self-realization and quality of professional training.

So, the aim of language training of foreign students is the competences development which are necessary for their harmonious coexistence in a “foreign” society, since knowledge and skills of Ukrainian language and culture, the ability to determine the differences that impede understanding during the communication, the automation of communication skills for specific situations. The latter are the keys to the successful development of the personality in foreign language socio-cultural environment.

**Key words:** approaches, competence, foreign students, intercultural communication, principles, Ukrainian language teaching.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Висока динамічність сучасного світу, інтеграція й розширення сфер міжнародного та міжнаціонального спілкування – одна з головних тенденцій сьогодення. Розвиток економічних відносин, мобільність людства, поява єдиного інформаційного простору сприяють посиленню контактів між представниками різних культур.

Успішність міжкультурної комунікації, яка охоплює всі сфери життя, залежить від того, як у системі вищої освіти будуть розв’язуватися проблеми підготовки студентів до взаємодії в ситуаціях міжкультурного спілкування.

У зв’язку з цим у Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») та Національній доктрині розвитку освіти пріоритетними завданнями ЗВО визнано підготовку студентської молоді до мирного співіснування і співпраці з представниками інших народів, формування національних та загальнолюдських цінностей [7; 5; 9].

Означені умови є актуальними і під час підготовки у вишах України іноземних громадян, оскільки їхнє навчання не може відбуватися відокремлено від соціально-культурного середовища країни, де вони навчаються. Створення умов для отримання іноземцями якісної освіти сприяє виведенню освітньої галузі України на рівень розвинених країн та покращенню її іміджу.

Урахування соціокультурних відмінностей іншого народу є необхідним у міжкультурній комунікації, тому навчання студентів-іноземців української мови через залучення культурологічного матеріалу та формування навичок, які дозволили б їм легко адаптуватися до нового соціально-культурного середовища, успішно

функціонувати в особистісній та професійній сферах, є першочерговим завданням. Отже, методика викладання української мови як іноземної має бути зорієнтована на формування компетентностей міжкультурної комунікації, з урахуванням культурних, соціокультурних, міжкультурних компонентів, що впливають на комунікативну поведінку студентів-іноземців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Формування компетентностей міжкультурної комунікації вимагає дослідження її методологічних та методичних основ. Поміж робіт вітчизняних та зарубіжних науковців, що з'ясовують різні аспекти цього питання, можна виокремити такі напрями: теоретичні засади визначення шляхів формування міжкультурної компетентності (Т. Білоус, О. Бистрай, І. Воробйова, Т. Грушевицька, П. Донець, Ю. Пассов, В. Попков, О. Садохін); взаємозв'язок культури і комунікації (З. Бакум, М. Бахтін, Є. Верещагін, П. Гуревич, М. Каган, В. Костомаров, О. Леонтьєв); психологічний аспект міжкультурної комунікації (Г. Андреєва, О. Асмолов, В. Кочетков, О. Леонтьєв, В. Павленко); наукові засади формування комунікативної культури майбутніх фахівців різних напрямів професійної підготовки (В. Андреєв, М. Васильєва, А. Мудрик, В. Пасинок); лінгвістичний аспект міжкультурної комунікації (Є. Верещагін, О. Зимня, В. Костомаров, О. Леонтович, С. Тер-Мінасова); вивчення мови як іноземної (Л. Васильєва, З. Мацюк, Б. Сокіл, А. Чистякова, Н. Ушакова).

Студіювання наукових праць вітчизняних та зарубіжних авторів свідчить про те, що проблеми і питання міжкультурної комунікації розглядають із різних позицій. Водночас процес формування компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови є недостатньо розробленим і потребує системного педагогічного дослідження.

Відповідно, на основі аналізу наукової літератури виявлено низку суперечностей: між потребою українського суспільства у фахівцях із відповідним рівнем міжкультурної компетентності, які можуть успішно працювати в умовах мультикультурного світу, і реальним станом підготовленості студентів до її здійснення; між бажанням України успішно конкурувати на освітньому світовому просторі та якістю наданих освітніх послуг; між необхідністю цілеспрямованого формування міжкультурної компетентності та відсутністю науково

обґрунтованих інноваційних технологій, що сприяють розвитку культури спілкування.

**Мета статті** – визначити й обґрунтувати підходи, принципи формування компетентностей міжкультурної комунікації (стратегічна, мовна, мовленнєва, комунікативна, соціокультурна, міжкультурна) студентів-іноземців у процесі навчання української мови на основному етапі навчання.

**Виклад основного матеріалу.** У «Єдиній типовій навчальній програмі з української мови для студентів-іноземців» наголошено, що мета навчально-виховного процесу – формування в іноземних студентів комплексу вмінь і навичок для навчання та спілкування в суспільно-політичній, соціально-культурній, офіційно-діловій та навчально-професійній сферах [5: 2–6]. Дослідження стану розробленості проблеми дозволяє стверджувати, що формування компетентностей, необхідних для здійснення міжкультурної комунікації, потребує додаткових науково-методичних розвідок. Добір навчального змісту та організація навчання мови повинні здійснюватися на підходах, спрямованих на оволодіння мовою в соціокультурному контексті, задля становлення особистості, готової до міжкультурного діалогу.

Зважаючи на те, що в Законі України про вищу освіту одним із провідних завдань є формування соціально активної, високоморальної особистості, здатної до самоорганізації та творчого розвитку, вважаємо за доцільне залучення здобутків особистісно орієнтованого підходу. Опираючись на аналіз дефініцій (І. Бех, Є. Бондаревська, М. Кларін, С. Подмазін, І. Якиманська), особистісно орієнтований підхід визначаємо як урахування індивідуальних характеристик особистості у процесі її формування та становлення, що спрямовує на поступову активізацію механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, самовиховання, необхідних для діалогічної взаємодії з людьми, культурою, цивілізацією [3: 13]. Провідною метою означеного підходу є формування відносин між усіма учасниками навчально-виховного процесу на принципах гуманізму, визнання пріоритету особистості студента, вивчення його особистісної структури, що сприяє розвитку людини на принципах демократизму, особистісного діалогу.

Особистісно орієнтований підхід має сприяти формуванню компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців,

здатних до професійного, культурного саморозвитку, творчого співробітництва у полікультурному світі. За умов означеного підходу іноземні студенти та викладачі скеровують свою спільну діяльність на формування цілісної особистості зі збереженням її індивідуальності.

Нове соціальне замовлення щодо всебічного розвитку особистості через навчання та набуття суспільного досвіду привертає увагу науковців (В. Андрущенко, О. Горошкіна, В. Раєвський, В. Кремень, А. Кузьмінський, М. Пентилюк та ін.) до компонентів освіти, орієнтованих на формування компетентностей, необхідних для плідної соціальної та фахової діяльності, характеристиками якої є мобільність, самостійність, конструктивність та готовність до міжкультурної взаємодії. Відтак виникає необхідність реалізації компетентнісного підходу, спрямованого на формування навичок, умінь та оволодіння набором компетентностей, готовності й здатності застосовувати їх у навчальній діяльності та за її межами. На думку О. Жука, за компетентнісного підходу студент опановує знання, що гарантують розв'язання професійних, соціальних та особистісних завдань, є максимально наближеними до майбутньої професійної сфери, формує культуру особистісного та професійного спілкування [6: 100].

Студіювання наукових праць (О. Новиков, О. Леонтович, В. Сафонова, А. Хуторської, Н. Гальскова, А. Садохін) дає підстави засвідчити, що міжкультурна компетентність охоплює знання, уміння, навички та якості особистості, які дозволяють їй співвідносити й аналізувати елементи культури, успішно використовувати іноземну мову під час міжкультурних контактів. Відтак у межах нашого дослідження комунікативна, стратегічна, мовна, мовленнєва, соціокультурна та міжкультурна компетентності розглядаються як найбільш дієві у процесі формування україномовної особистості студентів-іноземців.

Комунікативна компетентність студентів-іноземців – здатність доречно використовувати мовні засоби, встановлювати й підтримувати інтеракцію, засвоювати досвід соціальної взаємодії, співвідносити мовні засоби з метою спілкування. Означені якості дозволять студентам брати повноцінну участь у суспільному й професійному житті, послідовно й логічно висловлювати наміри відповідно до ситуації спілкування.

Стратегічна компетентність – володіння тактиками вербального

та невербального рівня задля побудови дискурсу, поповнення недостатніх знань мови, набуття мовленнєвого і соціального досвіду спілкування та підвищення ефективності процесу спілкування задля подолання непередбачених проблем (психологічних та пізнавальних) в процесі непідготовленого міжкультурного спілкування, розроблення тактики подальшої поведінки, запобігання конфлікту та отримання задоволення від процесу спілкування.

Мовна компетентність студентів-іноземців – знання, уміння й навички уживати мовні одиниці, граматичні форми, синтаксичні структури, правильно використовувати мовні засоби відповідно до норм літературної мови, що дозволять іноземним студентам фонетично, лексично, граматично та синтаксично правильно створювати висловлювання.

Мовленнєва компетентність – це практичне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності (усної та письмової) для продукування мовлення. Сформована мовленнєва компетентність дозволяє сприймати та розуміти мовлення, самостійно створювати висловлювання (монологічні, діалогічні, усні, письмові), додержуючись норм мови, що вивчається.

Соціокультурна компетентність – оволодіння соціально значущими знаннями під час ознайомлення з особливостями культури і мовленнєвої поведінки представників іншої країни, що необхідні для розуміння та сприйняття відмінностей, особливостей іншої культури. Означена компетентність дозволяє студентам-іноземцям будувати відносини з представниками інших культурних спільнот, налаштовує до міжкультурного спілкування.

Міжкультурна компетентність – здатність орієнтуватися в різних видах культур, системах цінностей та комунікативних норм, реалізовувати знання у межах діалогу культур, пристосовуватися до умов іншої культури, спільної діяльності з представниками інших культур, оцінювати комунікативну ситуацію та співвідносити комунікативні наміри з передбачуваним вибором стратегій, які застосовуються в ситуаціях міжкультурних контактів. Означені якості дозволять студенту-іноземцю розуміти і сприймати культуру представників інших спільнот, успішно й адекватно спілкуватися у ситуаціях міжкультурного спілкування, ураховуючи соціокультурні особливості її учасників.

Отже, упровадження компетентнісного підходу під час навчання української мови студентів-іноземців передбачає створення умов у навчально-виховному процесі, які забезпечують розв'язання професійних завдань на основі отриманих знань, сформованих умінь та навичок; виховання особистості з розвиненим інтелектом, що здатна конструктивно спілкуватися в багатофакторному світі, ефективно обробляти інформацію, продукувати ідеї, вирішувати конкретні життєві та професійні проблеми.

Основною метою в навчанні української мови як іноземної є формування комунікативної компетентності, що зумовлює необхідність реалізації комунікативного підходу задля опанування мови як засобу спілкування [15: 9]. За означеного підходу акцентують увагу на розвиткові мовленнєвої діяльності через рольові ігри, побудову діалогів, розв'язання проблемних ситуацій, вільне спілкування. Основне завдання комунікативного підходу – забезпечити не тільки знаннями, а й уміннями створювати власні висловлювання різних жанрів та стилів мовлення, наблизити процес навчання до реальних умов спілкування, залучити аспекти культури для уникнення труднощів під час спілкування та підвищити інтерес студентів-іноземців до предмета.

Сучасний стандарт з української мови як іноземної за провідну мету визначає розвиток здібностей послуговуватися мовою як інструментом у діалозі культур, комунікативний та соціокультурний розвиток особистості, здатної до міжкультурного спілкування в різних сферах діяльності [12: 4].

Поміж причин необхідності формування компетентностей міжкультурного спілкування у процесі навчання української мови як іноземної О. Пальчикова виокремлює такі: переорієнтацію освіти на виховання людини моральної, потребу особистості в установленні й підтриманні діалогу культур, необхідність у співпраці з носіями інших культур у різних сферах життєдіяльності [10: 30–31]. Означені чинники актуалізують важливість застосування культурологічних підходів до навчання студентів-іноземців української мови.

Вивчення сутності культури як одного з найважливіших аспектів людського існування, що віддзеркалює різноманіття культурних явищ, подій, їхній взаємовплив та взаємопроникнення, дало поштовх для розвитку лінгвокраїнознавчого, соціокультурного, крос-культурного, міжкультурного та полікультурного підходів.

Прихильники лінгвокраїнознавчого підходу (Н. Алмазова, М. Байрам, Є. Верещагін, В. Костомаров, М. Силанович, Г. Томахін, Т. Швець) наголошують на доцільності вивчення іноземної мови разом із вивченням культури країни, мова якої вивчається. На думку науковців, означений підхід спрямований на формування у студентів системи уявлень про національні традиції, звичаї, норми іноземної мови, що дозволяє їм співставляти мовні одиниці своєї та іноземної мов та досягати повноцінної комунікації.

Поміж переваг лінгвокраїнознавчого підходу лінгводидакти (Є. Верещагін, В. Костомаров, С. Ніколаєва, М. Силанович) виокремлюють такі: підвищення пізнавальної активності, пізнання духовного багатства іншого народу, формування та гармонійний розвиток особистості, розширення комунікативних можливостей, формування навичок аналітичного осмислення іншої культури у порівнянні з культурою своєї країни.

Проте упровадження лінгвокраїнознавчого підходу не може повною мірою підготувати особистість до міжкультурного іншомовного спілкування в контексті діалогу культур. Відповідно, постає проблема «формування умінь і навичок взаєморозуміння комунікантів не тільки в національно-культурному вимірі, а й у соціально-психологічному» [2: 229].

Сутність соціокультурного підходу полягає у вивченні мови через вивчення соціуму, умінні орієнтуватися в основних відмінностях та особливостях своєї та чужої культур, розумінні й толерантному ставленні до іншої культури. Навчальний матеріал із соціокультурним компонентом, на думку З. Бакум, О. Горошкіної, О. Кучерук, М. Пентилюк, сприяє посиленню виховного потенціалу навчального курсу, збагачує лінгвокультурологічний світогляд, формує духовно багату мовну особистість.

Окреслені культурологічні підходи послуговували підґрунтям для виокремлення міжкультурного підходу (Г. Єлізарова, Х. Крумм, Г. Масликова, О. Сиромясов), що характеризується вивченням особливостей поведінки представників різноманітних культур задля вибору комунікативної стратегії.

Взаємовплив культур, переоцінювання власної культури з позиції іншої і навпаки сприяє формуванню вмінь досягати взаєморозуміння з представниками інших культурних середовищ, відмови від

стереотипів, розвитку толерантного ставлення до людей інших націй та віросповідань [8: 98].

Характерною ознакою міжкультурного підходу є його спрямованість на встановлення рівноправності культур у процесі навчання іноземної мови [14: 43].

Зважаючи на те, що головною метою навчання у ЗВО є підготовка конкурентноспроможного фахівця, застосування міжкультурного підходу дозволить реалізувати сучасні потреби щодо підготовки майбутніх спеціалістів до ділової міжкультурної взаємодії з урахуванням відмінностей та спільних рис культур.

Реалізацію підходів до навчання забезпечують принципи – теоретичні положення, що надають інформацію про особливості процесу навчання та забезпечують його ефективність. Опираючись на праці науковців (Н. Гальскова, Н. Гез, О. Горошкіна, В. Дороз, Б. Лапідус, З. Курлянд, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, В. Попов, А. Семенова, Н. Ушакова), поміж загальнодидактичних принципів формування компетентностей міжкультурної комунікації доцільно виокремити принципи: свідомості, системності і послідовності, зв'язку теорії з практикою, науковості, творчого характеру навчання, діяльнісного характеру навчання, виховуючого навчання. Поряд із загальнодидактичними принципами для формування компетентностей міжкультурної комунікації були використані лінгводидактичні: комунікативності, урахування рідної мови, текстоцентризму, професійної спрямованості.

Процес формування компетентностей міжкультурної комунікації буде ефективним лише за умови створення й упровадження в навчальний процес завдань, розв'язання яких активізуватиме розумову та мовленнєву діяльність, сприятиме формуванню стратегій, необхідних для акту комунікації. Запропонований В. Сафоновим принцип домінування проблемних культурознавчих завдань дозволяє формувати неупереджене ставлення до полікультурного світу, навчати та виховувати засобами рідної та іноземної мов, вибудовувати стратегії для запобігання культурним конфліктам під час контакту з невідомою культурою, аналізувати, систематизувати культурознавчий матеріал [11: 20–21]. Реалізація означеного принципу вимагає добору та формулювання проблемних культурознавчих та комунікативних ситуацій відповідного

рівня складності задля розвитку мовленнєво-розумової активності та самостійності студентів.

На кожному етапі вивчення мови і культури відбувається порівняння та зіставлення мовних і культурних явищ і фактів. Опираючись на праці Є. Верещагіна, В. Гумбольдта, В. Костомарова, О. Потебні, П. Сисоєв виокремив принцип культурної варіативності, метою якого є ознайомлення суб'єкта навчання з культурним різноманіттям «як нормою співіснування та взаємного розвитку культур», що дозволить проаналізувати не тільки відмінне, але й подібне між рідною та іншою культурами, сприятиме розширенню соціокультурного простору. Реалізація цього принципу полягає у формуванні таких характеристик особистості, як культурна неупередженість, толерантність, здатність до спілкування в іншому культурному середовищі, розуміння взаємозв'язку культури і мови [13: 101–102].

Оскільки сприйняття культурних реалій представниками різних народів є нагальною проблемою у процесі міжкультурної комунікації, а уникнення конфліктів – одне з її основних завдань, виявляється необхідним вивчення конфліктів та конфліктних ситуацій задля їх усунення. Культурний конфлікт – це різниця в системі цінностей, знань та норм представників різних культурних спільнот. На думку В. Апалькова та П. Сисоєва, принцип культурної опозиції є одним із провідних у формуванні компетентності міжкультурної комунікації та її компонентів – емпатії, неупередженості, відкритості та готовності до різноманітності [1: 258]. Відповідно до означеного принципу необхідно створювати навчальні ситуації, де знання, норми, культурні переконання студентів будуть різнитися від знань, норм та культурних переконань представників іншої культури.

**Висновки.** Ураховуючи вимоги освітньої політики щодо підготовки конкурентноспоможного фахівця, озброєного компетентностями (стратегічна, мовна, мовленнєва, комунікативна, соціокультурна, міжкультурна), необхідними для розв'язання різноманітних завдань упродовж життя, здатного до міжкультурного співробітництва й обміну культурними цінностями, вважаємо, що виокремлені підходи (особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативний, міжкультурний) та принципи (загально дидактичні, методичні, специфічні) навчання української мови як іноземної

сприятимуть установленню єдності між мовним, мовленнєвим та культурним компонентами, вихованню толерантних міркувань, поглядів, навичок неупередженої поведінки в суспільстві, позитивно вплинуть на якість фахової підготовки студентів-іноземців.

**Перспективи подальших досліджень.** Перспективою подальших досліджень може стати розробка посібника з української мови для студентів-іноземців у контексті розвитку компетентностей міжкультурної комунікації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Апальков В.Г. Методические принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку. *Вестник ТГУ*. 2008. Вып. 7 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-printipy> (дата звернення: 25.02.2018).
2. Бакум З.П. Українська мова як іноземна: лінгводидактичні проблеми. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*: зб. наук. пр. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2010. Вип. 5. С. 226–232.
3. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогіка*. 1997. № 4. С. 11–17.
4. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). К.: Райдуга, 1994. 61 с.
5. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III – IV рівнів акредитації / за ред. О.М. Тростинської, Н.І. Ушакової. К.: НТУУ «КПІ», 2009. 50 с.
6. Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск: РИВШ, 2009. 336 с.
7. Закон України «Про освіту» від 1.04.2004 р. К.: Парлам. вид-во, 2004. С. 21–52.
8. Короткова Ю.М. Міжкультурний підхід у навчанні іноземних мов (досвід України та Греції). *Science and education a new dimension*. 2013. С. 98–102.
9. Національна доктрина розвитку освіти: затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347. *Освіта України*. 2002. 23 квітня (№ 33). С. 3–12.
10. Пальчикова О.О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2016. 256 с.
11. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 3. С. 17–24.

12. Стандарт з української мови як іноземної. *old.mon.gov.ua*. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247> (дата звернення: 15.02.2018).
13. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке. 2009. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-polikulturnoe-obrazovanie-v-xxi-> (дата звернення: 15.02.2018).
14. Хосаинова О.С. Обучение студентов идиоматике иностранного языка в контексте межкультурного подхода на основе текста для чтения (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Московский городской педагогический университет. Москва, 2016. 245 с.
15. Bakum Z., Dyrda I. *Linguodidactic Fundamentals of the Development of Foreign Students' Polycultural Competence During the Ukrainian Language Training*. 2016. URL: <http://elibrary.krpd.edu.ua/handle/0564/398> [Accessed 20 Feb. 2018] [in English].

#### REFERENCES

- Apalkov, V.G. (2008). Metodicheskie principy formirovaniya mezhkulturnoj kompetencii v processe obuchenija inostrannomu jazyku [Methodological principles of cross-cultural competences development in the process of foreign language teaching]. *Vestnik TGU [Journal TSU]*. 7 (63). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-printsipy-formirovaniya-mezhkulturnoy> [Accessed 25 Feb. 2018] [in Russian].
- Bakum, Z. and Dyrda, I. (2016). *Linguodidactic Fundamentals of the Development of Foreign Students' Polycultural Competence During the Ukrainian Language Training*. Available at: <http://elibrary.krpd.edu.ua/handle/0564/398> [Accessed 20 Feb. 2018] [in English].
- Bakum, Z. (2010). Ukrainska mova yak inozemna: Lihvodydaktychni problemy [Ukrainian language as foreign: linguodidactics problems]. *Filolohichni studii: Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu [Philological studies: Scientific journal of Kryvyi Rih state pedagogical university]*. Kryvyi Rih: Vydavnychii dim, 5, pp. 226–232 [in Ukrainian].
- Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» («Ukraina XXI stolittia»)* [State national programme «Education» («Ukraine XXI century»)]. (1994). Kyiv: Raiduha [in Ukrainian].
- Hosainova, O.S. (2016). Obuchenie studentov idiomatike inostrannogo jazyka v kontekste mezhkulturnogo podhoda na osnove teksta dlja chtenija (na materiale nemeckogo jazyka) [Training of students of idiomatics of a foreign language within the cross-cultural approach on the bases of texts for reading (on the material of German)]. *Candidate's thesis*. Moscow: Moscow state pedagogical university [in Russian].

- Korotkova, Yu.M. (2013). Mizhkulturnyi pidhid u navchanni inozemnyh mov (dosvid Ukrainy ta Hretsiyi) [Cross-cultural approach to foreign languages training (Ukraine and Greece experience)]. *Science and education a new demention*, pp. 98–102 [in Ukrainian].
- Natsionalna doktryna rozvytku osvity: zatverdzhena Ukazom Prezydenta Ukrainy from 17.04.2002, no 347 [National doctrine of education development from April 23 2002, no 347]. (2002). *Osvita Ukrainy [Education of Ukraine]*. 33, pp. 3–12 [in Ukrainian].
- Palchykova, O.O. (2015). Realizatsiia kros-kulturnoho pidkhodu do navchannia ukraïnskoi movy inozemnykh studentiv [Realization of cross-cultural approach to the process of foreign students' Ukrainian language training]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University [in Ukrainian].
- Safonova, V.V. (2001). Kulturovedenie v sisieme sovremennogo jazikovogo obrazovaniia [Culture studies in the system of modern language training]. *Inostrannye jazyki v shkole [Foreign languages at school]*. 3, pp. 17–24 [in Russian].
- Standart z ukraïnskoi movy yak inozemnoi [Standard of the Ukrainian language as a foreign] *old.mon.gov.ua* [online]. Available at: <http://old.mon.gov.ua/activity/education/1410876247> [Accessed 15 Feb. 2018] [in Ukrainian].
- Sysoev, P.V. *Jazykovoie polikulturnoe obrazovanie v XXI veke [Language cross-cultural training in XXI century]*. (2009). Pp. 96–110. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoie-polikulturnoe-obrazovanie-v-xxi-> [Accessed 15 Feb. 2018] [in Russian].
- Trostynska, O.M. and Ushakova, N.I. (Eds.). (2009). *Yedyna typova navchalna prohrama z ukraïnskoi movy dlia studentiv-inozemtsiv osnovnykh fakultetiv nefilologichnoho profilu vyshchyykh navchalnykh zakladiv Ukrainy III – IV rivniv akredytatsii [Typical Ukrainian language curriculum to foreign students of main non-philological faculties of III-IV level higher educational establishments]*. K.: NTUU “KPI” [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy “Pro osvitu”: stanom na 1 kvitnia 2004 r. [Law of Ukraine “About Education”]*. (2004, April 1). K.: Parlam. vyd-vo, pp. 21–52 [in Ukrainian].
- Zhuk, O.L. (2009). *Pedagogicheskaja podgotovka studentov: kompetentnostnyj podhod [Students' pedagogical training]*. Minsk: RIVSH [in Russian].

УДК 811.161? 243:316.77

<http://orcid.org/0000-0002-6384-154X>

<http://orcid.org/0000-0003-2848-8733>

**ІМІДЖЕВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА  
ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ УСПІШНОСТІ  
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ  
ПРИ НАВЧАННІ РОСІЙСЬКОЇ  
ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ  
ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

*Куплевацька Л.О., канд. філол. наук,  
Манівська Т.Є. (Харків)*

У статті досліджується імідж викладача вищої школи, що навчає української та російської мови іноземних студентів; пропонується визначення такого іміджу та називаються його складники; аналізуються особливості свідомого професійного моделювання іміджу його носієм в контексті міжкультурної компетенції; наводяться шляхи запобігання непорозуміннь під час міжкультурної комунікації, актуалізується необхідність підвищення мотивації викладача до моделювання та трансформації свого іміджу як складника успішності навчального процесу.

**Ключові слова:** імідж викладача вищої школи, міжкультурна компетенція, міжкультурна комунікація, моделювання професійного іміджу, успішність навчального процесу.

**Куплевацкая Л.А., Манивская Т.Е. Имиджевые компетентности преподавателя как способ достижения успеха в межкультурной коммуникации при обучении русскому и украинскому языкам иностранных студентов.** В статье исследуется имидж преподавателя высшей школы, обучающего иностранных студентов украинскому и русскому языкам; предлагается определение такого имиджа и называются его составляющие; анализируются особенности осознанного профессионального моделирования имиджа его носителем в контексте межкультурной компетентности; предлагаются пути предотвращения конфликтов в ходе межкультурной коммуникации, актуализируется необходимость повышения мотивации преподавателя к моделированию и трансформации своего имиджа как составляющей успешности учебного процесса.

**Ключевые слова:** имидж преподавателя высшей школы, межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, моделирование профессионального имиджа, успешность учебного процесса.

© Куплевацька Л.О., Манівська Т.Є., 2018

**Kuplevatska L.O., Manivska T.E. Image Competences of a Teacher as a Way to Achieve the Success in Intercultural Communication during the Process of Training Foreign Students the Russian and the Ukrainian Languages.** Image of a higher school teacher, who trains foreign students the Russian and the Ukrainian languages, has been studied in the article; definition of such image has been proposed and it's components has been identified; features of realized professional modeling by it's bearer in the context of intercultural communication has been analyzed; ways to avoid conflicts and misunderstanding during intercultural communication has been suggested; necessity to increase teacher's motivation to modeling and transformation of image as a component of success in the educational process has been actualized.

The article is devoted to the image competence of teachers, training foreign students the Russian and the Ukrainian languages. The components of intercultural communication image includes visual, verbal/non-verbal (speech), behavior. Great attention is paid to the description of the components intercultural communication image. Visual image of the teacher must fit to the requirements of modernity. Verbal and non-verbal components are important to avoid misunderstanding in the process of training. Every student is a representative of a definite mentality and culture. Behavior component singles out 3 styles of communication: male, female and mixed. Each has it's own characteristics and features, different ways of behavior.

Algorithm of intercultural communication image modeling has been also suggested. The following image competences – aesthetic, ethical, socio-cultural, lingual communicative, pedagogical – must be applied by the teachers dealing with foreign students.

The authors describe actuality of study, analyze the recent works concerning this problem. The object of study is a content of intercultural communication image of the teachers working with foreigners in the multinational group with the purpose to prevent cultural shock and conflicts with foreign students. The object of study determines the novelty of the article. In recent decades a new approach to image learning appeared. This acmeological approach includes indexes of professionalism and competence, ability to self-knowledge and self-development. The conclusion that the disregard of the professional image requirements makes impossible the success of intercultural communication has been made. The purposeful understanding of intercultural communication image formation conduces effective model of interaction between a teacher and a student.

**Key words:** higher school teachers' image, intercultural communication, intercultural competence, modeling of professional image, success in educational process.

Збільшення кількості іноземців, які навчаються в Україні, спонукає викладачів до вивчення шляхів підвищення ефективності навчання, запорукою якої є досягнення успішності міжкультурної комунікації, де імідж викладача (далі – ІВ) посідає важливе місце. Така актуалізація проблем вивчення ІВ відбиває соціальні і культурні вимоги сучасної вищої школи в Україні [12: 198; 13: 30–31].

Чисельні дослідження формування іміджу викладача вищої школи дозволяють поєднати в статті компетентнісний підхід із надбаннями вчених щодо вивчення ІВ вищої школи й запропонувати термін «іміджеві компетентності» викладача російської та української мови як іноземної (далі – РМІ, УМІ), під якими будемо розуміти вміння свідомо створювати свій професійний імідж, застосовуючи теоретичні знання та практичний досвід навчання іноземних студентів у закладах вищої освіти України. Вчені-іміджеологи звертають увагу на те, що сучасний світ для багатьох трансформувався у світ іміджів, які стали орієнтирами, що вказують напрями розвитку сучасного суспільства (Дагаєва О.О., Перелигіна Є.Б.). Українські іміджеологи стверджують: «Демократизація соціуму та динамізм розвитку системи освіти вимагають формування іміджу педагога в освітньому середовищі. Саме тому формувати свій імідж педагогу необхідно значно прискіпливіше, ніж спеціалістам інших професій...» [12: 198]. Отже, увага до іміджу відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої школи в Україні. З іншого боку, вчені, які досліджують проблеми формування іміджу викладача вищої школи, звертають увагу на те, що «ставлення викладачів до свого іміджу недостатньо уважне й виникає необхідність підвищувати мотивацію формування особистісного іміджу» [4: 06]. **Актуальність** дослідження іміджевих компетентностей як професійних складників компетентності викладача відповідає сучасним методологічним напрямкам вивчення іміджу: акмеологічному підходу, що відмовляється від традиційного розуміння маніпулятивної природи іміджу й акцентує увагу на розвиненні професіоналізму й компетентності носія іміджу (переклад наш – Л.К., Т.М.) [6: 1].

**Об'єктом** дослідження є особистісний імідж викладача РМІ та УМІ та його складники, вивчення процесу свідомого формування такого іміджу з метою досягнення ефективності навчання через запобігання культурного шоку іноземних студентів та створення сприятливих умов для їх акультурації.

**Мета** статті – *запропонувати* розширене визначення іміджу викладача російської та української мов, який працює з іноземними студентами, *окреслити* складники такого іміджу, *проаналізувати особливості* свідомого професійного моделювання його носієм в контексті міжкультурної компетенції; *приділити увагу* явищам, що призводять до непорозумінь під час міжкультурної комунікації та *запропонувати варіанти запобігання* таких непорозумінь, *сприяти підвищенню мотивації* викладача до моделювання та трансформації свого іміджу як складової успішності навчального процесу.

**Аналіз останніх досліджень.** Термін «імідж» з'явився у 1809 році в словнику Ноя Вебстера й активно вживається лише з другої половини XIX століття в різних науках: соціології, політології, психології, журналістиці, медицині, бізнесі й т. ін. Наприкінці XX століття вивчення іміджу було спрямоване на вдосконалення особистісного іміджу в контексті *ринкових відносин у суспільстві* (Браун Л., Берд П., Спіллейн М., Шепель В.М.). В останні десятиліття XX століття активізувались дослідження, спрямовані на вивчення особистісного *професійного іміджу* (Лопатина Л.А., Демчук Т.П., Донська Л.Ю., Попова О.І., Грейліх О., Деркач А.А. й ін.). В Україні цей термін увійшов у вжиток наприкінці XX століття.

На початку XXI століття у дисертаційних дослідженнях доведено існування окремої науки іміджеології, що має свій об'єкт дослідження, термінологію й проблематику. Тільки за 2002–2009 роки було захищено більше 30 кандидатських і докторських дисертацій, присвячених дослідженню іміджу (Донська Л.Ю., Почепцов Г.Г., Панасюк А.Ю., Перелигіна О.Б., Дагаєва О.О.). З іміджеології як науки виокремилася, починаючи з кінця XX століття, *педагогічна іміджеологія*. У свою чергу, в педагогічній іміджеології виділились такі напрями: *педагогічна іміджеологія загальноосвітньої школи* (Калюжний А.А., Хоружа Л.Л., Мурашов А.А., Щербакова Т.Н., Прус Н.А., Мітіна Л.М., Рудницька О.П. тощо ) та *іміджеологія вищої школи* (Гунченко О.Г., Грейліх, О., Болбас О.А., Вощевська О.В., Донська Л.Ю., Демчук Т.П.). Така увага науковців до дослідження іміджу педагога дозволяє виокремити у складі *іміджеології вищої школи* дослідження іміджу викладача, що працює з іноземними студентами, тобто в умовах міжкультурної комунікації. Досліджень,

спрямованих на вивчення такого виду іміджу, небагато: Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С., Уварова Т.Ю. Дане дослідження спрямоване на вивчення іміджу викладача вищої школи, що навчає іноземних студентів РМІ та УМІ в умовах міжкультурної комунікації. Виділяємо навчання мов, оскільки викладання спеціальних дисциплін дещо відрізняється й моделювання іміджу викладача-предметника має свою специфіку.

В останнє десятиліття з'явився новий підхід до вивчення особистісного іміджу: *акмеологічний* (Деркач А.А., Костенко Е.П., Федоркіна А.П., Дагаєва О.О.). «Цінність акмеологічного підходу полягає в тому, що він містить у собі показники професіоналізму і компетентності, здатності особистості до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації» (переклад наш – Л.К., Т.М.) [6: 1]. Саме такий підхід до вивчення особистісного іміджу відповідає науковим пошукам щодо моделювання іміджу викладача вищої школи взагалі й іміджу викладача-мовника, що працює з іноземними студентами, зокрема.

**Виклад основного матеріалу.** Визначимося з поняттями, що будуть використовуватись у дослідженні. Спираючись на запропоноване іміджеологами (Грейдліх О., Мурашов А.А., Попова В.І.) визначення категорії особистісного професійного іміджу, запропонуємо визначення професійного іміджу викладача РМІ та УМІ: образ професійної ролі, що свідомо моделюється його носієм, орієнтований на лінгвосоціокультурні особливості реципієнта (іноземного студента, аспіранта, стажиста) й детермінований метою навчання та завданнями міжкультурної комунікації.

Спираючись на низку досліджень, запропонуємо такі складники іміджу викладача-мовника, що навчає РМІ та УМІ іноземних студентів: візуальній імідж (макіяж, зачіска, одяг, аксесуари, парфуми), вербальний (мовний), невербальний (паралінгвальний), біхеворіальній (поведінковий).

**Візуальний складник ІВ** має особливе значення не тільки через те, що майже всі народи світу «зустрічають по одягу». Сучасні філософи характеризують теперішній етап розвитку культури як «візуальний (екранний), що тяжіє до образу, а не логічного поняття» (переклад наш – Л.К., Т.М.) [8: 228]. Отже, під час моделювання іміджу викладача-мовника, що навчає РМІ та УМІ іноземних

студентів, особливу увагу варто приділити саме візуальному іміджу (далі – ВІ).

Моделюючи ВІ, викладачеві слід формувати спроможність «побачити себе очима студента» [5: 84]. А це означає, що естетичність ВІ повинна спиратися на міжкультурну компетентність, враховувати особливості культурного середовища іноземних студентів, що сприймають заданий імідж. Викладання РМІ та УМІ відбувається у групах, де здебільшого студенти-іноземці чоловічої статі й мусульманського віросповідання, що зобов'язує додержуватись дрескоду викладачів-жінок: бути особливо уважними до довжини одягу, його відкритості, кольорів та крою. Те ж саме можна сказати й про увагу до парфумів: норма для студентів деяких східних країн використовувати парфуми зі шлейфом (функція домінування) створює проблеми проведення занять в аудиторії. Викладачеві слід дотримуватись норм парфумного гардеробу, вести зі студентами роз'яснювальну роботу, бути взірцем для студентів. Зауваження О.А. Болбас, хоча воно торкається роботи викладача зі співвітчизниками, є слухним і для викладача РМІ та УМІ: «Візуальний ІВ повинен налаштувати на працю й спілкування, а не відволікати від діяльності» (переклад наш – Л.К., Т.М.) [3: 108]. А от із твердженням О.Ю. Сисоевої про відсутність соціальної атрибутики у ВІ важко погодитись: більшість іноземних студентів належить до заможних сімей, отже ВІ не повинен виявляти належність викладача до нижчої соціальної групи [10: 128].

**Вербальний складник ІВ.** Білоруський дослідник мовленнєвого аспекту професійного іміджу педагога професор А.А. Мурашов, наголошуючи на вирішальній ролі мовного та мовленнєвого складників у професійному іміджі педагога, запропонував виміряти їх ефективність «комунікативною привабливістю» (переклад наш – Л.К., Т.М.) [9: 144]. Таке твердження буде слухним і для іміджу викладача-мовника, що працює з іноземними студентами, оскільки науковець, крім обов'язкової еталонності мови педагога, називає найважливіший для нашого дослідження компонент: «взаєморозуміння учасників навчання» [9: 141]. Крім *вербальних* складників, важливу роль відіграють *невербальні засоби*, що частіше за все стають предметом непорозумінь у міжкультурній комунікації. Як відомо, вербальні засоби передають меншу частину інформації,

ніж невербальні. Загальновідомим є твердження А. Піза про те, що вербальний канал передає «чисту інформацію», а невербальним передається ставлення до партнера зі спілкування. При моделюванні заданого іміджу в контексті міжкультурної комунікації обов'язковими є знання з кінетики, такесики, проксодики, проксемики тощо. В різних культурах різняться значення рухів головою, міміки, жестів. Наприклад, у китайській культурі спілкування непривабливим вважається голосне мовлення, особливо у жінок. Для цієї культури ідеал – жінка-тросник: тиха, струнка, сильна. А от арабські студенти говорять голосно, намагаючись домінувати у спілкуванні. І перші, і другі сприймають традиційну для нашої ментальності гучність голосу як неприйнятну, неправильну. Визначення дистанції спілкування, що вивчає проксемика, теж національно детерміноване: звичка викладачів сидати поруч зі студентом, перевіряючи його роботу, сприймається іноземцями як вторгнення в інтимний простір (термін Е. Хола) і розцінюється негативно. Отже, при моделюванні вербального іміджу викладача, що працює з іноземними студентами, необхідно враховувати вербальні і невербальні особливості організації комунікації, брати до уваги, що кожен іноземний студент є представником певної країни з особливою ментальністю, культурою, відмінним від нашого сприйняттям нового соціокультурного середовища.

**Біхеворіальний складник ІВ.** О.А. Болбас, спираючись на дослідження відомих лінгвістів, згідно з гендерними ознаками мовлення виокремлює три стилі спілкування викладача зі студентом: маскулінний, фемінний, егалітарний (змішаний) і наполягає на необхідності *моделювання іміджу спілкування*, оскільки «основна частина взаємодії з людьми, особливо публічна взаємодія, будується на видимості, подобі, а не на суті» (переклад наш – Л.К., Т.М.) [3: 106]. У дослідженні наводяться загальні характеристики комунікативного іміджу в педагогічному дискурсі, а саме: мовленнєве спілкування жінок більш емоційне, на відміну від стриманого у чоловіків; у жіночому дискурсі має місце більша кількість непрямих питань, реплік, а чоловічому не притаманна велика кількість питань, вони більш зосереджені на тематиці. Жінки в спілкуванні в цілому схильні до кооперації, до діалогу, більш увічливі, з легкістю змінюють теми в процесі спілкування. Мовленнєва

поведінка чоловіків характеризується складністю зміни ролі під час спілкування, вони виявляють меншу психологічну гнучкість й рухливість. Вбачаючи певні відмінності у цих стилях спілкування, білоруський учений підкреслює, що відмінності торкаються саме стилю спілкування, а не статі викладача [3: 109]. При моделюванні біхеворіального складника викладача-мовника, що працює з іноземними студентами, найбільш продуктивним видається дотримання егалітарного стилю спілкування.

Л.Ю. Донська виділяє інші типи спілкування на рівні студент-викладач: *авторитарний* або «*закритий імідж*», якому притаманна підкреслено об'єктивна манера взаємодії, втрата емоційно-ціннісного контексту спілкування, неможливість проникнення у внутрішній світ студента, та *демократичний* або «*відкритий імідж*», при якому викладач відмовляється від своєї педагогічної непохибності; здійснює толерантний і поважливий діалог педагога зі студентом [7]. Визнаючи відповідність «відкритого іміджу» вимогам сучасної педагогіки, стверджуємо, що моделювання такого іміджу в умовах міжкультурної комунікації, особливо на початковому етапі навчання, не сприятиме успішному навчанню, оскільки в більшості країн, із яких приїхали студенти, відносини між викладачем і студентом авторитарні, демократичність спілкування сприймається як слабкість викладача, не сприяє формуванню поваги й довіри, досягненню успішності міжкультурної комунікації. Лише в групах старших курсів, де викладач працює протягом кількох років, можливий поступовий перехід до педагогіки співпраці, демократичних, «відкритих» відносин між учасниками навчального процесу. При моделюванні біхеворіального іміджу викладача-мовника слушним буде формування *флексибельності* (від латинського «flexible – гнучкий»), що означає «не тільки вміння викладача швидко пристосовуватись до нових умов, але і здатність викладача до постійного саморозвитку» (переклад наш – Л.К., Т.М.) [10: 127].

Використаємо схему моделювання особистісного іміджу Н. Антонової й запропонуємо аспекти, на які треба спиратися при моделюванні іміджу викладача РМІ та УМІ [1].

Первинне завдання – проаналізувати цільову *іміджеву аудиторію*, тобто ту, в якій пред'являтиметься імідж викладача РМІ та УМІ, відбуватиметься процес навчання іноземців :

- гендерний аспект (кількість жінок, чоловіків у групі, їх співвідношення);
- соціальний устрій країн студентів;
- релігії студентів, що навчаються у групі;
- вікові особливості складу групи;
- належність студента до конкретної соціальної групи;
- національні невербальні особливості спілкування;
- особливості носіння одягу в країні студента;
- особливості відношення до навчання, національних методичних традицій;
- особливості самооцінки студентів тощо.

В основі іміджевих компетентностей завжди має бути міжкультурна компетенція (далі – МК). Під МК за Ф.С. Бацевичем розуміємо «позитивне, проникливе відношення до існування в суспільстві різних етнокультурних груп та їх окремих представників», «здатність індивіду ефективно спілкуватись із представниками будь-якої інокультури» [2: 73].

**Висновки.** Моделювання іміджу викладача-мовника, що працює з іноземними студентами, повинно спиратись на МК, яка зумовлює такі іміджеві компетентності:

- *естетичну*, яка відбиватиме здатність викладача толерантно відноситись до будь-якої відмінної від звичної естетичної системи;
- *етичну*, яка враховуватиме при спілкуванні національно-культурні особливості студентів, знання стандартів поведінки, знання ієрархії цінностей в країні студента та ієрархії особистісних цінностей;
- *соціокультурну*, що братиме до уваги соціальний устрій країни, релігію, культуру, соціальну стратифікацію тощо;
- *лінгвокомунікативну*, яка буде основою формування вторинної мовної особистості студента, враховуючи вербальні й невербальні засоби, знання з компаративної лінгвістики мов-контактерів тощо;
- *педагогічну*, яка враховуватиме відмінності в організації навчального процесу, національні особливості відношення студентів до навчання і до викладача.

Ігнорування вимог суспільства до сучасного професійного іміджу з боку викладача сприяє поглибленню культурного шоку, унеможлиблює досягнення успішності міжкультурної комунікації. Цілеспрямоване професійно осмислене формування ІВ обумовлює

ефективну модель взаємодії між студентом та викладачем. Українські вчені-іміджеологи наголошують на тому, що імідж закладу вищої освіти визначається іміджем викладачів, що там працюють [12: 199; 13: 31].

**Напрями подальших досліджень.** Видається слушним подальше вивчення особливостей моделювання ІВ, що працює з іноземними студентами, а саме подальше вивчення мовлення, тобто, вербального складника ІВ на початковому етапі навчання як засобу сприяння адаптації студентів до нового мовного середовища, запобігання культурному шоку під час вивчення РМІ та УМІ та ефективного засобу формування вторинної мовної особистості іноземного студента.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова Н. Позитивный имидж: этапы формирования. URL: [www.fin2top.com/download-article/526](http://www.fin2top.com/download-article/526) (дата обращения: 10.02.2018).
2. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації. К.: Довіра, 2007. 205 с.
3. Болбас О.А. Гендерные аспекты имиджевых составляющих личности в педагогическом дискурсе. *Моделирование эффективной речевой коммуникации в контексте академического и профессионально ориентированного взаимодействия*: сб. науч. ст. под общ. ред. О.В. Луцинской, Е.В. Савич. Минск: БГУ, 2016. С. 105–110.
4. Вощевська О.В. Формування іміджу викладача вищої школи. *Молодий вчений*. 2016. № 12 (39). С. 404–406.
5. Гунченко О.Г. Імідж викладача вищої школи. *Духовність особистості*. 2014. Вип. 4. С. 79–85.
6. Дагаева Е.А. (2011). Методология изучения имиджа как социально-психологического феномена. *Электронный журнал «Психологическая наука и образование»*. С. 1–11. URL: [www.psedu.ru/ISSN:2074-5858/E-mail:psyedu@mgppri.ru](http://www.psedu.ru/ISSN:2074-5858/E-mail:psyedu@mgppri.ru) (дата обращения: 10.02.2018).
7. Донская Л.Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2004. 212 с.
8. Моисеева Н.А. Философское осмысление глобальных проблем современности. *Философия. Краткий курс*. 2-е изд. Питер, 2010. 320 с.
9. Мурашов А.А. Речевой аспект профессионального имиджа педагога. *Образовательные технологии*. 2013. № 2. С. 140–144.

10. Сысоева Е.Ю. Идеальный имидж преподавателя вуза: опыт интеллектуальных переживаний. Вестник Самарского Государственного университета. 2009. № 71. С. 124–129.
11. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С. Имидж как часть профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного. *Известия Волгоградского государственного технического университета*. 2013. Т. 12. № 2 (105). С. 37–40.
12. Тимошенко В.В. Педагогічний імідж викладача ВНЗ як частина професійної компетентності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. № 2 (71). С. 196–200.
13. Улищенко А. Імідж викладача вищого навчального закладу в контексті освіти для сталого розвитку. *Обрії*. 2014. № 2. С. 30–32.

#### REFERENCES

- Antonova, N. *Pozitivnyi imidj: etapy formirovaniia [Positive Image: Stages of Formation]*. Available at: [www.fin2top.com/download-article/526](http://www.fin2top.com/download-article/526) [Accessed 10 Feb. 2018] [in Russian].
- Batsevich, F.S. (2007). *Slovník terminiv mizhkulturnoi komunikastii [Glossary of Intercultural Communication Terms]*. Kyiv: Dovira [in Ukrainian].
- Bolbas, O.A. (2016). Genderne aspekty imijevykh sostavliaiushchih lichnosti v pedagogicheskom discurse. [Gender Aspects of Image Components in Teaching Discourse]. *Modelirovanie effektivnoi rechevoi kommunikastii v kontekste akademicheskogo i professionalno orientirovanogo vzaimodeistviia [Modeling of Effective Speech Communication in the Context of Professional Oriented Interaction]*. Minsk: BNU, 2016, pp. 105–110 [in Russian].
- Dagaeva, E.A. (2011). Metodologiya izucheniia imidja kak sotsialno-psihologicheskogo fenomena [Methodology of Learning Image as a Social Psychological Phenomenon]. *Elektronnyi zhurnal "Psihologicheskaja nauka i obrazovanie" [Psychological Science and Education]*. Pp. 1–11. Available at: [ww.psedu.ru/ISSN:2074-5858](http://ww.psedu.ru/ISSN:2074-5858). [Accessed 10 Feb. 2018] [in Russian].
- Donskaia, L.Yu. (2004). Psihologicheskie usloviia formirovaniia imidja prepodavatelja vyshchoi shkoly [Psychological Conditions of Higher School Teacher's Image Formation]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Spavropol [in Russian].
- Filimonova, N. Yu. and Romaniuk, E.S. (2013). Imidj kak chast professionalnoy kompetentnosni prepodavatelja russkogo yazuka kak inostrannogo [Image as a Component of Professional Competence of the Russian Teacher for Foreigners]. *Izvestiia Volgogradskogo gosudarstvennogo tehničeskogo*

- universiteta [Bulletin of Volgograd State Technical University]. Vol. 12, № 2 (105), pp. 37–40 [in Russian].*
- Gunchenko, O.G. (2014). Imidj vykladacha vyshchoi shkoly [Higher School Teacher's Image]. *Duhovnist osobistosti [Spirituality of Personality]. 4, pp. 79–85 [in Ukrainian].*
- Moiseeva, N.A. (2010). Filosofskoe osmyslenie globalnyh problem sovremennosti [Philosophic Comprehension of Contemporary Global Problems]. *Filosofiya. Kratkiy kurs. [Philosophy. Brief Course]. St. Peterburg. [in Russian].*
- Murashov, A.A. (2013). Rechevoi aspect professionalnogo imidja pedagoga [Speech Aspect of Teacher's Professional Image]. *Obrazovatelnye tehnologii [Educational technologies]. 2, pp. 140–144 [in Russian].*
- Sysoeva, E.Yu. (2009). Idealnyi imidj prepodavatel'ia: opyt intellektualnyh perezhivaniy. [Ideal Teacher's Image: Intellectual Experience]. *Vestnik Samarskogo Gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of Samara State University]. 71, pp. 124–129. [in Russian].*
- Timoshenko, V.V. (2016). Pedagogichnyi imidj vykladacha VNZ iak chastyna profesiynoi kompetentnosti [Pedagogical Image of Higher School Teacher as a Part of Professional Competence]. *Duhovnist osobistosti: metodologiya, teoria i praktika [Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice]. 2 (71), pp. 196–200 [in Ukrainian].*
- Ulishchenko, A. (2014). Imidj vykladacha vyshchogo navchalnogo zakladu v konteksti osvity dlia stalogo rozvitku [Higher School Teacher's Image in the Context of Education for Stable Development]. *Obrii [Horizons]. 2, pp. 30–32 [in Ukrainian].*
- Voshchevska, O.V. (2016). Formuvannya imidju vykladacha vyshchoi shkoly [Higher School Teacher's Image Formation]. *Molodoy uchenyi [Young Scientist]. 12 (39), pp. 404–408 [in Ukrainian].*

УДК 378.147:811.11

<http://orcid.org/0000-0002-1913-010X>

<http://orcid.org/0000-0003-0625-6034>

**THE USE OF INNOVATIVE MOBILE DEVICES  
AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSON  
IN THE HIGHER EDUCATIONAL  
ESTABLISHMENT**

*Spilnik T., PhD in Philology,  
Miseneva V., PhD in Philology (Kharkiv)*

The article is devoted to the determination of using smartphones and tablets in the process of foreign language training at higher educational institutions (HEI). Authors describe the examples of tasks that demand functioning mobile devices. It has been established that doing exercises with the use of smartphones and tablets increases motivation of students, contributes to the development of communicative, cross-cultural, linguosociocultural, cognitive, and information competences. It has been proved that the use of mobile devices needs to be combined with traditional methods of training.

It has been noted that compared to foreign countries, our country does not pay enough attention to the use of the potential of mobile devices in the process of foreign language training. Thus, the Germans organize seminars, conferences, where teachers of HEI, school teachers discuss possibilities of rational use of smartphones and tablets in foreign language classes.

The authors underline that smartphones and tablets offer a lot of opportunities to organize foreign language classes in a creative way. In addition to the textbook work, they improve the traditional forms of teaching/learning. Changing the same forms of work in the classroom with the use of mobile devices can positively affect the motivation of students. Smartphones (tablets) are good assistants in organizing work in groups and individual students' work both in the classroom and outside the institution. Moreover, mobile devices help to apply a differentiated approach to the process of teaching/learning. In particular, the students are supposed to receive tasks depending on their individual characteristics and according to their level of proficiency in a foreign language. The implementation of these tasks with the use of smartphones allows them to work at their own pace, which will help to overcome the fear of learning a foreign language and contribute to enhancing the motivation.

It has been outlined that the use of mobile devices in training foreign languages contributes to the introduction of innovative forms of teaching and

didactically extends traditional forms of teaching/learning. In other words, in the classroom it is worth combining the use of mobile devices with the developed learning methods. The tasks presented in the textbook on the development of all types of speech activities (reading, speaking, writing, listening) can also be done by students using their smartphones and tablets. The teacher should accompany this process giving explanations and advices.

**Key words:** foreign language classes, higher educational institution, mobile devices, practical classes, smartphones, tablets.

**Спільник Т.М., Місеньова В.В. Використання іноваційних мобільних пристроїв на занятті з іноземної мови у закладах вищої освіти.** Стаття присвячена виявленню особливостей використання смартфонів і планшетів на занятті з іноземної мови у закладі вищої освіти. Автори наводять приклади завдань, виконання яких передбачає використання мобільних пристроїв. Установлено, що виконання завдань із використанням смартфонів та планшетів підвищує мотивацію студентів, сприяє розвитку комунікативної, міжкультурної, лінгвосоціокультурної, когнітивної, а також інформаційної компетентностей. Доведено, що застосування мобільних пристроїв необхідно поєднувати з традиційними методами навчання.

**Ключові слова:** заклад вищої освіти, заняття з іноземної мови, мобільні пристрої, планшети, практичні завдання, смартфони.

**Спильник Т.Н., Мисенёва В.В. Использование инновационных мобильных устройств на занятии по иностранному языку в высших учебных заведениях.** Стаття посвящена определению особенностей использования смартфонов и планшетов на занятии по иностранному языку в заведении высшего образования. Авторы описывают примеры заданий, для выполнения которых необходимо использование мобильных устройств. Установлено, что выполнение заданий с использованием смартфонов и планшетов повышает мотивацию студентов, способствует развитию коммуникативной, межкультурной, лингвосоциокультурной, когнитивной, а также информационной компетентностей. Доказано, что применение мобильных устройств необходимо объединять с традиционными методами обучения.

**Ключевые слова:** заведение высшего образования, занятия по иностранному языку, мобильные устройства, планшеты, практические задания, смартфоны.

**The topicality of the research.** Nowadays you can hardly meet a young person who would not have a mobile phone, smartphone or tablet. The latter became the most basic means of communication for the

youngsters: they search the necessary information, listen to music, watch movies, play games, and make photos using mobile devices. At the same time, despite the distribution of smartphones, tablets among young people, their use in the educational process in general, and in training a foreign language in particular, is more likely to be an exception than the rule. There is often a ban on the use of mobile devices, and at the lessons they should be turned off. But it is not necessary to ignore the fact that young people do not imagine their lives without smartphones, tablets, and we should try to maximize the potential of mobile devices when training a foreign language.

**The degree of scientific research of the issue.** The implementation of mobile devices into the educational process has repeatedly become the subject of special investigation both domestic (V. Bykov, M. Zhaldak, M. Kademiya, R. Gorbatyuk, K. Bugaichuk, O. Palk, etc.) and foreign (John Traxler, P. Thornton, I. Golitsyn, T. Brabazon, S. Titov, A. Avramenko, M. Steinhart, etc.) scientists. However, the attention of researchers was mainly focused on the theoretical aspects of introducing mobile devices in foreign language training. The question of using the functions of smartphones and tablets in the process of learning a foreign language requires special research.

**The purpose of the article** is to represent the system of exercises using smartphones and tablets both in the process of foreign languages studies and extracurricular work of students.

The analysis of works devoted to the study of the mentioned issue proves that there is a unity in the views of scholars that the use of smartphones and tablets diversifies foreign language classes and enhances students' motivation [1; 2; 3; 6].

According to K. Khan, if the tablets are used correctly, foreign language classes have a didactic potential in such kinds of speech activities as speaking and listening. The researcher considers that students can listen to audio recordings or watch short films at a pace that corresponds to the level of language proficiency. In addition, they have the opportunity to listen several times to those parts of the text that cause difficulties [4].

It should be noted that compared to foreign countries, our country does not pay enough attention to the use of the potential of mobile devices in the process of foreign language training. Thus, the Germans organize seminars, conferences, where teachers of HEI, school teachers discuss

possibilities of rational use of smartphones and tablets at foreign language lessons. In addition, pilot projects start the research whether mobile devices help to learn a foreign language. For example, the Goethe-Institute's pilot project was intended to test how the use of tablets in the German language as a foreign one facilitates the development of learners' listening and speaking skills. Within the project it was also analyzed if the use of mobile devices influenced the motivation of these individuals and the teacher's role at such classes [4].

**Presentation of the main material.** The basic target of foreign language classes is to stimulate the students' communicative activity. In everyday life young people pay more and more attention to communication: they write each other messages, communicate in social networks, comment on something, post information. Considering that such communication with the use of smartphones and tablets for the youth has become a habit, it is necessary to give the chance these mobile devices to be integrated into the context of foreign language training.

In other words, instead of reacting to a mobile phone or smartphone with a categorical ban, you should look at the situation on the other hand and think how to combine foreign language classes under the supervision of the teacher with the form of work where the mobile device would be used.

Smartphones and tablets offer a lot of opportunities to organize foreign language classes in a creative way. In addition to the textbook work, they improve the traditional forms of teaching/learning. Combining generally accepted forms of work in the classroom with the use of mobile devices can positively affect the motivation of students.

Smartphones (tablets) are good assistants in organizing work in groups and individual students' work both in the classroom and extracurricular work. Moreover, mobile devices help to apply a differentiated approach to the process of teaching/learning. In particular, the students are supposed to receive tasks depending on their individual characteristics and according to their level of proficiency in a foreign language. The implementation of these tasks with the use of smartphones allows them to work at their own pace, which, in turn, will help to overcome the fear of learning a foreign language and contribute to enhancing motivation.

Observations of students' work in a foreign language course prove that with the advent of smartphones and tablets for the translation of

unfamiliar words, they frequently use paper dictionaries and prefer electronic, including online dictionaries. The most popular among them are ABBYY Lingvo, Google translator. At first glance, there is nothing complicated to work with the dictionary, the most important thing is to find the translation of a proper word. However, not all the dictionaries are the same. That is why it is important to teach students to work with dictionaries, explaining what the advantages or disadvantages of different online-dictionaries, as well as how to use them in a rational way.

It has been noted that the possibilities of using mobile devices in foreign language classes are very versatile. At the same time, such classes should be carefully planned. First of all, it is worth determining the main purpose of using smartphones and tablets at the lesson and what competencies should be formed while doing the proposed tasks.

Let's consider possible tasks with the use of smartphones (tablets), which can be offered to students for foreign language training and in extracurricular work.

It is known that language mastering is not possible without learning new words. Thus, at the initial level of learning English for working out vocabulary, students can be offered to do the following tasks in a small group:

*Step 1. Create an electronic illustrated dictionary on the topic "Seasons and weather" using the mobile application (app) My Picture Books.*

*Step 2. Choose one of the following subtopics: "Winter", "Spring", "Summer", "Autumn" and find pictures that represent weather characteristics of the chosen season.*

*Step 3. Add a photo to the My Picture Books mobile app.*

*Step 4. Using the electronic dictionary (ABBYY Lingvo) or the Google translator, describe in English natural phenomena or events represented on the photos and write down them near the picture.*

*Step 5. Connect individual parts of the dictionary in a single document.*

As an option for doing extra exercises, using the My Picture Books or Pic Collage mobile applications both in class and out-of-class time, while learning such topic as "Transport in London", can be as follows: *Step 1. Find online transport information in London. Step 2. Using the My Picture Books or Pic Collage mobile apps, compose a story about*

*transport in London*. Having prepared the information about transport in London, students present it at the lesson. When working with the Pic Collage mobile app, students can also create a photo collage on the topic “Trip of my Dream”. Offering such tasks, students should not be limited in creativity. They themselves search for the proper information, think about explanations for the selected photos and present their work in the audience. The fulfillment of such tasks makes it possible to realize the creative potential of students, to improve their communicative skills, to develop skills of extracurricular cognitive activity.

One of the options for doing vocabulary tasks is a mental map using the mobile application *Simple Mind Free*, for example: *Using the Simple Mind Free mobile app, create a mental map for the topic “Health”*. In addition to the mentioned mobile app, you can use other apps to create mental maps, such as *Schematic Mind Free*, *Mind Meister*, etc.

A mental map (intellectual map, intelligence map, memory card, map of thoughts, communication diagram, associative map, and MindMap) is a way of structuring information that involves branching out ideas-associations from the basic concept. By creating a mental map at a foreign language lesson, you can work out new words on the topic or memorize the previous vocabulary in this way.

The hardware of mobile devices, namely the built-in camera, allows students to offer tasks that will promote the development of a communicative competence. One of these tasks may be the recording of an interview on the following subject:

*Step 1. Make a movie on the subject matter “My University”.*

*Step 2. Create groups that consist of three participants (student, journalist, and operator).*

*Step 3. Choose one of the following topics for your group: “Road to University”, “My Faculty”, “Students’ Life”, “In the Library”, “University Canteen”, etc.*

*Step 4. Interview one of your groupmates on the suggested topics.*

*Step 5. Combine interviews of all the groups into one movie.*

Camera functions can also be used to implement an independent project. So, one of the tasks when studying the topic “Shopping” is making a movie in which students would give an advice where it’s better to do shopping in their native town. One of the variants of this task is creating a photo report when students make pictures of the shops where they can buy different

kinds of goods, and then presenting these photos at the lesson in a free format, explaining what they are pictured. In this way, students learn to describe objects, give pieces of advice, work out and revise vocabulary on the proper topic, train asking the questions and answering them.

Functions of the audio player and recorder can be used, for example, at the initial stage of learning the language to train the correct pronunciation, both in small groups and on their own. Working at phonetic exercises, students listen to the original text, and then record this text on a dictaphone. Later, they can be proposed to listen to the recording, to compare the original text and the dictated one, and to pay attention to those moments in pronunciation or intonation, which differ from the original text. In case of making mistakes in pronunciation, it is dictated one more time. The task for doing in an extracurricular period of time using the function of a voice recorder in learning the topic “Literature” is the creation of a radio show where students work in small groups. For example:

*Step 1. Select a fragment from a literary work (tale, verse) that you would like to voice.*

*Step 2. Write a script to the radio show with the words of the author and actors. Radio plays should be accompanied by some kind of sound or noise. These sounds, according to their places, should also be described in the script.*

Creation of a radio show develops imagination, encourages students to creativity. In addition, while implementing this project, students practice their reading skills. The ability of independent search, analysis and selection of necessary information, group work skills are also developed.

One of the possible tasks for developing listening skills with the use of audio or video player functions is to listen to short audio texts or watch video films. Typically, such tasks are designed to work in pairs. Students need headphones to complete this task. Before offering students an assignment, teacher at the site, such as the BBC (<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/>), picks up several videos, taking into account the level of students' proficiency. At the lesson teacher gives a link on the Internet, where students find relevant information. They listen to the text in parts and obscure moments twice if necessary. On the basis of the video, students can do the tasks in pairs.

**Conclusions.** Mobile devices offer limitless opportunities for foreign language classes. Undeniable is the fact that the use of smartphones and

tablets allows working with authentic material, encourage students to creativity, mobility, flexibility in thinking. The tasks, involving the use of mobile devices, contribute to the development of communicative, culture-oriented, linguistic, cognitive, informational, and social competencies. However, mobile devices cannot replace either textbooks or teacher's explanations. They should be only a didactic addition to the lesson under the supervision of a teacher in order to combine traditional and innovative systems of teaching/learning [7].

Besides, students should not have the impression that mobile devices will be the only means of learning a foreign language, and the need to work with a textbook or to contact a teacher will disappear.

It can be concluded that using mobile devices in training foreign languages contributes to the introduction of innovative forms of teaching and didactically extends traditional forms of teaching/learning. In other words, in the classroom it is worth combining the use of mobile devices with the developed learning methods. The tasks presented in the textbook on the development of all types of speech activities (reading, speaking, writing, listening) can also be done by students on their smartphones and tablets. The teacher only accompanies this process giving explanations and advices.

One can not overlook the fact that the effectiveness of using different gadgets in a foreign language class depends primarily on the technical literacy of teachers. Unfortunately, teachers often do not have a clear idea of the possibilities of modern mobile technology and how to use the potential of mobile devices for facilitating the process of foreign language training.

**Perspectives of further research.** Further study of using smartphones and tablets in training foreign languages can focus on the issue of developing, describing and optimizing exercises in students' extracurricular work.

## LITERATURE

1. Титова С.В., Авраменко А.П. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону. *Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2013. № 1. С. 9–21.
2. Ende K. Motivation durch digitale Medien im Unterricht? Aber ja! *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 2014. № 51. S. 42–48.

3. Godwin-Jones R. Smartphones and language learning. *Language Learning & Technology*. URL: <http://ilt.msu.edu/issues/june2017/emerging.pdf> (accessed 14 Feb. 2018).
4. Hahn K. Tablets im DaF-Unterricht Das digitale Klassenzimmer. URL: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20516230.htm> (datum des letzten Aufrufs 15.01.2018).
5. Mayrberger K. Unterwegs lernen? Mobile Endgeräte im Unterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht: die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Basisheft [Themenheft Mobiles Lernen]. Heft 1. München: Cornelsen Verlag GmbH, 2013. S. 5–7.
6. Steinhart M. Vernetzter Unterricht: Smartphones und Tablets sinnvoll nutzen. URL: <http://informationszentrum-mobilfunk.de/vernetzter-unterricht-smartphones-und-tablets-sinnvoll-nutzen> (datum des letzten Aufrufs 25.02.2018).
7. Strasser Th. Mobiles Lernen im DaF-Unterricht Smartphones, Tablets und Co. URL: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20744244.html> (datum des letzten Aufrufs 21.02.2018).

#### REFERENCES

- Ende, K. (2014). Motivation durch digitale Medien im Unterricht? Aber ja! [Motivation by using digital technical teaching facilities? Of course!] *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts [Foreign language is German. Journal for German language practical classes]*. 51, pp. 42–48 [in German].
- Godwin-Jones, R. *Smartphones and language learning. Language Learning & Technology*. Available at: <http://ilt.msu.edu/issues/june2017/emerging.pdf> [Accessed 14 Feb. 2018] [in English].
- Hahn, K. *Tablets im DaF-Unterricht Das digitale Klassenzimmer [Tablets at the classes of German as a foreign language. Digital classroom]*. Available at: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20516230.html> [Accessed 15 Jan. 2018] [in German].
- Mayrberger, K. (2013). Unterwegs lernen? Mobile Endgerete im Unterricht [Learning on the go? Mobile devices at the lesson]. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht: die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen [Themenheft Mobiles Lernen] [Practical foreign language classes: journal for teaching and learning foreign languages [Thematic mobile training]]*. Munich: Cornelsen Verlag GmbH, pp. 5–7 [in German].
- Steinhart, M. *Vernetzter Unterricht: Smartphones und Tablets sinnvoll nutzen [Network lesson: smart usage of smartphones and tablets]*. Available at: <http://informationszentrum-mobilfunk.de/vernetzter-unterricht-smartphones-und-tablets-sinnvoll-nutzen> [Accessed 25 Feb. 2018] [in German].

Strasser, Th. *Mobiles Lernen im DaF-Unterricht Smartphones, Tablets und Co* [Mobile teaching/learning at the lesson of German as a foreign language: smartphones, tablets, etc.]. Available at: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20744244.html> [Accessed 21 Feb. 2018] [in German].

Titova, S.V. and Avramenko, A.P. (2013). *Evolutsiia sredstv obucheniiia v prepodavanii inostrannykh yasykov: ot kompiutera k smartfonu* [Evolution of educational means in foreign languages teaching: from computer to smartphone]. *Lingvistika i mezhkulturnaja kommunikatsia* [Linguistics and Cross-cultural Communication]. 1, pp. 9–21 [in Russian].

УДК 378.147.091.398:008-022.218:811.161.1

<http://orcid.org/0000-0001-7261-6785>

<http://orcid.org/0000-0003-4410-1527>

<http://orcid.org/0000-0002-0748-914X>

**«УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК»  
ДЛЯ КИТАЙСКИХ МАГИСТРАНТОВ  
СПЕЦИАЛЬНОСТИ  
«РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА»:  
КОНЦЕПЦИЯ  
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО УЧЕБНИКА**

*Стативка В.И., докт. пед. наук (Ланьчжоу, КНР),  
Стативка А.М., Мовчан Т.В. (Сумы)*

В статье рассматриваются принципы обучения второму иностранному близкородственному языку (на материале русского и украинского языков) и соответствие им созданного экспериментального учебника. В основе создания учебника – учет психологических закономерностей овладения вторым близкородственным иностранным языком: формирующееся металингвистическое сознание личности и расширение области положительного переноса. Эти закономерности определяют ряд принципов, которым должен соответствовать учебник: принцип комплексности учебного процесса и подачи материала в учебнике; принцип концентрической прогрессии в подаче и усвоении материала; принцип интеркультурной / социокультурной / межкультурной направленности обучения, сопоставительный принцип, принцип аутентичности учебных материалов, принцип увеличения доли самостоятельности обучающихся

в овладении вторым иностранным близкородственным языком, принцип интенсификации учебного процесса и подчинение ему основного средства обучения – учебника.

**Ключевые слова:** второй иностранный близкородственный язык, принципы обучения второму иностранному языку, психологические закономерности усвоения второго иностранного языка, экспериментальный учебник.

**Статівка В.І., Статівка А.М., Мовчан Т.В. «Українська мова» для китайських магістрантів спеціальності «Російська мова і література»: концепція експериментального підручника.** У статті розглядаються принципи навчання другої іноземної спорідненої мови (на матеріалі російської та української мов) та відповідність їм створеного експериментального підручника. В основі створення підручника – врахування психологічних закономірностей оволодіння другою спорідненою іноземною мовою: формується металінгвістична свідомість особистості і розширення області позитивного переносу. Ці закономірності визначають ряд принципів, яким повинен відповідати підручник: принцип комплексності навчального процесу і подання матеріалу в підручнику; принцип концентричної прогресії в поданні і засвоєнні матеріалу; принцип інтеркультурної / соціокультурної / міжкультурної спрямованості навчання, порівняльний принцип, принцип автентичності навчальних матеріалів, принцип збільшення частки самостійності учнів в оволодінні другою іноземною спорідненою мовою, принцип інтенсифікації навчального процесу і підпорядкування йому основного засобу навчання – підручника.

**Ключові слова:** друга іноземна споріднена мова, експериментальний підручник, принципи навчання другої іноземної мови, психологічні закономірності засвоєння другої іноземної мови.

**Stativka V.I., Stativka A.M., Movchan T.V. «Ukrainian language» for the Chinese undergraduates of the specialty «Russian language and literature»: the concept of an experimental textbook.** The article deals with the principles of teaching the second foreign language (based on the material of Russian and Ukrainian languages) and its correspondence to the created experimental textbook. The basis for the creation of the textbook – taking into account the psychological laws of mastering the second closely related foreign language: the emerging metalinguistic consciousness of the individual and the expansion of the field of positive transfer. These patterns predetermine the set of principles which should correspond to the textbook: the principle of comprehensiveness of the educational process and deliver the material in the textbook (this principle is determined not only parallel to the development of all types of speech activity on the basis of the

same material, but in some way the structure of the paragraph from a textbook); the principle of concentric progression in flow and learning (he is in flow and learning); the principle of intercultural / sociocultural / intercultural orientation of education (the essence of the principle – if a student understands many linguistic phenomena, their functions, comprehend the consistency of the vocabulary, etc. The acquisition of the second language should be more inductive way), comparative principle (based on the fact that comparisons with the first foreign language occur more often than with the native language), the principle of authenticity of educational material (characteristics of authenticity are the relationship of the text to the situation of communication, substantive and formal integrity and connectivity, diverse vocabulary, idiomaticity, expressiveness), the absence of elements-cripples from the native language, and some others), the principle of increasing the share of independence of students in mastering the second foreign closely related language (manifested in increasing the share of independent learning activities of the student), the principle of intensification of the educational process (intensification of teaching the second foreign closely related language is possible due to the formed metalanguage consciousness, cognitive and social strategies in teaching, due to positive transfer) and submission to it of the main learning tool – the textbook.

**Key words:** experimental textbook, principles of teaching a second foreign language, psychological regularities of mastering second foreign language, second foreign closely related language.

**Постановка проблемы.** Курс «Українська мова» для китайских магистрантов специальности «Русский язык и литература» уникален, поскольку впервые организовывается обучение украинскому языку как второму близкородственному иностранному из группы восточно-славянских языков на этапе овладения магистрантами русским языком (уровень А-А1). Этот курс краткосрочный (72 часа, 1 семестр). Результатом обучения должна стать сформировавшаяся полиязыковая личность, владеющая группой компетентностей: коммуникативной, лингвистической, социокультурной, деятельностной. В области украинского языка требуется обеспечение понимания устной и письменной украинской речи, чтение и общение на украинском языке, осознанный выбор языковой единицы в соответствии с ситуацией, понимание особенностей национального характера и культуры народа-носителя языка.

Китайское общество испытывает потребность в сформированной полиязыковой личности, которая способна применить полученные

знания в своей профессиональной деятельности – деятельности учителя, переводчика, работника телевидения, даже в работе не по основной специальности (в Китае многие студенты учатся сразу в двух образовательных учреждениях и получают параллельно две специальности, например, бухгалтера, экономиста и т. д. По окончании вуза устраиваются на работу в банковские и другие учреждения, при этом знание языков играет решающую роль).

Инициатива китайского правительства «Один пояс – один путь», получившая широкую поддержку в Евразии, влечет за собой не только усиление экономического сотрудничества между странами континента, но и изучение государственных языков стран-контактеров. В этой связи актуально изучение украинского языка, пока еще как экспериментального курса для специальности «Русский язык и литература».

Руководство Института иностранных языков и литературы Ланьчжоуского университета (КНР) предложило авторам разработать концепцию, программу и создать экспериментальный учебник для краткосрочного обучения магистрантов второму иностранному близкородственному языку из группы восточно-славянских языков (украинскому). **Целью** данной статьи является презентация концепции курса и учебника украинского языка для магистрантов специальности «Русский язык и литература», обучающихся в КНР.

Созданию курса предшествовало исследование, основными **методами** которого являются теоретический анализ научной психологической, лингвистической, методической литературы по проблеме обучения второму близкородственному иностранному языку; наблюдение над учебным процессом с целью изучения контингента; лабораторный эксперимент, с помощью которого устанавливались способности магистрантов к языковому переносу, скорости восприятия сходных и отличительных явлений в русском и украинском языках.

**Анализ актуальных исследований.** Учеными разработаны курсы украинского языка для студентов-иностранцев, которые изучают украинский как базовый язык обучения, то есть описана методика обучения украинскому языку «с нуля», без опоры на русский язык ([4; 9] и др.), но на завершающем этапе обучения в магистратуре

при высоком уровне владения русским языком краткосрочное обучение украинскому языку еще не имело места.

В методике обучения иностранным языкам описаны подходы к обучению второму близкородственному языку (В.Е. Акоста [1], Н.Н. Чичерина [12], Р.К. Миньяр-Белоручев [11], Б.А. Лapidус [7], И.И. Китросская [6] и др.), но эти языки (испанский и французский, английский и немецкий, французский и итальянский и др.), во-первых, не относятся к славянской группе, во-вторых, степень родства между ними не настолько высока, как между русским, украинским и белорусским. Из этого следует, что цели, задачи, закономерности и принципы обучения второму иностранному языку могут совпадать с описанными в методике, но конкретное их воплощение в учебном процессе по-иному проявится в отборе содержания, в определении последовательности и дозировке его усвоения в аудиторной и самостоятельной учебной деятельности, в методах и приемах работы. Эти отличия требуют создания концептуально новых учебников и вспомогательных средств обучения.

Изложим концептуально важные положения, выделенные психологами и методистами, которые являются общими для методики обучения любому второму иностранному языку и которые стали базовыми для разработки названного курса украинского языка.

Общность в методике предопределяют психические механизмы усвоения второго близкородственного иностранного языка:

- 1) формируемое металингвистическое сознание личности;
- 2) расширение сферы применения переноса имеющейся психолингвистической базы в новую область. Как отмечают психологи, металингвистическое сознание – это особая форма языкового сознания человека, проявляющаяся как способность к абстрактно-логическим операциям с несколькими языковыми системами (сопоставление, обобщение, интерпретация и пр.). Это психическое состояние является результатом обучения, овладения несколькими языками [13].

Человек с формирующимся металингвистическим сознанием заметно легче и быстрее осуществляет перенос, у него быстрее протекают грамматические операции, действует языковая догадка, интенсивнее срабатывает чувство языка (интуитивное знание, которое направляет речевую активность обучающегося) и др.

Психологами установлено також, що вивчення декількох іноземних мов позитивно сказується і на оволодінні рідною мовою, так як особистість володіє більш широким понятійним апаратом, оволодіває новими формами вираження понять, маючи специфіку вираження в колективному свідомості різних народів, володіє більш розвинутою здатністю до узагальнення, до усвідомленого вибору мовних форм [13].

Наступним механізмом засвоєння другої іноземної мови є розширення сфери дії і інтенсивність психологічного переносу. Як зауважує І.І. Кітроська, перенос – це складне явище психіки, прихований механізм якого дозволяє людині використовувати в своїй діяльності (в тому числі мовній) те, що їй відомо, при нових або відносно нових обставинах. Це об'єктивний психолінгвістичний процес, виникаючий і існуючий незалежно від волі і бажання людини [6].

Перенос буває позитивний: трансформація знань, умінь і навичок з однієї мови в область іншої, яка забезпечує прискорення процесу оволодіння мовою. Від'ємний перенос (інтерференція) – це заміна системи правил вивчаємої мови іншою, побудованою під впливом системи правил рідної або раніше вивченої іноземної мови. Обидва ці процеси відбуваються одночасно (Вайнрайх Ур. [3], Зимня І.А. [5], Леонтьєв А.А. [8]). Психологи пояснюють це явище тим, що мови займають в мозку людини «общу територію». В мовному свідомості білінгва формується якийсь *«общий фонд» лінгвістичних представлень*. Він утворюється тому, що людина аналізує систему нової мови через призму вже відомих мов. Цей загальний фонд містить уявлення про універсальні властивості людської мови, про типові в мовах, про принципи, на яких будується мовна діяльність на будь-якій мові, про розмежування, наприклад, дієслів і іменників, про голосні і приголосні. Разом з тим в свідомості багатомовної людини існують *окремі розташовані системи представлень* про різні мови, що містять деталі, приклади з цих мов, специфічні правила. Однак відносна автономність мов в свідомості не перешкоджає контактам

между ними. Если одна из контактирующих систем является более привычной для индивида, то и после переключения на систему другого языка в его сознании продолжают действовать привычные грамматические, лексические, фонетические модели или в состав этой системы включаются компоненты других языков. Возникает отрицательный перенос – интерференция. Однако, у многоязычного обучающегося более частотным становится положительный перенос. Возникновение в его сознании новой – третьей – языковой системы расширяет базу для лингвистических сравнений, анализа, обобщений. Чем более совершенны абстрактные лингвистические представления, тем более эффективно они помогают учащимся устанавливать системы специфических параметров для нового языка [10: 300].

**Изложение основного материала.** В разрабатываемом курсе украинского языка названные закономерности проявляются наиболее отчетливо: во-первых, понятийный аппарат, обеспечивающий овладение системой языка, почти полностью совпадает как в терминологии, так и в грамматической сущности (например, название разделов русского и украинского языков: фонетика – фонетика, графика – графіка, орфография – орфографія, морфемика – морфеміка, словообразование – словотвір, лексикология – лексикологія, морфология – морфологія, синтаксис – синтаксис; количество самостоятельных и служебных частей речи, грамматические категории частей речи, в основном, совпадают и т.д.). С целью быстрого ознакомления с понятийным аппаратом украинского языка, на форзаце учебника размещаются таблицы, в которых представлены русские и украинские термины, называющие основные понятия всех языковых уровней. На первом же занятии магистрантов знакомят с ними. Во-вторых, перенос в область украинского языка облегчается полным или частичным совпадением звуковой оболочки у значительной части изучаемых слов. Чтобы облегчить перенос и помочь студентам усвоить основные отличия форм слов, мы на первом же занятии знакомим их с основными, наиболее часто встречающимися отличиями в словоформах русского и украинского языка: образование неопределенной формы глагола (*читать – читати, говорить – говорити*), формы 3л, ед.числа прошедшего времени мужского рода (*читал – читав, говорил –*

говорив), формы прилагательного в именительном и винительном падежах женского и среднего рода (И.п.: голубая – голуба, желтое – жовте; В.п.: голубую – голубу, желтое – жовте). В-третьих, для продуктивности положительного переноса отбираются преимущественно такие слова, которые знакомы магистрантам из курса русского языка. Словарь, который располагается в учебнике перед каждой темой, состоит из слов трех языков: украинского, русского, китайского.

Общий подход к изучению языка – коммуникативно-деятельностный, а конкретные принципы обучения определяют психические механизмы усвоения языка. К таким общеметодическим принципам относятся следующие:

**Принцип комплексности учебного процесса**, который требует взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности.

Этот принцип предопределил не только параллельное развитие всех видов речевой деятельности на основе одного и того же материала, но в какой-то мере структуру параграфа учебника: тема начинается со слушания и поэтому в начале размещается текст для озвучивания преподавателем (имеется и в звукозаписи: мы предусмотрели возможность преподавания украинского языка китайскими преподавателями, для которых важно наличие в звукозаписи текстов для слушания и слов, составляющих словарь темы). Текст для аудирования содержит грамматический и лексический материал темы, что позволяет организовать на его основе учебно-научное говорение (ответы на вопросы, построение определений типа дефиниции, формулирование основных положений текста и т.д.) и овладение грамматическим материалом. Этот же текст может использоваться для обучения ознакомительному чтению путем выделения тематических предложений, для обучения разным видам пересказа, для обучения составлению плана и т.д.

На основе содержания текста организовываются диалоги-расспросы, диалоги-обмены мнениями, например: *Обмінйтесь думками: чи може талант досягти розквіту без працелюбності його володаря? (Текст був про талант та неймовірну працелюбність видатного українського майстра кравецької справи Михайла Вороніна).*

**Принцип концентрической прогрессии** в подаче и усвоении материала: от элементарного представления о лингвистическом

явлении, от элементарных умений – к постепенному обогащению знаниями об этом явлении и совершенствованию умений. Например, на втором занятии по украинскому языку у магистрантов формируются знания о сущности таких наиболее употребительных частей речи, как *іменник, прикметник: узагальнене значення, називний відмінок, однина і множина іменників і прикметників, сполучуваність іменників і прикметників у називному відмінку; дієслово, неозначена форма дієслова.*

Параллельно тоже на основе переноса формируются синтаксические сведения и умения: *Головні та другорядні члени речення. Синтаксичні конструкції: питальні речення Де...? Який...? Що він хотів?*

Обозначенный круг знаний формируется на основе принципа сопоставления с русским языком, что позволяет значительно быстрее овладеть большим объемом знаний и умений. Через три занятия знания о существительном углубляются посредством ознакомления с категориями *особи / неособи, власні назви / загальні назви*; еще через два занятия – с *відмінками іменника та сполучуваністю прикметників і присвійних займенників з іменниками у різних відмінках*. Грамматические сведения о глаголе также углубляются поэтапно: *час дієслів, спосіб дії: наказовий спосіб, дійсний спосіб, умовний спосіб, дієвідміна. Особливі форми дієслова: дієприкметник, дієприслівник.*

Принцип концентрической прогрессии особенно отчетливо прослеживается на организации овладения синтаксическими сведениями: на основе принципа сопоставления организуется перенос знаний из области русского языка: сначала о словосочетании, членах предложения, предложениях (от занятия к занятию вводятся в активное употребление различные синтаксические конструкции); к концу курса параллельно с изучением служебных частей речи обобщаются знания о сложных предложениях, их видах, употреблении в речи.

***Принцип итеркультурной / социокультурной / межкультурной направленности*** обучения, который позволяет вместе с усвоением языка усваивать особенности культуры народа-носителя языка в сопоставлении с родной культурой. В нашем учебнике мы в значительной мере отступаем от принятой и рекомендованной

культуроорієнтованої тематики, яка обов'язкова в курсах української мови, вивчаються з нуля. Наприклад, опираючись на знання російської мови, ми на одному занятті активізуємо наявні у магістрантів лексичні ресурси в області таких тем: сім'я, професія, природа, простір, кольори, мистецтво, сервіровка столу і поповнюємо лексичний запас в аспекті тем: національний характер українців, національні страви, назви посуду і дієслів розташування. Такого обсягу лексики, активізуваної на одному занятті, дозволяє нам працювати з темами, цікавими магістрантів Китаю: мода в Україні і Китаї, відомі українські і китайські бренди в одязі; особливості європейської і китайської живопису (гохуа); сучасна китайська авангардна живопись; спорт в Україні і Китаї; виховання дітей в українській родині, відомі українські педагоги (В.А. Сухомлинський і А.С. Макаренко), події політичної і економічної життя країни, міжнародні події і т.д.

Суттєве відміння в методикі другого близькородного іноземної мови визначається характером усвідомлення лінгвістичних явищ другого іноземної мови і складається в тому, що діяльність учасного по формуванню знання характеризується більшою інтенсивністю, активністю і самостійністю [10].

Ми вже говорили про роль металінгвістичного усвідомлення в оволодінні другою іноземною мовою і про те, яке впливає на характер засвоєння і лінгвістичних явищ воно здійснює. Якщо студент розуміє багато лінгвістичних явищ, їх функції, розуміє системність лексики і т.д., то засвоєння другого мови повинно йти частіше індуктивним шляхом: спостереження, висунення гіпотез, висновки про форму і функції явища. В цьому складається суть найважливішого принципу навчання другому іноземному мові – ***принципа когнітивної спрямованості процесу навчання.*** «Принцип когнітивної спрямованості навчання не передбачає передавати готове лінгвістичне знання. Процес оволодіння другою іноземною мовою повинен бути процесом відкриття мови, процесом дослідницьким і експериментальним. Преподаватель «пред'являє» учасним зразки іноземної мови і пропонує типи діяльності: порівняти, зробити висновки,

систематизировать, догадаться по контексту и т.д.» [11: 302–303]. В этом требовании закладывается развитие когнитивных способностей обучающихся и предусматривается совершенствование умений самостоятельной учебной деятельности. В соответствии с принципом когнитивной направленности обучения и с принципом сопоставления в нашем учебнике в каждой теме имеются задания на анализ, сопоставление, обобщение, в основном по таблицам, содержащим коррелирующийся и некоррелирующийся материал. Степень сложности заданий разная. Даже в одном параграфе такие задания могут иметь возрастающую сложность. Например, при изучении грамматической темы «Творення однини і множини іменників» студенти получают такие задания для анализа таблиц:

1. Проаналізуйте таблицю «Творення множини іменників чоловічого роду». Які закінчення у множині мають іменники чоловічого роду? Яке закінчення додається після твердих приголосних? Яке закінчення додається після м'яких приголосних і шиплячих?

2. Проаналізуйте таблицю «Творення множини іменників жіночого роду». Зробіть узагальнення, продовжуючи речення: *Якщо іменники жіночого роду в однині мають закінчення -а, -я або закінчуються на -ія, то... Якщо в однині нульове закінчення, то ... Якщо в однині перед закінченням -а стоїть шиплячий, то...*

3. Проаналізуйте таблицю «Творення множини іменників середнього роду». Зробіть узагальнення, які закінчення мають іменники середнього роду у множині. Використовуйте синтаксичну конструкцію *Якщо ..., то ...*.

4. Проаналізуйте таблицю «Закінчення прикметників у називному відмінку». Зробіть узагальнення: які закінчення мають прикметники однини та множини у різних родах?

Анализ приведенных примеров показывает, как идет усложнение когнитивного действия: от анализа по данным вопросам к самостоятельному анализу по аналогии, но при заданном речевом оформлении и к полностью самостоятельному анализу на новом материале. Такой путь студенты уже проходили при изучении первого иностранного языка, поэтому металингвистическое сознание личности способствует ускорению когнитивных операций.

Однако в студенческом возрасте при достаточно развитом лингвистическом мышлении обучающиеся могут легче и осознанно усваивать и готовое правило. Готовое правило быстрее поясняет место изучаемого лингвистического явления, формально-грамматические правила. Вот почему в структуре учебника есть теоретический компонент, представляющий собой грамматические правила. Частично они являются обобщением наблюдений обучающихся, а частично – готовой информацией, легко усваивающейся при изучении второго иностранного языка. «Тот факт, что учащиеся при изучении второго иностранного языка повторяют уже однажды пройденный ими путь, но на качественно новом уровне, объясняет, почему многие принципы обучения первому и второму иностранным языкам совпадают, но им уделяется разное внимание» [10: 303].

Основные требования к организации учебного процесса при обучении иностранным языкам: ***сопоставление, аутентичность, самостоятельность и интенсификация***. Акцентируем внимание на специфике преломления названных требований в курсе обучения украинскому языку как второму иностранному близкородственному.

***Сопоставительным*** принципом руководствуются и при обучении первому иностранному (при этом он толкуется как опора на родной язык) и при обучении второму иностранному близкородственному языку. По мнению специалистов, сопоставления с первым иностранным языком происходят гораздо чаще, чем с языком родным. Особенно это очевидно при изучении русского как иностранного и второго иностранного украинского. Поскольку языки имеют в своей природе больше общего, чем отличительного, то сопоставление рассчитано на активизацию положительного переноса и применяется на всех этапах обучения. Сопоставление имеет такую этапность:

*Первый (начальный этап, первое занятие):*

1. Сопоставление коррелирующих и безэквивалентных фонетических явлений, графических знаков, обобщение сведений в таблице для удобства восприятия и отражение в правилах чтения.
2. Сопоставление грамматических терминов всех уровней языка.

*Второй этап (изучение грамматических явлений на элементарном уровне или на первом круге спирали концентрического расположения грамматического материала):*

1. Сопоставление отдельных категорий и форм частей речи (глагол и образование неопределенной формы; существительное и согласование с ним прилагательного в роде и числе в именительном падеже; сопоставление членов предложения и др.).

*Третий этап (изучение частей речи в полном комплексе их грамматических признаков):*

1. Сопоставление грамматических свойств части речи в русском и украинском языке, запоминание терминологии и отличительных признаков частей речи)

2. Сопоставление групп сочинительных и подчинительных союзов, видов простых предложений по полноте грамматической основы, видов сложных предложений.

Уточним, что сопоставление результативно в начале овладения новым грамматическим материалом, а в процессе формирования умений важно переключить сознание на то, что это свойства украинского языка, имеющие свою специфику.

Сопоставление лексических единиц (звуковой оболочки, структуры, частеречной принадлежности) осуществляется при ознакомлении со словарем темы и в процессе употребления их в речи (сочетаемость и стилистические свойства слова).

**Принцип аутентичности** учебных материалов. Аутентичными считаются тексты, сохраняющие характеристики естественного речевого произведения, даже если они методически обработаны, подготовлены к педагогическому процессу [10]. Характеристиками аутентичности являются связь текста с ситуацией общения, содержательная и формальная целостность и связность, разнообразная и разноплановая лексика, идиоматичность, экспрессивность, отсутствие элементов-калек из родного языка и некоторые другие.

В созданном учебнике украинского языка текстовый материал представляет собой преимущественно публицистические монологические тексты. Это объясняется профессиональной ориентацией магистрантов, то есть сферой будущей деятельности: телевидение, переводческая деятельность, преподавательская деятельность и соответственно область интересов, обеспечивающая предметный план речи, жанры, связанные со сферой массовой коммуникации, публичной сферой (описательная и сопоставительная

характеристики, дефініція, повідомлення для телепередачі «Новості дня» – о погоді, о міжнародних подіях, о подіях економічної і політичної життя країни, о подіях культурної життя країни, о спорті; репортаж для телепередачі «Новості дня»; виступлення з презентацією на засіданні Міжнародного студентського клубу україно-китайської дружби і др.).

Аутентичними, максимально приближеними до природного спілкуванню є такі типи діалогів: діалог-розпит (1. Студент сказав, що у нього є сім'я. Розпитайте його про сім'ю більш детально, використовуючи ... . 2. «Я приїхав з України». Розпитайте мене про Україну, використовуючи ... . 3. «Я купив квиток на футбол», – сказав друг. Розпитайте його, де, коли, скільки, з ким тощо, використовуючи числівники); діалог-обмін думками; діалог-бесіда (У гостях в українській родині; етикетний діалог із компліментом); монологічні розгорнуті висловлювання (А ви на чому боці: Марусі Чурай чи матері Гриця? Обґрунтуйте свою точку зору).

В процесі створення підручника ми враховували також такі рекомендації методистів: при навчанні другому іноземній мові можна одразу пред'являти учаснику зразки нової іноземній мові більш складної, власне аутентичні тексти. Тому ми брали фрагменти телепередач для аудіювання, тексти із газет, публікації журналістів в інтернет-видаваннях. Оговоримося, що найменша ступінь адаптації текстів все ж є, так як урахування специфіки аудиторії обов'язкове.

**Принцип самостійності** при вивченні другої близькородної іноземній мові проявляється в збільшенні частки самостійної навчальної діяльності студента. Підручник сприяє реалізації цього принципу і в ньому створені такі умови:

1. Перед кожною темою дається словник для попереднього вивчення лексики: в кінці заняття викладач знайомить з походженням і значенням нової лексики (для наступного заняття). Структура словника така, що навчаючі мають можливість порівняти українську лексику з російською і познайомитися зі значенням слова на китайській мові. Якщо викладач не встигає озвучити – є звукозапис,

с помощью которой студенты могут это сделать самостоятельно.

2. После словаря идут задания для работы со словом. Цель – запоминание слов путем активного использования лексики: выявление грамматического значения (например, распределение существительных по родам), включение слова в словосочетание, запоминание сочетаемости слов, заучивание устойчивых выражений, данных под словарем, и др.

3. В условиях самостоятельной деятельности отрабатываются грамматические умения, которые требуют более длительного времени для формирования. Чаще всего совершенствуются умения, не имеющие в своей основе грамматических коррелятов с русским языком. С этой целью студентам предлагается ряд упражнений в рубрике «Домашняя страничка».

4. Развитие речевой деятельности в учении обеспечивается через работу с текстом, данным в рубрике «Домашняя страничка» для самостоятельного чтения. Работа с таким текстом предполагает не только озвучивание и понимание содержания, но и выделение тематических предложений абзацев, составление на их основе плана, сжатие текста, развертывание тематических предложений, подготовку пересказа, высказывания по одной из проблем, поднимаемых в тексте, диалога на тему, соотносящуюся с содержанием текста, и т.д.

5. В самостоятельной деятельности студенты готовят творческие работы (проекты и выступления) для заседания Международного студенческого клуба украино-китайской дружбы на темы: «Украинская и китайская кухня», «Поэты о любви (украинские и китайские)», «Современные украинские и китайские композиторы и песни». Преподаватель ставит задачу, знакомит с речевыми партиями ведущего заседание клуба, с переходами от одной части к другой, со структурой сообщения и требованиями к нему, со способами обсуждения услышанного. Содержание, оформление, способ преподнесения информации выбирают обучающиеся.

6. В самостоятельной деятельности магистранты моделируют фрагменты телепередачи «Новости дня», чтобы представить их на занятии.

В учении студенту важно уметь применять адекватные учебные стратегии: ставить цель, планировать способ ее достижения, выбирать актуальную для себя задачу, оценить свою деятельность

и студентов, пользоваться эффективными приемами запоминания, чтения, слушания, использовать современные технологии в учении (работу с дополнительными Интернет-ресурсами, программы тестового контроля для самопроверки и т.д.). Понимая важность совершенствования учебных стратегий, мы закладываем в учебнике задания для их развития.

**Принцип интенсификации** рассматривается как важнейший принцип в организации обучения второму иностранному языку (Бим И.Л. [2]). Интенсификация обучения второму иностранному близкородственному языку возможна за счет сформировавшегося метаязыкового сознания, когнитивных и социальных стратегий в учении, за счет положительного переноса. К эффективным приемам интенсификации обучения второму иностранному языку мы относим увеличение объема одновременно вводимого материала (грамматического и лексического); к увеличению же объема текста мы не прибегаем, поскольку это оказывает обратное действие – увеличивает затраты учебного времени.

Для интенсификации обучения второму иностранному языку важна регулярная повторяемость и включение в упражнения языковых явлений, помимо запланированных, и как бы попутно усваиваемых.

Система упражнений тоже имеет существенные отличия, приводящие к рациональному использованию. К основным приемам рационализации упражнений относим следующие: уменьшение их количества (положительный перенос обеспечивает увеличение скорости формирования умений); ограничение объема дидактического материала (он должен быть экономичным, но достаточно эффективным и зависеть от сложности формируемого умения); использование интегративных (комплексных) упражнений, на основе которых решаются грамматические задачи и осуществляется развитие речевой деятельности; активизация мыслительной деятельности (на основе включения познавательных задач) и др.

Особую роль в интенсификации обучения второму иностранному близкородственному языку играет домашнее задание. «При всех классических требованиях к домашнему заданию (доступность, ясность и пр.), задание по второму языку не может быть, как правило, простым повторительным упражнением. Оно должно решать задачу достижения очередной ступени в прогрессии знаний и умений

учеников» [10]. В нашем учебнике число домашних упражнений от трех до пяти. Первое задание рассчитано на работу со словарем: запоминание и употребление в словосочетаниях. Второе и третье – на совершенствование грамматических умений; четвертое и пятое – на развитие речевой деятельности (чтение, выполнение творческих заданий по тексту) и подготовка к активной речевой деятельности (создание проекта, презентации, фрагмента телепередачи, репортажа о различных событиях (культуры, спорта) и др.). Все «времяемкие» виды деятельности планируются для выполнения во внеаудиторное время.

Немаловажную проблему в учебном процессе создает проверка домашнего задания. Без проверки работать нельзя, но она должна быть эффективной, не занимать много времени. Есть несколько способов рационализации контроля: 1) задавать такие упражнения и задания, которые востребуются в ходе работы с новой темой (например, работа со словарем: результат будет установлен в процессе слушания, работы с содержанием текста, в процессе говорения); 2) использовать электронные программы проверки выполненных тестовых заданий; 3) проверять следует только те упражнения, которые «служат для инициирования новой учебной деятельности на занятии, то есть обеспечивают преемственность между уже усвоенным и новым» [10].

Способом интенсификации является также «уплотнение» занятия по второму языку с помощью разных видов работы: групповой, индивидуальной, по карточкам, в лаборатории. Вот почему в учебнике в одном упражнении имеется несколько заданий, которые можно выполнять в разных формах и видах работы.

**Выводы.** В основе обучения второму иностранному близкородственному языку лежат психологические закономерности, во-первых, неизбежного формирования метаязыкового сознания личности обучающегося, которое характеризуется наличием в репрезентативных когнитивных структурах более широкого понятийного аппарата, большим богатством форм выражения понятий, обладает более развитой способностью к обобщению и другим мыслительным операциям; во-вторых, обязательностью расширения сферы применения переноса имеющейся психолингвистической базы в новую область. Именно эти закономерности предопределили

принципы построения экспериментального учебника «Украинский язык» для китайских магистрантов специальности «Русский язык и литература», к которым относятся: принцип комплексности учебного процесса и подачи материала в учебнике; принцип концентрической прогрессии в подаче и усвоении материала; принцип интеркультурной / социокультурной / межкультурной направленности обучения, сопоставительный принцип, принцип аутентичности учебных материалов, принцип увеличения доли самостоятельности обучающихся в овладении вторым иностранным близкородственным языком, принцип интенсификации учебного процесса и подчинение ему основного средства обучения – учебника.

Специфической чертой разработанного курса и учебника является значительно увеличенная (по сравнению с другими языками) роль сопоставления языковых явлений русского и украинского языков, а также расширение сферы позитивного переноса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акоста В.Е. О проблеме обучения грамматике второго близкородственного иностранного языка с учетом лингвистического опыта студентов в первом иностранном (испанский на базе французского). *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. М.: Издательство: Научно-информационный издательский центр и редакция журнала «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук», 2011. Вып. 7. С. 119–126.
2. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (нем. на базе англ.). М.: Вентана-Граф, 1997. 40 с.
3. Вайнрайх Ур. Однойзычие и многоязычие. *Языковые контакты. Новое в зарубежной лингвистике*. М.: Прогресс, 1972. Вып. 6. С. 25–60.
4. Вступний курс з української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення / за ред. Т.О. Дегтярьової. Суми: Університетська книга, 2010. 415 с.
5. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Модэк, 2001. 428 с.
6. Китросская И.И. Некоторые вопросы методики обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1970. 227 с.
7. Лапидус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М.: Просвещение, 1980. 175 с.
8. Леонтьев А.А. Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения иностранному языку. М.: Из-во МГУ, 1970. 166 с.

9. Лисенко Н.О., Кривко Р.М., Світлична Є.І., Цапко Т.П. Українська мова для іноземних студентів: навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2010. 240 с.
10. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под. ред. А.А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
11. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: учеб. пособие. М: Просвещение, 1990. 224 с.
12. Чичерина Н.Н. Особенности обучения грамматике немецкого языка как второго иностранного в старших классах средней школы (при первом английском): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1997. 199 с.
13. Шепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому как второму иностранному языку. Теоретические основы. М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2003. 468 с.

#### REFERENCES

- Akosta, V.E. (2011). O problem obuchenija grammatike второго blizkorodstvennogo inostrannogo jazyka s uchetom lingvisticheskogo opytas tudentov v pervom inostrannom (ispanskij na baze francuzskogo) [About the problem of training in grammar of the second closely related foreign language taking into account linguistic experience of students in the first foreign (Spanish on the basis of French)]. *Aktual'nye problem gumanitarnyh i estestvennyh nauk [Actual problems of Humanities and natural Sciences]*. Moskow: Izdatel'stvo: Nauchno-informacionnyj izdatel'skij centr i redakcija zhurnala "Aktual'nye problem gumanitarnyh i estestvennyh nauk", 7, pp. 119–126 [in Russian].
- Bim, I.L. (1997). *Koncepcija obuchenija vtoromu inostrannomu jazyku (nem. na baze angl.) [The concept of teaching a second foreign language (German on the basis of English)]*. Moskow: Ventana-Graf [in Russian].
- Chicherina, N.N. (1997). Osobennosti obuchenija grammatike nemeckogo jazyka kak vtorogo inostrannogo v starshih klassah srednej shkoly (pri pervom anglijskom) [The peculiarities of teaching the grammar of the German language as the second foreign in the senior classes of secondary school (first English)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moskow [in Russian].
- Dehtiarovoi, T.O. (Ed.). (2010). *Vstupnyi kurs z ukraïnskoi movy dlia studentiv-inozemtsiv pidhotovchoho viddilennia [Introductory course in Ukrainian language for foreign students of the preparatory Department]*. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].
- Kitrosskaja, I.I. (1970). Nekotorye voprosy metodiki obuchenija inostrannomu jazyku [Some questions of foreign language teaching methodology]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moskow [in Russian].

- Lapidus, B.A. (1980). *Obuchenie vtoromu inostrannomu jazyku kak special'nosti* [Teaching the second foreign language as a specialty]. Moscow: Prosveshhenie [in Russian].
- Leont'ev, A.A. (1970). *Aktual'nye problem psihologii rechi i psihologii obuchenija inostrannomu jazyku* [Actual problems of psychology of speech and psychology of teaching a foreign language]. Moscow: Iz-vo MGU [in Russian].
- Lysenko, N.O., Kryvko, R.M., Svitlychna, Ye.I. and Tsapko, T.P. (2010). *Ukrainska mova dlia inozemnyh studentiv* [Ukrainian language for foreign students]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- Min'jar-Beloruhev, R.K. (1990). *Metodika obuchenija francuzskomu jazyku* [The method of learning the French language]. Moscow: Prosveshenie [in Russian].
- Miroljubova, A.A. (2010). *Metodika obuchenija inostrannym jazykam: tradicii i sovremennost'* [Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity]. Obninsk: Titul [in Russian].
- Shepilova, A.V. (2003). *Kommunikativno-kognitivnyj podhod k obucheniju francuzskomu kak vtoromu inostrannomu jazyku. Teoreticheskie osnovy* [Communicative and cognitive approach to learning French as a second foreign language. Theoretical bases.]. Moscow: GOMC "Shkol'naja kniga" [in Russian].
- Vajnrajh, Ur. (1972). *Odnorejazychie i mnogorejazychie* [Language and multilingualism]. *Jazykovye kontakty. Novoe v zarubezhnoj lingvistike* [Language contact. New in foreign linguistics]. Moscow: Progress, 6, pp. 25–60 [in Russian].
- Zimnjaja, I.A. (2001). *Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti* [Linguopsychology of speech activity]. Moscow: Mosk. psihol.-soc. in-t; Voronezh: Modjek [in Russian].

УДК 811.161.2'242'36: 378.147.091.33

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

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

## ГРАМАТИЧНИЙ АСПЕКТ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

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

У статті розглядається граматичний аспект навчання української мови як іноземної, аналізуються теоретичні засади навчання граматики іноземної мови, виокремлюються принципи і положення, актуальні для методики викладання граматики української мови як іноземної на поглибленому етапі навчання, розглядається практичне застосування цих положень на матеріалі розробленого підручника з української мови для іноземних студентів перших курсів нефілологічних спеціальностей закладів вищої освіти України.

**Ключові слова:** граматичний аспект, навчання іноземців, підручник, поглиблений етап навчання, українська мова як іноземна.

**Тростинская О.Н., Копылова Е.В. Грамматический аспект в обучении украинскому языку как иностранному.** В статье рассматривается грамматический аспект обучения украинскому языку как иностранному, анализируются теоретические принципы и положения, актуальные для методики преподавания украинского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения, рассматривается практическое применение этих положений на материале разработанного учебника по украинскому языку для иностранных студентов первых курсов нефилологических специальностей вузов Украины.

**Ключевые слова:** грамматический аспект, обучение иностранцев, продвинутый этап обучения, украинский язык как иностранный.

**Trostynska O.M., Kopylova O.V. Grammatical aspect in teaching Ukrainian as a foreign language.** The article deals with the grammatical aspect of teaching Ukrainian as a foreign language (UAFL). The theoretical principles and foundations that are relevant for the UAFL teaching methods at the advanced stage of training have been analyzed; the practical use of these considerations, based on the material of the Ukrainian language textbook for the first-year foreign

students of non-philological specialties at higher educational establishments of Ukraine, have been examined.

Grammar takes the main place in the formation of a foreign communicative competence. The construction of a relevant model for teaching the foreign language grammar is an actual methodological problem that has become the object of research by scholars and practical teachers. The tasks of pedagogical grammar are the evaluation of linguistic grammar from the theoretical point of view, the selection of foundations that are potentially useful for language learning, their interpretation and transformation into educational information, the search of its presentation forms, the establishment of a sequence of learning language units, predetermined by the purposes and conditions of studies. A complex of syntactic structures, united by one meaning, has been presented with the help of a universal structure – a speech sample. The speech sample is a concretization of the extended structure of the sentence. As the complex speech sample represents the unity of meaning and form, the description and structuring of the educational material on the basis of complex speech patterns allow us to connect the semantic aspect of speech with its formal organization.

The combination of deductive and inductive methods in teaching grammar increases the effectiveness of mastering the grammar system. Communicative orientation of language learning requires such a description of the grammatical aspect and such instruction in grammar that would make it an instrument of communication and transform it into a speech activity instrument.

When selecting the grammar material, we should take into account its prevalence in a particular sphere, the use of grammatical phenomena, their stylistic neutrality and typicality. An important condition for the formation of grammatical skills is the correct selection of tasks at all stages of training. The automation of grammatical skills is more effective if the lexical content of exercises does not complicate the training task. The expedient sequence of tasks should start from sufficiently light to those that require greater intellectual and speech effort. The necessity of grammar knowledge will be obvious to the student if its study becomes communicatively-motivated, if the ability of each language unit to participate in real speech communication has been shown.

The complicated grammar system of the Ukrainian language, which belongs to inflectional languages with a complex prepositional-case system, requires from foreigners considerable efforts to study it, and makes teachers focus on the grammatical aspect in the process of teaching UAFL. Language competence provides not only the students with the developed skills of automatic speech actions performance, but also the comprehension of a number of linguistic phenomena, requires awareness of the construction pattern of the Ukrainian language grammar system. An effective way of systematizing and presenting grammar material on the semantic-syntactic basis according to the logical and

semantic principle has been proposed within the functional grammar framework. The above-mentioned principles and considerations that are relevant in teaching the Ukrainian language have been implemented in the manual “Ukrainian language: textbook for the first-year foreign students of non-philological specialties”.

**Key words:** advanced stage of training, grammatical aspect, training of foreigners, Ukrainian as a foreign language.

Граматики посідає чільне місце у формуванні іншомовної комунікативної компетенції, оскільки саме володіння граматики «є тією необхідною базою, без якої повноцінне використання мови як засобу спілкування неможливе» (переклад наш – О.Т., О.К.) [7: 160]. Мовна, або лінгвістична компетенція – знання одиниць мови та правил їх з'єднання – невід'ємний складник комунікативної компетенції, який забезпечує формування вмінь будувати граматично правильні й осмислені висловлювання. Л. Щерба відзначав абстрагуючий та узагальнювальний характер граматики, що надає систематизовані моделі опису дійсності й містить закони вживання цих моделей у мовленні. Оволодіння граматичним аспектом мови, формування вмінь використовувати її граматичні ресурси, обирати відповідні граматичні структури, необхідні для вираження думки, й правильно оформлювати висловлювання – кінцева мета вивчення будь-якої мови [8].

Побудова релевантної моделі навчання граматики іноземної мови – актуальна методична проблема, яка стала об'єктом дослідження науковців і викладачів-практиків. Особливості формування граматичної компетенції під час вивчення іноземної мови досліджували у своїх роботах Н. Хомський, С. Савиньон, Ю. Пассов, І. Бім, М. Вятютнев. Окремі теоретичні й практичні питання навчання іноземців граматики української мови розглядали О. Антонів, А. Бронська, В. Вінницька, З. Мацюк, Н. Плющ, С. Соколова, проте ціла низка питань, пов'язаних із лінгвістичними й методичними принципами і підходами до викладання граматики української мови як іноземної в конкретних умовах навчання, ще не ставала предметом особливої уваги дослідників та потребує розробки [4: 31], що і визначає **актуальність** пропонованого дослідження.

**Мета статті** – розглянути теоретичні аспекти навчання граматики іноземної мови, виокремити принципи і положення, актуальні для

методики викладання граматики української мови як іноземної на поглибленому етапі навчання, проаналізувати ефективність застосування цих положень на матеріалі розробленого підручника з української мови для іноземних студентів нефілологічних спеціальностей, що навчаються на першому курсі закладів вищої освіти України.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній лінгвістиці виділяють різні типи граматик: академічну (наукову), лінгвістичну, педагогічну, функціональну (практичну), описову, контрастивну та інші.

Провідну роль в організації процесу навчання іноземних мов відіграє педагогічна граматика, мета якої, за визначенням Л.М. Черноватого, полягає в інтерпретації різноманітних моделей лінгвістичної граматики в навчальних цілях [11: 137]. Завданнями педагогічної граматики є оцінка лінгвістичної граматики з теоретичної точки зору, виокремлення положень, які є потенційно корисними для навчання мови, їх інтерпретація та переведення у навчальну інформацію, пошук форм її презентації, встановлення послідовності вивчення одиниць мови, зумовлене цілями й умовами навчання [11: 124–125].

Один із способів презентації граматичного матеріалу в навчальних цілях реалізований функціональною граматикою, яка знайшла широке застосування у практиці викладання іноземних мов. Функціональна (практична) граматика вивчає функції одиниць мови й закони їх використання у взаємодії з оточенням у висловлюванні й тексті, семантичні категорії і їхні варіанти, які виражаються різнорівневими мовними засобами (морфологічними, синтаксичними, лексичними тощо) [1: 342]. Опис мовного матеріалу на функціональній основі здійснюється за принципом «від змісту до форми», тобто від смислу – до засобів його вираження, від значення – до функції. «Висування функціонального аспекту на одне з провідних місць ... передбачає звернення до системно-структурного методу, який є базою для розмежування й правильного розуміння різноманітних смислових відтінків висловлювання» (переклад наш – О.Т., О.К.) [6: 51]. Навчальний матеріал у межах цього методу структурується за логіко-смисловими групами, зокрема розглядається вираження логіко-смислових (семантико-синтаксичних) відношень (суб'єктно-предикатних, об'єктних, означальних тощо) у висловлюванні залежно від мети навчання та специфіки граматичного матеріалу.

Комплекс синтаксичних структур, об'єднаних одним смислом, презентується за допомогою універсальної структури – мовленнєвого зразка, що виражає певні значення найбільш незалежно від лексичного вираження його компонентів і від комунікативної мети висловлювання. Мовленнєвий зразок представляє собою конкретизацію розширеної структурної схеми речення. Він має містити такі характеристики, як смислова завершеність, інформативність та відобразити тип відношень у ситуації, що описується в реченні [3: 9–13]. Оскільки комплексний мовленнєвий зразок становить єдність значення й форми, опис і структурування навчального матеріалу на основі комплексних мовленнєвих зразків дозволяє зв'язати смисловий бік мовлення з його формальною організацією.

У підручниках, побудованих на принципах функціональної граматики, комплекс синтаксичних структур, що виражають певний зміст, уводиться зазвичай повністю: найбільш уживані конструкції презентуються не поступово, а одночасно, після чого за допомогою певних контекстів і мовленнєвих зразків учень починає їх диференціювати, вибираючи в кожному окремому випадку конкретний зразок. Таке подання навчального матеріалу надає можливість системної презентації більшості способів вираження смислу, опису загальних і диференційних рис синтаксичних структур, що входять у смисловий комплекс.

У лінгводидактиці виокремлюють два підходи у навчанні граматики нерідної мови – експліцитний та імпліцитний (М. Ляховицький, А. Миролубов, Х. Функ, М. Кент, Д. Штелінг). Імпліцитний підхід передбачає навчання граматики без пояснення граматичних правил шляхом формування здатності автоматично вживати граматичні структури у мовленні на основі створених структурних зразків мовленнєвої ситуації. Зазвичай цей підхід доцільно реалізовувати на початковому етапі вивчення мови, коли обсяг граматичного матеріалу, що вивчається, достатньо обмежений.

Експліцитний підхід ґрунтується на поясненні граматики через певні граматичні правила. Дедуктивний метод у межах цього підходу полягає в навчанні граматики за принципом «від загального до окремого», тобто від правила – до дії, а саме: спочатку подається певне граматичне правило, потім учень знаходить у реченнях або в тексті граматичні явища, що відповідають цьому правилу, називає

й пояснює їх уживання в контексті, виконує підстановчі вправи за аналогією зі зразком та вправи на трансформацію відповідно до правила. Перевагами дедуктивного методу в навчанні граматики є реалізація принципів усвідомлення та науковості й забезпечення операціональної обробки граматичних явищ. В основі індуктивного методу лежить навчання граматики за принципом «від одиничного до загального». Учень сам через контекст осмислює нове граматичне явище, визначає його форму та закономірності вживання. Для цього спочатку дається текстовий матеріал для читання, який містить нові граматичні структури. Далі пропонуються завдання на їх аналіз, потім учень коментує особливості творення і вживання цих структур, формулює граматичне правило щодо цього, на основі якого виконує підстановчі й трансформаційні вправи. Індуктивний метод забезпечує реалізацію принципів проблемного навчання, розвиває мовне спостереження й мовну здогадку, сприяє кращому запам'ятовуванню вивченого матеріалу [2]. Поєднання дедуктивного й індуктивного методів у навчанні граматики підвищує ефективність засвоєння граматичної системи мови. Недоліком експліцитного підходу є відсутність зв'язаного мовленнєвого контексту, через що граматична навичка часто існує за межами мовленнєвих умінь. Тому завдання, орієнтовані на засвоєння мови, обов'язково мають бути доповнені завданнями, співвіднесеними з певними мовленнєвими ситуаціями, в яких граматична конструкція, що вивчається, функціонує в мовленні. Комунікативна направленість навчання мови вимагає такого опису граматичного аспекту й такого навчання граматики, яке зробило б її інструментом спілкування, перетворило з об'єкту засвоєння в знаряддя мовленнєвої діяльності. Необхідність знання граматики буде очевидною для студента, якщо її вивчення стане комунікативно вмотивованим, якщо буде показана здатність кожної мовної одиниці брати участь у реальному мовленнєвому спілкуванні.

Для створення підручника з граматики певною проблемою стає обмеження граматичного матеріалу, необхідного для розв'язання поставлених комунікативних завдань. При відборі граматичного матеріалу потрібно враховувати його поширеність у відповідній сфері, уживаність граматичних явищ, їхню стилістичну нейтральність та типовість. До принципів відбору також належать: принцип комунікативної цінності, що враховує якісні показники й частотність

граматичного явища, та принцип необхідності (відбираються лише такі граматичні явища, без знання яких не буде зрозумілим зміст висловлювань).

Оволодіти граматиною означає на практиці застосовувати вивчені правила на рівні навичок. Ю. Пассов виділяє такі етапи формування граматичних навичок: сприйняття граматичного явища, імітація, підстановка, трансформація, репродукція (самостійне продукування висловлювань із 5–7 фраз на запропоновану тему з використанням заданої граматичної форми) [5].

Сололова О.М. розрізняє мовні й мовленнєві граматичні навички. Мовною граматичною навичкою є уміння утворювати окремі граматичні форми і структури відповідно до правил з урахуванням парадигматичних відношень у мові (за межами комунікативних ситуацій). Мовних граматичних навичок студенти набувають під час виконання вправ на розуміння граматичного матеріалу та вправ на його закріплення. Мовленнєва граматична навичка – це автоматичне використання граматичного явища, що відповідає мовленнєвій меті в конкретній комунікативній ситуації із правильним оформленням висловлювання. Мовленнєві граматичні навички формуються в результаті виконання вправ на використання граматичних структур у конкретних комунікативних ситуаціях [8: 19–23].

Важлива умова формування граматичних навичок – правильний підбір завдань на всіх етапах навчання. Автоматизація граматичних навичок відбувається найбільш ефективно, якщо лексичне наповнення вправ не ускладнює навчального завдання. Доцільна послідовність завдань – від достатньо легких до таких, що потребують більше інтелектуальних і мовленнєвих зусиль. Надійне засвоєння граматичного явища забезпечується, на думку психологів, його семи-дев'ятиразовим повторенням, відповідно мовні й мовленнєві вправи мають містити достатню кількість однотипних мовленнєвих зразків.

Означені теоретичні положення були реалізовані на практиці під час розробки підручника «Українська мова: підручник для іноземних студентів 1 курсу нефілологічних спеціальностей» (укладачі: Ушакова Н.І., Тростинська О.М., Копилова О.В. та ін., за ред. Ушакової Н.І.) [10]. Граматичний матеріал складає когнітивну основу кожного уроку підручника. Мовні явища, що вивчаються, організовано на структурно-семантичній основі за логіко-граматичним принципом.

У підручник включено такі граматичні теми: суб'єктно-предикатні, об'єктні, означальні, обставинні (способу дії, просторові, часові, умовні, причинно-наслідкові, допустові, цільові) відношення, що розглядаються на рівні простого речення. Граматичний матеріал за допомогою мовленнєвих зразків презентується у таблицях, які супроводжуються граматичним коментарем, відпрацьовується у вправах різного ступеня складності, систематизованих за дедуктивним й індуктивним методами, та активізується у завданнях для мовленнєвої практики. Наявність у підручнику теоретичного матеріалу зумовлена складною граматичною системою української мови, для оволодіння якою без опори на теорію студенти мали б завчити велику кількість конкретних мовних зразків, співвіднесених із безліччю ситуацій їх функціонування, що практично неможливо. Введення до підручника узагальненого й систематизованого граматичного матеріалу спонукає інофонів до усвідомлених власних мовленнєвих дій. Увага до змістового боку мовних явищ дозволяє співвіднести мовну одиницю з комплексом реальних умов її функціонування в мовленні з конкретним комунікативним завданням, що сприяє переведенню отриманих теоретичних знань у практичні мовленнєві вміння. Таке подання граматичного матеріалу реалізує принцип наочності, який дозволяє організувати сприйняття й запам'ятовування навчального матеріалу, принцип наростання труднощів, а також розвиток навичок і вмінь від спостереження до вживання вивчених граматичних явищ у мовленнєвій діяльності під час виконання комунікативних завдань.

**Висновки.** Складна граматична система української мови, яка належить до флективних мов із розгалуженою прийменниково-відмінковою системою, потребує від іноземців суттєвих зусиль для її опанування, що змушує викладачів фокусувати увагу на граматичному аспекті в процесі навчання української мови як іноземної. Мовна компетенція передбачає не лише наявність у студентів сформованих навичок автоматичного виконання мовленнєвих дій, а й осмислення ними низки мовних явищ, потребує усвідомлення закономірностей побудови граматичної системи української мови. Ефективний спосіб систематизації та презентації граматичного матеріалу на семантико-синтаксичній основі за логіко-смісловим принципом запропонований у межах функціональної граматики. Виокремлені принципи і положення, актуальні для навчання іноземної

мови, реалізовані в розробленому підручнику «Українська мова: підручник для іноземних студентів 1 курсу нефілологічних спеціальностей».

**Перспективи подальших досліджень** полягають у створенні навчально-методичних матеріалів (навчальних посібників, підручників), що розглядають вираження семантико-синтаксичних відношень на інших рівнях граматичної системи української мови, зокрема на рівні складного речення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Кузнецова В.И. Традиционные подходы обучения грамматике иностранного языка. *Альманах современной науки и образования*. 2012. №9. С. 131–133.
3. Лариохина Н.М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. М.: Рус. яз., 1989. 160 с.
4. Мацюк З.Л. Лінгвістичні основи викладання граматики української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2007. Вип. 2. С. 31–39.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.
6. Поройкова Н.И. Принцип функциональности в описании грамматического материала. *Русский язык за рубежом*. 1985. № 6. С. 50–55.
7. Соколова С. Методика формування граматичної компетенції з української мови як іноземної: теоретичні основи й аперцепція студентам. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2013. Вип. 8. С. 159–167.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. 238 с.
9. Тростинська О.М. Порівняльний метод у навчанні граматики української мови російськомовних іноземців. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: збірник наукових праць*. Вип. 27. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2015. С. 108–117.
10. Українська мова: підручник для іноземних студентів 1 курсу нефілологічних спеціальностей / Ушакова Н.І., Тростинська О.М., Копилова О.В. та ін.; за ред. Ушакової Н.І. Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2017. 192 с.

11. Черноватый Л.Н. Психологические и лингводидактические основы педагогической грамматики. Х.: Основа, 1998. 192 с.

#### REFERENCE

- Azimov, E.G. and Shchukin, A.N. (2009). *Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazikam) [New vocabulary of methodical terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]*. Moscow: Izd-vo IKAR [in Russian].
- Chernovatyj, L.N. (1998). *Psikhologicheskiye i lingvodidakticheskiye osnovy pedagogicheskoy grammatiki [Psychological and linguodidactic bases of pedagogical grammar]*. Kharkiv: Osнова [in Russian].
- Kuznetsova, V.I. (2012). Traditsionnyje podhody obuchenija grammatike inostrannogo jazika [Traditional approaches to teaching the grammar of a foreign language]. *Almanach sovremennoj nauki i obrazovanija [Almanac of modern science and education]*. 6, pp. 131–133 [in Russian].
- Lariohina, N.M. (1989). *Obuchenije grammatike nauchnoj rechi i vidy ypraznenij [Teaching grammar of scientific speech and types of exercises]*. Moscow: Russkij jazyk [in Russian].
- Matsjyk, Z.L. (2007). Lingvistychni osnovy vykladannja gramatyky ukrajinskoji movy jak inozemnoji [The linguistic basis of teaching the grammar of the Ukrainian as a foreign language]. *Teorija i praktyka vykladannja ukrajinskoji movy jak inozemnoji [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]*. 2, pp. 31–39 [in Ukrainian].
- Passov, E.I. (1989). *Osnovy kommunikativnoj metodiky obuchenija inozazychnomu obsheniju [The basis of communicative methodology for teaching foreign-language communication]*. Moscow: Russkij jazyk [in Russian].
- Poroykova, N.I. (1985). Printsip funktsionalnosti v opisani grammaticheskogo materiala [Principle of functionality in the description of grammatical material]. *Russkij jazyk za rubezhom [Russian language abroad]*. 6, pp. 50–55 [in Russian].
- Sokolova, S. (2013). Metodyka formuvannea hramatychnoyi kompetentsiyi z ukrajinskoyi movy yak inozemnoyi: teoretychny osnovy i apertsepsyja studentam [Methodology of the formation of grammatical competence in the Ukrainian language as a foreign language: theoretical foundations and apperception of students]. *Teoryja i praktyka vykladannya ukrajinskoyi movy yak inozemnoyi [The theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]*. 8, pp. 159–167 [in Ukrainian].
- Solovova, E.N. (2010). *Metodika obuchenija inostrannym yazykam: bazovyj kurs [Method of teaching foreign languages: basic course]*. Moscow: AST: Astrel: Poligrafizdat [in Russian].

- Trostinska, O.M. (2015). Porivnyalnyj metod u navchanni hramatyky ukrayinskoyi movy rosiyskomovnykh inozemtsiv [A comparative method in teaching grammar of Ukrainian language of Russian-speaking foreigners]. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnekh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Present-day Teaching Languages at Higher Educational Institutions. Intersubjects Connections]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 27, pp. 108–117 [in Ukrainian].
- Ushakova, N.I. (Ed.) (2017). *Ukrayinska mova: pidruchnyk dlya ynozemnykh studentyv 1 kursu nefilolohichnykh spetsialnostey [Ukrainian language: a textbook for foreign students in the first year of non-philology specialties]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].

УДК 811.161.1'243'27:378.147.091.33-054.62

<http://orcid.org/0000-0003-4996-5113>

**ЛИЧНОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ  
ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ  
КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ**  
*Чень Чунься (Китай)*

Статья посвящена анализу методических особенностей личностно-ориентированного и национально-ориентированного обучения русскому языку китайских студентов-русистов. Проанализированы аксиологическое, стратегическое, акмеологическое направления формирования лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов. Выделены лингвистический и экстралингвистический уровни компетентности. Лингвистический уровень представляет собой лингвосоциокультурный корпус языковых единиц разных уровней, содержащий три блока: лингвоаксиологический, лингвостратегический, лингвоакмеологический. Экстралингвистический уровень формируют соответствующие блоки умений оперирования данными единицами.

**Ключевые слова:** китайские студенты-русисты, лингвистический и экстралингвистический уровни, лингвосоциокультурная компетентность, лингвосоциокультурный корпус, русский язык.

**Чень Чунься. Особистісний складник лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів-русистів.** Статтю присвячено аналізу методичних особливостей особистісно орієнтованого та національно орієнтованого навчання російської мови китайських студентів-русистів. Проаналізовано аксіологічний, стратегічний, акмеологічний напрями формування лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів. Виокремлено лінгвістичний та екстралінгвістичний рівні компетентності. Лінгвістичний рівень складає лінгвосоціокультурний корпус мовних одиниць різних рівнів, що містить три блоки: лінгвоаксіологічний, лінгвостратегічний, лінгвоакмеологічний. Екстралінгвістичний рівень формують відповідні блоки вмій оперування такими одиницями.

**Ключові слова:** китайські студенти-русисти, лінгвістичний та екстралінгвістичний рівні, лінгвосоціокультурна компетентність, лінгвосоціокультурний корпус, російська мова.

**Chen Chunxia. The personal component of the linguo-sociocultural competence of the Chinese philological students.** The article is devoted to the analysis of the methodological features of the personally-centered and nationally-oriented Russian language teaching to the Chinese philological students. The personally-centered approach places the student's personality into the center of the teaching organization – student's goals, motives, psychological and cognitive features; the acquisition of knowledge is seen not as a goal itself, but as a step in the personal development of the individual. The leading principle of the personally-centered pedagogical process is cultural adequacy. The personally-centered approach to the Russian language teaching to the foreigners can be divided into three directions: axiological, strategic and acmeological.

The features of the Chinese mentality, continuity of the ethical ideas, ideals, values and the accepted communication stereotypes reflected in language are analysed. Considering the nationally determined value orientations, as well as cognitive and communicative strategies of the inophone is one of the main principles of nationally-oriented technique, which implements nationally-oriented approach. Communicative strategies are caused by features of national communicative behavior. The peculiarities of Chinese students communicative behavior in educational environment are connected with a certain cognitive style, which is formed under the influence of national traditions of education. The cognitive style of Chinese students is defined as a field-dependent or context-dependent.

The axiological, strategic, acmeological directions of forming the linguo-sociocultural competence of Chinese students are characterized. The structure of the personal component of linguo-sociocultural competence is described: linguistic and extralinguistic levels are distinguished. Linguistic level represents

a language and sociocultural corpora of language units of different levels, containing three blocks: linguoaxiological, linguostrategic, linguoacmeological. The extralinguistic level forms the corresponding blocks of skills for operating these units.

**Key words:** Chinese students-philologists, linguistic and extralinguistic levels, linguo-sociocultural competence, language and sociocultural body, Russian language.

Процессы глобализации, обострение потребности в умениях межкультурной коммуникации стимулируют молодых людей, получающих высшее образование, к изучению языков международного общения, в частности, русского. Поэтому подготовка квалифицированных преподавателей иностранных языков приобретает все более важное значение.

**Актуальность** исследования обусловлена необходимостью формирования комплекса компетентностей будущих преподавателей, одной из которых является лингвосоциокультурная компетентность (далее – ЛСКК) – когнитивно-деятельностный конструкт, реализующий задачи коммуникации в социокультурной сфере. Важность формирования ЛСКК определяется неразрывной связью языка и культуры народа – носителя языка.

Процесс формирования ЛСКК связан с развитием личности инофона. Это обусловлено несколькими факторами. Во-первых, изучение иностранного языка в единстве с культурой способствует появлению нового качественного образования личности – «третьей культуры», которое является результатом синергии [3: 22] и средством достижения понимания при межкультурном контакте. В процессе коммуникативного взаимодействия у субъектов формируется новая система ценностей, которая составляет основу индивидуальности [15: 429–433]. Во-вторых, взаимодействие при межкультурном контакте происходит на личностном уровне и предполагает толерантное отношение к фактам и представителям другой культуры, без которого сам контакт не результативен.

**Цель** данной статьи – лингвометодическое описание структуры личностной составляющей ЛСКК.

**Анализ актуальных исследований.** Направленность процесса языковой подготовки на развитие личности инофонов находится

в русле *личностно-ориентированного подхода* к обучению иностранным языкам (Е. Бондаревская, М. Давер, А. Плигин и др.). Данный подход ставит в центр организации обучения личность учащегося – его цели, мотивы, психологические и познавательные особенности; получение знаний рассматривается не как самоцель, а как ступенька личностного развития индивида [5; 10; 16; 17]. Такой подход соотносится с концепцией межкультурного образования, которое учитывает индивидуальность в контакте с незнакомым, «чужим» и направлено на обмен личным опытом, благодаря чему достигается понимание [13: 10].

Выделяют следующие признаки личностно-ориентированного образования [16]: построение обучения на основе жизненного опыта учащихся; приоритетность эвристических способов познания; обогащение учебной деятельности личным смыслом; создание развивающей образовательной среды; установление диалогового характера коммуникации между субъектами образовательного процесса.

Обучение китайских студентов-русистов общению в социокультурной сфере основано на их личном опыте приобщения к родной культуре через родной язык. Во время изучения этими студентами русского языка происходит преодоление так называемых «культурологических дистанций». На практике более успешным оказывается преодоление объективной культурологической дистанции, обусловленной разницей в отражении культурных особенностей в языке. «Сложнее справиться с субъективной дистанцией, предшествующими изучению индивидуальными представлениями о целевом языке и культуре» [14: 204]. Одним из элементов субъективной дистанции являются стереотипы сознания – распространённые устойчивые, часто эмоционально окрашенные, упрощённые представления о чужой культуре.

Процесс формирования личностной составляющей ЛСКК китайских студентов-русистов должен быть ориентирован на преодоление названных стереотипов. Умения их преодоления – одно из основополагающих условий нивелирования лингвосоциокультурной интерференции.

«Для того, чтобы из средства разобщения, каким он вполне может оказаться, язык превратился в средство общения, необходимо найти

то общее, что могло бы стать основой сближения общающихся субъектов. Одним из возможных путей может служить поиск пересечений на ментальном уровне» [14: 206], т.е. в личностной сфере изучающих язык. Автор культурологической концепции личностно-ориентированного образования Е. Бондаревская считает, что ведущим принципом личностно-ориентированного педагогического процесса является культуросообразность [5]. Упор на универсальные для разных культур и языков явления может служить основой преодоления межнациональных различий, которые проявляются в языке и культуре.

Учёт национально детерминированных ценностных ориентаций, а также познавательных и коммуникативных стратегий инофона является одним из главных принципов национально-ориентированного обучения, реализующего *национально-ориентированный подход* (Т. Балыхина, И. Бобрышева, В. Вагнер). Данный подход направлен на преодоление языковой и культурной интерференции на основе учёта специфики родного языка и культуры.

Исследуя *языковую* интерференцию, В. Вагнер отмечает, что учёт влияния системы родного языка даёт возможность при использовании методики национально-языковой ориентации применять такие способы обучения, которые «способствуют положительному переносу, предупреждению и преодолению интерференции» [7: 47]. Учёным выделяются следующие принципы построения методики национально-ориентированного обучения: сознательность, системность, функционально-семантический подход, коммуникативная направленность, учёт различий между родным и иностранным языком на всех уровнях языковой системы.

И. Бобрышева подчеркивает, что следует принимать во внимание и национальные лингвометодические традиции, что предусматривает организацию учебного процесса с ориентацией на интерферирующее влияние учебно-познавательного опыта студентов, приобретённого в рамках родной культуры [4]. Процесс языковой подготовки китайских студентов-филологов должен учитывать ценностные ориентации, познавательные и коммуникативные стратегии и способности китайцев.

**Изложение основного материала.** Считаем, что в личностно-ориентированном подходе к преподаванию русского языка

иностранцам могут быть выделены три направления: аксиологическое, стратегическое и акмеологическое.

*Аксиологическое направление* является стратегией развития новой образовательной парадигмы, основанной на гуманистических ценностях. Проблемы педагогической аксиологии изучали Г. Мелекесов, В. Сластёнин и др., однако в методике преподавания русского языка как иностранного, по мнению исследователей [21], это направление не получило должной разработки.

Педагогическая аксиология формирует ценностное сознание, ценностное отношение и ценностное поведение личности [9; 17].

В процессе межкультурной коммуникации, возникающей в ходе изучения иностранного языка, осуществляется отбор, оценивание, интериоризация явлений родной и контактной культур, новые культурные ценности превращаются в собственные культурные представления и ориентации [12]. Также происходит изменение способов языкового отражения культурных ценностей: осуществляется представление их в других (иностраных) языковых единицах. В процессе формирования ЛСКК перестраивается аксиологическая система личности, в сознании китайских студентов-филологов происходит сопоставление русских культурных реалий и ценностей с китайскими.

«Одной из особенностей китайского менталитета является удивительная преемственность этических представлений, идеалов, ценностных ориентиров и принятых стереотипов общения, отражённых в языке» [9: 148]. Так, китайские народные изречения активно участвуют в формировании нравственного сознания и чаще всего служат образцом для подражания. Например: *«В горах есть прямые деревья, а в мире нет прямых людей»*; *«Тому, кто любит других, отвечают взаимной любовью»*; *«Достойный человек говорит делами, ничтожный болтает языком»*. Если обобщить основные ценностные приоритеты китайской культуры, можно сказать, что для китайского народа наиболее важны следующие: церемониальность, приоритет семьи над личностью и государства над отдельным человеком, смирение и прагматизм. Необходимо отметить исключительное трудолюбие и упорство в достижении цели, тщательность и скрупулезность в работе, любознательность, любовь к естественной красоте, склонность к детализации, конкретизации [2: 84].

Перечисленные ценностные характеристики отражены в китайской этике речевого поведения и китайском языке. Следование чёткой синтаксической структуре фразы влияет на построение коммуникативного процесса, исключая отступление от нормы. Так, например, китайская «теория морали» (*лунь ли*) состоит из пяти базовых отношений между субъектами («пять взаимосвязей между людьми» – *у лунь*), из которых один – «ведущий» (*ган*). «Принятая система отношений включает следующие пары: правитель – подданный, отец – сын, муж – жена, старший – младший, которые традиционно считаются достаточными для регуляции речевого поведения в обществе» [20: 258]. Чётко закреплённая позиция в человеческих отношениях отражается не только на грамматическом языковом уровне, но и в афористике: «*На какую гору поднялся, такую песню и пой*»; «*Куда пришёл, на языке тех мест и говори*».

Основой аксиологической интериоризации ценностной системы русской культуры в сознании китайских студентов-филологов может послужить сопоставление языковой реализации культурных кодов родной и русской культур. «Несоответствие или наложение одних культурных кодов на другие, а также полную или частичную лакуарность в сфере культурной коннотации» называют лингвосоциокультурной интерференцией [19: 3], которая приводит к возникновению коммуникативных неудач и межкультурных конфликтов. Обучение должно быть ориентировано на преодоление лингвосоциокультурной интерференции, содержащей, в частности, языковую составляющую. В связи с этим «учёт характера межъязыковых соотношений даёт возможность определить степень лёгкости/трудности овладения явлениями целевого языка, предвидеть специфику возникающих при этом трудностей и прогнозировать на их основании типичные ошибки учащихся» [8: 16].

У будущих русистов следует развивать восприимчивость к сходству и различиям в родной и иноязычной культуре; нестереотипное восприятие изучаемой культуры; позитивное отношение к носителям русского языка и культуры; качественно новое понимание мира – «третью культуру». Уровень сформированности названных качеств представляется возможным проверить через оперирование определенными языковыми единицами с оценочной модальностью. Последнее даёт основания для выделения *двух*

уровней ЛСКК – лингвистического и экстралингвистического. Лингвистический уровень составляет набор (корпус) языковых единиц, элементом которого считаем *лингвоаксиологический блок* (*возражать, нравиться, одобрять, отрицать, оценивать*). Экстралингвистический уровень формирует блок соответствующих умений оперирования такими единицами.

Вторым направлением личностно-ориентированного подхода является *стратегическое*, заключающееся в развитии «специфических учебных и коммуникативных умений учащихся по применению ... программ деятельности, а также универсальных стратегий познавательной деятельности и специфических для лингводидактики, рассматриваемых в плане повышения автономности усвоения и развития языковой личности» [10: 131]. Особенности коммуникативных стратегий изучающих иностранные языки исследовали И. Бобрышева, М. Давер, О. Иссерс, И. Стернин, В. Шляхов и др. Стратегическое направление базируется на исследовании «когнитивных стилей, стратегий и мотиваций в процессе изучения языка» [10: 129].

Коммуникативные стратегии – это реализация вторичной языковой личностью коммуникативной интенции в межкультурном общении посредством использования совокупности речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей инициатором социальной интеракции [10: 96]. Комплекс коммуникативных стратегий называют речевым поведением, которое не только подчиняется правилам, принятым в определённом социуме, но и соответствует сценариям и речевым стереотипам. Коммуникативные стратегии обусловлены особенностями национального коммуникативного поведения.

На становление китайского коммуникативного поведения повлияли конфуцианство, даосизм, буддизм, почитание предков, фэн-шуй и «этика лица» [9; 18]. Также в коммуникативном поведении китайцев явно выражено уважение к социальному статусу, культ почитания старших утверждается не только в семье, но и в социальных отношениях [11]. В связи с этим китайцам свойственны такие качества, как вежливость, учтивость, уважительное отношение к преподавателю.

Учебно-педагогическое общение в китайской коммуникативной традиции базируется на четырёх принципах: 1) эмоциональная

сдержанность; 2) соблюдение иерархии (нерушимый авторитет преподавателя); 3) «сохранение лица» учащихся; 4) самостоятельность учащихся [2: 75–82]. В условиях чужой страны у китайских студентов очень слабо стремление к самовыражению, они скорее склонны слушать преподавателя, чем возражать ему или вступать в дискуссию, хотя последнее необходимо для развития мышления и речи [2: 79].

Учёт особенностей китайского коммуникативного поведения и сравнение его с русскими сценариями и стереотипами интеракции поможет в преодолении лингвосоциокультурной интерференции, проявляющейся в том случае, если коммуникативное поведение собеседника, представителя иноязычной культуры воспринимается и оценивается изучающим иностранный язык сквозь призму принятых в родном лингвосоциуме норм речевого этикета и национальных стереотипов речевого поведения (реакции на критику, на похвалу, на непонимание).

Описанные особенности коммуникативного поведения китайских студентов в учебных условиях связаны с определённым когнитивным стилем, который формируется под воздействием национальных традиций обучения. Под когнитивным стилем понимаются «стили переработки информации и учения» [20: 300, 326]. Мы понимаем когнитивный стиль как «относительно устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов субъекта, которые выражаются в используемых им познавательных стратегиях» [1: 97].

Исследователями выделяются такие типы когнитивных стилей: контекстно-независимый, или полнезависимый (легко анализируют материал и усваивают с помощью таблиц и графиков, списков слов), контекстно-зависимый, или полезависимый (материал усваивается в контексте: связь новой информации с ситуацией, событиями, фоновыми знаниями) [10].

Когнитивный стиль китайских студентов определяют как полезависимый [2]. Такой тип стиля обусловлен родным для китайских студентов иероглифическим языком. Китайским студентам значительно труднее, чем носителям других типов культур, выделить и проанализировать какой-либо объект, игнорируя окружающий контекст. Китайский язык (с его иероглифической письменностью) является примером языка, опирающегося на визуализацию

действительности, и, следовательно, у китайцев в качестве основного канала восприятия и хранения информации выступает зрительный. Поэтому когнитивный стиль китайских студентов контекстно-зависимый и наглядно-образный.

Умения учитывать национально-обусловленные когнитивный стиль и коммуникативные стратегии обучаемых являются важным профессионально- и национально-ориентированным компонентом экстралингвистического уровня личностной составляющей ЛСКК китайских студентов-филологов и составляют *блок стратегических умений*. Лингвистический уровень составляет соответствующий *лингвостратегический блок* единиц языка. В данном случае это глаголы-операторы учебных заданий и глаголы, называющие познавательные действия с языковым материалом (*анализировать, выбирать, выписывать, выполнять, дополнять, исправлять, объяснять*).

*Акмеологическое направление* личностно-ориентированного подхода направлено на изучение закономерностей и способов развития профессионализма как формы оптимального осуществления профессиональной деятельности. Развитие профессионализма является главной задачей подготовки студентов вузов. У китайских студентов-русистов это качество формируется на занятиях по русскому языку.

В центре процесса языковой подготовки инофонов находятся личность ученика и личность преподавателя, который одновременно является учителем, воспитателем и посредником межкультурного диалога. Соответственно, преподаватель должен развивать в себе такое профессиональное качество, как межкультурная чувствительность.

Различают шесть ступеней такой чувствительности: отрицание, защита, минимализация, приятие, адаптация (когнитивная и поведенческая), интеграция [23]. Примем за данное, что преподаватель в силу своей профессиональной устремлённости не может находиться на ступенях отрицания, защиты, минимализации. Он должен демонстрировать межкультурную толерантность, доброжелательность, уважение к культуре своих студентов.

В контексте теории диалога культур принципиально важно взаимное принятие мира «своей» и мира «чужой культуры»

и признание «иной» культуры как имеющей некоторую степень общности с родной культурой. Такое отношение к контактной культуре соответствует уровню интеграции межкультурной чувствительности. Кроме того, высшая ступень межкультурной чувствительности – интеграция – предполагает обучение адекватной оценке особенностей и расстановке аксиологических акцентов изучаемой культуры с учётом уже сформированного у студента культурного и ценностного мировоззрения. Умения межкультурной чувствительности на уровне интеграции составляют *блок акмеологических умений экстралингвистического уровня* личностной составляющей ЛСКК.

Кроме того, к личностным качествам преподавателя относят межкультурную толерантность, под которой понимается «комплекс черт и способностей личности, позволяющих ей проявлять терпимость, уважение и доброжелательность к представителям других этнокультурных общностей и феноменам других этнокультур» [6: 139]. Важнейшей характеристикой коммуникативной толерантности является её диалогический характер. Учёные отмечают, что будущих преподавателей РКИ необходимо обучать «толерантному методическому мышлению» [там же: 140], которое реализуется в умениях использования языковых единиц и речевых клише в ситуациях профессиональной сферы общения. Следовательно, умения, формирующие толерантный коммуникативный стиль, также являются компонентом *блока акмеологических умений* экстралингвистического уровня личностной составляющей ЛСКК, а на лингвистическом уровне названный стиль общения реализуется с помощью языковых единиц и речевых клише *лингвоакмеологического блока*.

**Выводы.** Обобщая описание компонентов личностной составляющей ЛСКК китайских студентов-русистов, отметим, что в ходе исследования выявлено, что данная составляющая имеет лингвистический (языковые единицы) и экстралингвистический (умения оперирования ими) уровни, каждый из которых содержит аксиологический, стратегический и акмеологический блоки.

**Перспективы** дальнейших научных поисков видим в составлении лингвоаксиологического, лингвостратегического, лингвоакмеологического блоков лингвосоциокультурного корпуса

языковых единиц, описании соответствующих наборов умений для разных уровней владения русским языком будущими китайскими филологами-русистами, а также в разработке методики формирования таких умений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Балыхина Т.М., Юйцзян Чжао. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: Проблемы и пути их преодоления. Москва: РУДН, 2010. 344 с.
3. Бердичевский А.Л. Диалог культур: что дальше? *Мир русского слова*. 2005. № 1–2. С. 17–24.
4. Бобрышева И.Е. Модель коррекции заданий и упражнений с учётом культурно-типологических стилей учебно-познавательной деятельности. *Русский язык за рубежом*. 2004. № 1. С. 38–48.
5. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 11–17.
6. Быкова О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде. Москва: Русский язык. Курсы, 2014. 200 с.
7. Вагнер В.Н. Специфика учебника русского языка, ориентированного на учащихся определённой национальности. *Русский язык за рубежом*. 1980. № 6. С. 46–49.
8. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. Москва: Владос, 2001. 384 с.
9. Владимирова Т.Е. Призванные в общение: Русский дискурс в межкультурной коммуникации. Москва: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2010. 304 с.
10. Давер М.В. Компоненты личностно-ориентированной технологии обучения. *Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации*: монография. Харьков, 2014. С. 128–147.
11. Кочетков В.В., Лымарь М.П. Китайская национальная идентичность. *Электронный журнал «Геополитика»*. 2001. Вып. 9. URL: <http://www.evgazia-books.ru> (дата обращения: 23.06.2017).
12. Мелекесов Г.А. Аксиологизация университетского образования. *Вестник ОГУ*. 2001. № 2. С. 50–62.
13. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов. Москва: Русский язык. Курсы, 2011. 184 с.

14. Молчановский В.В., Шипелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. Москва: Русский язык. Курсы, 2002. 320 с.
15. Пассов Е.И., Кузовлёва Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
16. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика: моногр. Москва: Москва. КСП+, 2003. 432 с.
17. Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации: монография / под ред. Н.И. Ушаковой. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. 391 с.
18. Слостёнин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издат. центр «Академия», 2003. 162 с.
19. Тан Хань. Лингвокультурная специфика русско-китайского делового общения: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 – русский язык. Москва, 2001. 22 с.
20. Ткаченко Г.А. Культура Китая: словарь-справочник. Москва: Восток-Запад, 2008. 347 с.
21. Ушакова Н.И. Современные подходы к формированию русскоязычной лингвокультурной компетентности инофонов. *Русский язык как иностранный в современных социокультурных условиях: состояние и перспективы*. Материалы II Международной научно-практич. конф. Тунис, 2017. С. 306–311.
22. Чень Чунься. О когнитивной базе формирования лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-русистов. *Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет*. Варшава, 2017. Т. 1. С. 103–113.
23. Hammer M.R., Bennett M.J., Wiseman R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. R.M. Paige (Guest Ed.). *Special issue on the Intercultural Development. International Journal of Intercultural Relations*. 27 (4). P. 421–443.

## REFERENCES

- Azimov, E.G. and Shchukin, A.N. (2009). *Slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [Dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]*. Moscow: IKAR [in Russian].
- Balykhina, T.M. and Yuytzyan Chzhao. (2010). *Ot metodiki k etnometodike. Obucheniye kitaytsev russkomu yazyku: Problemy i puti ikh preodoleniya [From methodology to ethnomethodics. Teaching the Chinese Russian]*

- language: Problems and ways of overcoming them*]. Moscow: RUDN [in Russian].
- Berdichevskiy, A.L. (2005). Dialog kul'tur: chto dal'she? [Dialogue of cultures: What's next?]. *Mir russkogo slova [The world of the Russian word]*. 6, pp. 17–24 [in Russian].
- Berdichevskiy, A.L., Dzhiinatullin, I.A., Lysakova, I.P. and Propuska, Ye.I. (2011). *Metodika mezhkul'turnogo obrazovaniya sredstvami russkogo yazyka kak inostrannogo [Method of intercultural education by means of Russian as a foreign language]*. Moscow: Russkiy yazyk. Kursy [in Russian]
- Bobrysheva, I.Ye. (2004). Model' korrektsii zadaniy i uprazhneniy s uchotom kul'turno-tipologicheskikh stiley uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti [Model of correction of tasks and exercises, considering cultural and typological styles of educational and cognitive activity]. *Russkiy yazyk za rubezhom [Russian language abroad]*. 1, pp. 38–48 [in Russian].
- Bondarevskaya, Ye.V. (1997). Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-oriyentirovannogo obrazovaniya [The humanistic paradigm of personality-oriented education]. *Pedagogika [Pedagogy]*. 4, pp. 11–17 [in Russian].
- Bykova, O. (2014). *Obucheniye russkomu yazyku kak inostrannomu v inoyazychnoy srede [Teaching Russian as a foreign language in a foreign language environment]*. Moscow: Russkiy yazyk. Kursy [in Russian].
- Chen' Chunxia. (2017). O kognitivnoy baze formirovaniya lingvosotsiokul'turnoy kompetentnosti kitayskikh studentov-rusistov [About the cognitive basis of the formation of linguistic and sociocultural competence of Chinese students of Russian philology]. *Chelovek. Soznaniye. Kommunikatsiya. Internet [Human. Consciousness. Communication. The Internet]*. Warsaw, Vol. 1, pp. 103–113 [in Russian].
- Daver, M.V. (2014). *Komponenty lichnostno-oriyentirovannoy tekhnologii obucheniya. Prepodavaniye russkogo yazyka inostrannym studentam: teoriya i praktika, traditsii i innovatsii [Components of personal-oriented learning technology. Teaching foreign students Russian: theory and practice, traditions and innovations]*. Kharkov [in Russian].
- Hammer, M.R., Bennett, M.J. and Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. In: R.M. Paige (Guest Ed.). *Special issue on the Intercultural Development. International Journal of Intercultural Relations*. 27(4), pp. 421–443.
- Kochetkov, V.V. and Lyamar', M.P. (2001). Kitayskaya natsional'naya identichnost' [Chinese national identity]. *Geopolitika [Geopolitics]* [online]. 9. Available at: <http://www.evrazia-books.ru> [Accessed 23 June 2017] [in Russian].
- Melekesov, G.A. (2001). Aksiologizatsiya universitetskogo obrazovaniya [Axiologization of university education]. *Vestnik OGU [OGU's Newsletter]*. 2, pp. 50–62 [in Russian].

- Molchanovskiy, V.V. and Shipelevich, L. (2002). *Prepodavatel' russkogo yazyka kak inostrannogo. Vvedeniye v spetsial'nost' [A teacher of Russian as a foreign language. Introduction to the specialty]*. Moscow: Russkiy yazyk. Kursy [in Russian].
- Passov, Ye.I. and Kuzovlova, Ye.I. (2010). *Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya [Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education]*. Moscow: Russkiy yazyk. Kursy [in Russian].
- Pligin, A.A. (2003). *Lichnostno-oriyentirovannoye obrazovaniye: istoriya i praktika [Personally-oriented education: history and practice]*. Moscow: KSP+ [in Russian].
- Slaktionin, V.A. and Chizhakova, G.I. (2003). *Vvedeniye v pedagogicheskuyu aksiologiyu [Introduction to pedagogical axiology]*. Moscow: Akademiya [in Russian].
- Tan Khan'. (2001). Lingvokul'turnaya spetsifika russko-kitayskogo delovogo obshcheniya [Linguistic and cultural specifics of Russian-Chinese business communication]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
- Tkachenko, G.A. (2008). *Kul'tura Kitaya [Culture of China]*. Moscow: Vostok-Zapad [in Russian].
- Ushakova, N.I. (Ed.). (2014). *Prepodavaniye russkogo yazyka inostrannym studentam: teoriya i praktika, traditsii i innovatsii [Teaching foreign students Russian: theory and practice, traditions and innovations]*. Kharkov: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
- Ushakova, N.I. (2017). Sovremennyye podkhody k formirovaniyu russkoyazychnoy lingvokul'turnoy kompetentnosti inofonov [Modern approaches to the formation of Russian-language linguocultural competence of inophones]. In: *II Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Russkiy yazyk kak inostranny v sovremennykh sotsiokul'turnykh usloviyakh: sostoyaniye i perspektivy" [The second International Scientific and Practical conference "Russian as a foreign language in modern socio-cultural conditions: state and prospects"]*. Tunis [in Russian].
- Vagner, V.N. (1980). Spetsifika uchebnika russkogo yazyka, oriyentirovannogo na studentov opredelennoy natsional'nosti [Specificity of the textbook of the Russian language, aimed at students of a certain nationality]. *Russkiy yazyk za rubezhom [Russian language abroad]*. 6, pp. 46–49 [in Russian].
- Vagner, V.N. (2001). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglogovoryashchim i frankogovoryashchim na osnove mezh'yazykovogo sopostavitel'nogo analiza [Methodology of teaching Russian English-speaking and French-speaking people on the basis of inter-language comparative analysis]* Moscow: Vlados [in Russian].

Vladimirova, T.Ye. (2010). *Prizvannyye v obshcheniye: Russkiy diskurs v mezhkul'turnoy kommunikatsii [Called into communication: Russian discourse in intercultural communication]*. Moscow: KomKniga [In Russian].

УДК 803 : 37 : 681.3

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

**PEDAGOGICAL GRAMMAR  
AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH.  
PART 4. FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION:  
STRATEGIES, PROCEDURES AND PROCESSES.**

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

The paper deals with the problems of the foreign language acquisition (FLA), focusing on the notions of 'build-up', 'breakdown', 'completion', 'pivot grammar', 'fronting' and 'telegraphic speech', as well as their role in the acquisition. The analysis showed that, similar to the native language acquisition (NLA), 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 data of the original experiments, the author analyses the mechanism of fronting, which is (in some aspects) similar to the pivot grammar, the child's first systemic grammar, a characteristic feature of the language development at the word-combination stage in the NLA. Basing on his own experimental observation, the author concludes that fronting is not an accidental sentence elements rearrangement, but a rule-governed communication behaviour, which reflects the individual's intuitive grammar composition at a particular stage of its development. This conclusion is supported by the fact that the same patterns were systematically used both by the same subjects and by other subjects in the same group. The author claims that such sentences indicate the intuitive grammar configuration. Basing on it, the students generate sentences of the similar structure, which they did not and could not hear or see in their environment, and which contradict the explicit grammar rules they had been given as the part of their formal tuition. The author corroborates the assumption that, similar to the NLA, the 'telegraphic speech' is a logical outcome of the students' intuitive grammar application, taking into account the distinctive feature of the latter – skipping function words and grammar morphemes. The paper argues in favour of 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:** breakdown, build-up, completion, fronting, grammar acquisition, native and foreign language acquisition, pivot grammar, telegraphic speech.

**Черноватий Л.М. Педагогічна грамати́ка як фреймове поняття для досліджень у галузі методики навчання іноземних мов. Частина 4. Засвоєння іноземної мови: стратегії, процедури і процеси.** Наведено результати аналізу даних оригінальних експериментальних досліджень у сфері засвоєння граматики англійської мови як іноземної. Розглянуто зміст понять «нарощування», «розчленування», «доповнення», «комбінування» та «телеграфне мовлення». Визначено їхню роль у засвоєнні граматики англійської мови як іноземної та їхні відмінності, порівняно з процесом засвоєння англійської мови як рідної. Окреслено зміст подальших досліджень, спрямованих на встановлення ступеня подібності між процесами засвоєння граматики рідної та іноземної мов з метою їх урахування при розробці педагогічної граматики іноземної мови.

**Ключові слова:** доповнення, засвоєння граматики, засвоєння рідної та іноземної мов, комбінування, нарощування, розчленування, телеграфне мовлення.

**Черноватый Л.Н. Педагогическая грамматика как фреймовое понятие для исследований в области методики обучения иностранным языкам. Часть 4. Усвоение иностранного языка: стратегии, процедуры и процессы.** Приводятся результаты анализа данных оригинальных экспериментальных исследований в области усвоения грамматики английского языка как иностранного. Рассмотрены понятия «наращивание», «расчленение», «дополнение», «комбинирование» и «телеграфная речь». Определена их роль в усвоении грамматики английского языка как иностранного, а также их отличия по сравнению с процессом усвоения английского языка как родного. Очерчено содержание дальнейших исследований, направленных на установление степени сходства между процессами усвоения грамматики родного и иностранного языков с целью их учета в процессе разработки педагогической грамматики иностранного языка.

**Ключевые слова:** дополнение, комбинирование, наращивание, расчленение, телеграфная речь, усвоение грамматики, усвоение родного и иностранного языков.

**Introduction to the series.** Numerous research in teaching foreign languages, specifically in the development of grammar competence, often seem to lack a common framework to integrate them into a single 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 FLA. The **aim** of this study is to analyse the latter with the purpose of its comparison with the NLA. This is the fourth (see [3; 4; 5]) in a series of articles focusing on the Pedagogical Grammar (PG) issue [7; 8], 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 [3], 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 [5], we examined several strategies, procedures and processes in the NLA, while in this article we are going to review the same phenomena observed in the acquisition of English as a foreign language, which would be used for the comparison with the NLA (see also [1]).

According to the findings reported earlier [5], the NLA involves certain strategies, procedures and processes, such as *build-up*, *breakdown*, *completion*, *pivot grammar* and *telegraphic speech*. The *build-up* procedure is characterised by adding one element at a time to the preceding word or word combination in the pauses that the child makes to repeat the sentence fragment from the very beginning (*baby... eat ... baby eat ... cookie ... baby eat cookie*). In the course of *breakdown* the child splits the word combination into its constituents (*walking around... around, there baby ... there*), while in *completion* he/she completes the grammatical subject to form a finished clause: *mommy ... comb hair, cow ...stand up* (all examples are from [6: 248]). The child's pivot grammar [2] includes a limited amount of pivot class words (divided into sentence-initial pivots (*P1*) and sentence-final pivots (*P2*)), as well as a larger open class category (*O*). The pivot grammar rules [2] allow such combinations as *P1+O, O+P2* and *O+O*, but do not permit the *P+P* or *P* sentences.

Finally, the child's *telegraphic speech*, based on the underlying pivot grammar, is characterised by skipping function words and grammar morphemes. As it was mentioned in our previous paper [4], the presence of identical features in the FLA could be viewed as an argument in favour of the NLA and FLA processes similarity in this aspect.

For the sake of comparing the said processes, we analysed the data from the FLA research [1]. The subjects included over 180 Ukrainian adults learning English as a foreign language in various formal settings: group A (factory technicians and engineers), group B (university students and professionals), group C (individual classes). Neither of the subjects had had any command of English before the classes started. The observation period ranged from 9 to 24 months. The obtained data allows assuming that in spite of the substantial variability of the language acquisition environment, all NLA strategies, procedures and processes are present in the FLA as well.

Thus, the build-up procedure was quite common among all subjects without exception. For example, many group-A subjects, even after nine months of study, continued occasionally using it: *The...the tree...the tree is green, I've got... I've got... a living room... I've got a living room.* The extent of this strategy application varied, depending on the FLA stage, as well as on the subjects' individual characteristics. At the beginning, all subjects paused after nearly each fragment of their sentences, presumably to select their next elements. In due time, the amount of the build-up instances gradually decreased and finally the subjects abandoned this strategy altogether. Nevertheless, it took 7-8 months for group-B subjects and twice as long for some of the group-A students to get rid of it.

Completion turned out to be a more frequent strategy than the build-up. It had been applied to varying degrees by virtually all subjects and at all stages of acquisition. However, while at the more advanced stages, it is used for the reasons of higher order, such as the selection of a word or a structure for the better representation of the speaker's intention, the picture at the lower stages is completely different. At the beginner's level, the subjects' spontaneous utterances were almost entirely generated by means of build-up and completion. As a result, such sentences could be quite difficult to comprehend. The fact that the subjects often fell short of finishing their sentences, while skipping the sentence elements, did not make it any easier. To crown it all, it was accompanied by numerous

systematic and non-systematic substitutions and additions: subject 7 – *From the... from the...20 to 7... half...to 7... wait...bus* (= *From 20 past 7 to half past 7 I wait for the bus*); subject 8 – *I am not go, it a... bank...wall the bank* (= *I can't go any further. There is a wall of the bank here*); subject 9 – *But... we...you...we must... go home... morning* (= *But we must go home in the morning*).

All subjects used the breakdown procedure (e.g. subject 4: *The old woman sit on a throne... throne...*; subject 5: *There are big carpet on the floor... on the floor*; subject 6: *It seemed... that the watch wanted... wanted... the watch wanted...*), but its frequency was relatively low as compared with the other two strategies.

*Pivot grammar and the FLA.* On their way towards the regular English grammar system, adults in the FLA go through a stage, which resembles the child's pivot grammar in the NLA. Fronting (moving the emphasised element to the front of the sentence) is the principal mechanism here. It may involve nouns, for example: *Andrew, husband is Mary* (= *Andrew is Mary's husband*); *Husband is Linda name Nick* (= *Linda's husband's name is Nick*); *Husband Linda's name is Nick* (= *Linda's husband's name is Nick*); *Wife Adam name is Jane* (= *Adam's wife's name is Jane*); *Name my son is John* (= *My son's name is John*); *He name husband is Linda?* (= *What is Linda's husband's name?*); *Name is father John* (= *Father's name is John*); *Name Linda's husband is Jack* (= *Linda's husband's name is Jack*). Another common type of fronting is location-oriented: *In the bottle, many shampoo?* (= *Is there much shampoo in the bottle?*); *In the park, three bars* (= *There are three bars in the park*); *Is at kitchen a hot water?* (= *Is there hot water in the kitchen?*); *In our room has got a TV-set?* (= *Is there a TV-set in our room?*); *In this bottle is many lotion?* (= *Is there much lotion in this bottle?*); *Are downtown many people?* (= *Are there many people downtown?*); *On the bookshelves some this is a brushes* (= *There are some brushes on the bookshelves*). Fronting of other classes of words did happen, but it was less frequent, e.g. verbs: *Going to be?* (= *What is he going to be?*); *Go how many stops can?* (= *How many stops should I go?*); possessive pronouns: *I'm (= my) this is a flat* (= *This is my flat*); negation: *No any brushes on the shelves is not* (= *There are no brushes on the shelves*), etc.

Fronting is not an accidental sentence elements rearrangement; it is a

rule-governed communication strategy, which reflects the individual's intuitive grammar composition at a particular stage of its development. The same patterns were systematically used both by the same subjects and by other subjects in the same group. For example, subjects 11 and 14 (group A) generated sentences using pattern 1, which may be represented in the form of a substitution table, and which generated sentences like *Husband Linda name Nick (=Linda's husband's name is Nick)*.

Pattern 1.

Husband	Helen	name is	Nick
Wife	Linda		Jane
Daughter	Adam		Ann
Son	Robert		John

Subject 13 used a similar pattern but placed the link verb *is* after the first element in the sentence: *Husband is Linda name Nick*. Subject 9 generated twelve questions based on pattern 2 (see below).

Pattern 2.

What colour	hair brows eyes etc.	has	he she Linda John
-------------	-------------------------------	-----	----------------------------

Subject 11 systematically used fronting patterns 3 and 4 shown below to generate sentences like *Have she got is daughter (= She's got a daughter)*. (NB: those are not interrogative but affirmative sentences).

Pattern 3.

Have	they she Jane and John	got	a is are	daughter children
------	------------------------------	-----	----------------	----------------------

As you see, link verbs and the indefinite article are found in the same slot. Thus, their meanings had not been quite differentiated yet, which resulted in the sentences like *Have they got a children (= They've got children)*.

## Pattern 4.

Name is	father mother sister	John Mary Helen
---------	----------------------------	-----------------------

Pattern 4 was systematically used to indicate persons' names, e.g. *Name is father John* (= *Father's name is John*). To form interrogative structures, pattern 4 used to be modified: the subjects substituted the word group *What is* at the beginning of the sentence with the simultaneous elimination of *is* after the word *Name*. As a result, there appeared sentences like *What is name husband Linda?* (= *What is Linda's husband's name?*).

In similar communicative situations, subjects 9, 10 and 13 used pattern 5, which resembled pattern 4, but was closer to the regular English, e.g. *Name Linda's husband is Jack* (= *Linda's husband's name is Jack*).

## Pattern 5.

Name	Linda's husband my son	is	Jack John
------	---------------------------	----	--------------

The various patterns could interfere. For example, subject 13, while trying to form a special question based on pattern 5 (e.g. *What is Linda's husband's name?*), put a question word *he* or *his*, which in his grammar stood for *what* or *what is*, in front of the sentence. The link verb *is* may be preserved or skipped: *His name daughter Andrew?* (= *What is Andrew's daughter's name?*), *And he name husband is Linda?* (= *And what is Linda's husband's name?*).

Such sentences reflect the individual's intuitive grammar composition. Basing on it, the students generate sentences of a similar structure, which they did not and could not hear or see in their environment, and which contradict the explicit grammar rules they had been given as a part of their formal training.

*Telegraphic speech*, which in the NLA is characterised by skipping function words and grammar morphemes, is a prominent feature of the FLA as well: (1) *I'm ... (here on a) private visit*; (2) *I'm (= my) ... occupation (is a) businessman*; (3) *I'm (=I) work (at an) import company*; (4) *No, (this is my) second visit*; (5) *I'm (=I) stay (at my)*

*friend's place; (6) (It's) a good (visit); (7) (Call me about) lunch (on) Wednesday in (the morning); (8) Why is visit? (= What is the aim of your visit?); (9) Where is (are you) stay (ing)?*

By way of preliminary generalisation, it seems that the subjects' acquisition of English as a foreign language in many ways is similar to its acquisition as a native language. The subjects apply the build-up, breakdown and completion strategies as a kind of exercising to develop their intuitive grammar. While exercising, the subjects' inner mechanisms are probably searching for the rules underlying the corresponding structures of the foreign language, checking them against the inner patterns developed due to the previous communicative experience. Like in the NLA, the cognitive organiser keeps fine-tuning the network of such patterns, gradually transforming it into a regular English grammar system (see [3]). Throughout this process, the subjects can hardly rely on their conscious mechanisms, as the latter operate under the conditions of considerable overload, trying to cope with substantial multilevel problems related to the generation of speech. That is why the subjects have to rely mostly on the intuitive FLA mechanisms to monitor the process. Because this monitor requires ever more input information to develop the inner patterns, it makes the subjects carry out the build-up, breakdown and completion operations to check the hypotheses, strengthen the existing patterns and the inter-pattern relations.

In the FLA, adults go through a stage, which slightly resembles the child's pivot grammar in the NLA. However, this first FLA grammar is much more complicated and may be represented in the form of substitution tables, which interfere with each other and undergo permanent changes to approach the regular native speaker's intuitive grammar.

There is little difference between telegraphic speech in the NLA and FLA in spontaneous communication. However, in prepared or semi-prepared situations, adults' speech in FLA looks much better than that of the children in the NLA. It may be accounted for by the adults' powerful compensatory strategies, specifically for their use of analogy and speech formulae, which would be discussed in our later papers. Because in spontaneous communication their use is limited, the ratio of telegraphic speech, especially at the beginning stages, significantly increases. However, in due time, most of the foreign language learners overcome the telegraphic speech period (which is generally shorter than in the NLA) and move over to the more advanced stages.

The research into those and other aspects of the PG issue is in **prospect** of the further research.

#### LITERATURE

1. Черноватый Л.Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Харьковский нац. ун-т им. В.Н. Каразина. Харьков, 1999. 453 с.
2. Bloom L. Why not pivot grammar? *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 1971. N 36. P. 40–50.
3. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 1. Levels and types of grammar. *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.
4. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 2. Native language acquisition: General background. *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.
5. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 3. Native language acquisition: strategies, procedures and processes. The word-combination stage. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2018. Вип. 31. С. 154–163.
6. Ingram D. *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992. 572 p.
7. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* / Gass S.M., Mackey A. (eds.). London: Routledge, 2012. 599 p.
8. White L. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 312 p.

#### REFERENCES

- Bloom, L. (1971). Why not pivot grammar? *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 36, pp. 40–50 [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.M. (2016). Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 1. Levels and types of grammar. *Vykladannia mov u vyshchikh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky* [Present-day Teaching Languages at Higher Educational Institutions. Intersubjects Connections]. Kharkiv: V.N. Karazin

- Kharkiv National University, 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 [Present-day Teaching Languages at Higher Educational Institutions. Intersubjects Connections]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 30, pp. 156–165 [in English].
- Chernovaty, L.M. (2018). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 3. Native language acquisition: strategies, procedures and processes. The word-combination stage. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Present-day Teaching Languages at Higher Educational Institutions. Intersubjects Connections]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 31, pp. 154–163 [in English].
- Gass, S.M. and Mackey, A (Eds.). (2012). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge [in English].
- Ingram, D. (1992). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].

УДК 378.147:811.161.2'243

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

**СИСТЕМА ЗАВДАНЬ  
ДО НАВЧАЛЬНОГО НАУКОВОГО ТЕКСТУ  
ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ГУМАНІТАРІЇВ  
НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ  
ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ  
Швець Г.Д., канд. філол. наук (Київ)**

У статті порушено проблему навчання іноземних студентів підготовчих відділень української мови як мови спеціальності, зокрема в межах курсу «Коментоване читання наукових текстів». Наголошено на важливій ролі наукового навчального тексту й методично обґрунтованої системи завдань до нього у формуванні стартових навичок наукового мовлення інокомунікантів. Проаналізовано типи дотекстових і післятекстових завдань

до наукового навчального тексту, доречних для організації ефективної роботи з іноземними студентами-гуманітаріями початкового етапу навчання.

**Ключові слова:** дотекстові завдання, навички наукового мовлення, навчальний науковий текст, післятекстові завдання, українська мова як іноземна.

**Швец А.Д. Система заданий к учебному научному тексту для иностранных студентов-гуманитариев на начальном этапе изучения украинского языка.** В статье затронута проблема обучения иностранных студентов подготовительных отделений украинскому языку как языку специальности, в частности в рамках курса «Комментированное чтение научных текстов». Отмечена важная роль научного учебного текста и методично обоснованной системы заданий к нему для формирования стартовых навыков научной речи инокоммуникантов. Проанализирована система предтекстовых и послетекстовых заданий к научному учебному тексту для иностранных студентов-гуманитариев начального этапа обучения.

**Ключевые слова:** навыки научной речи, послетекстовые задания, предтекстовые задания, украинский язык как иностранный, учебный научный текст.

**Shvets H.D. The system of exercises to the academic scientific text for foreign students of humanities at the initial stage of learning the Ukrainian language.** The article deals with the problem of teaching Ukrainian as a language of a future speciality to foreign students of preparatory departments, in particular within the course «Commented reading of scientific texts». The formation of scientific speech skills determines the success of foreigners' training in Ukrainian universities. Full participation in the education process is possible if students know the scientific style: they can listen to lectures, study scientific literature, take part in practical and seminars, write essays, term papers, etc.

The distinguishing feature of the academic scientific text for foreigners is correspondence with their level of language proficiency. In the academic scientific text for foreigners studying Ukrainian at the initial stage, it is necessary to consider the principles of accessibility, inter-subject coordination, economy of linguistic resources, linguistic saturation, curiosity of educational materials. The traditional system of exercises needs to be modified.

At the pre-text stage, the exercises to semanticize of lexemes, in particular in context and based on the word-building structure of words, are very important. It is productive to repeat aloud the typical structures with new lexical units and in the complex it eliminates the difficulties of lexical, phonetic and grammatical characters. Among post-text tasks, the most relevant at this stage of training are those that are aimed to check the understanding of the text and to study new

lexical-grammatical structures of scientific style. It is important to develop the ability to ask questions. The teacher should gradually increase the complexity of exercises; use the variety of lexical material to practice typical structures. The insufficient level of language proficiency determines a simple form of exercises to the text (they should be clear on the samples of execution) and the using visual learning tools (schematic images, tables, multimedia presentations).

**Key words:** academic scientific text, post-text exercises, pre-text exercises, scientific speech skills, Ukrainian as a foreign language.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Завдання пропедевтичного навчання іноземців на підготовчих відділеннях університетів України подвійне: по-перше, сформувати комунікативну компетентність, яка дасть можливість інофону задовольняти комунікативні потреби в ситуаціях щоденного спілкування у побутовій та соціально-культурній сферах, по-друге, ознайомити з основами наукового стилю мовлення і мовою майбутньої спеціальності. Другий аспект визначає готовність інокомуніканта отримувати вищу освіту українською мовою і брати повноцінну участь у всіх формах навчальної комунікації: слухання лекцій за спеціальністю, читання наукової літератури, участь в обговореннях на семінарах та практичних заняттях, написання курсових робіт тощо. Саме тому формування навичок наукового мовлення в умовах пропедевтичного навчання інокомунікантів є надзвичайно важливою проблемою методики викладання української мови як іноземної. Особливої уваги потребує такий аспект, як моделювання навчального наукового тексту і створення ефективної системи завдань до нього.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблемі навчання іноземних студентів наукового стилю загалом та мови спеціальності зокрема присвячено чимало досліджень вітчизняних і зарубіжних учених (Н. Булгакова, Д. Диченко, Т. Довгодько, Я. Кміт, О. Митрофанова, Є. Мотіна, О. Палка, Я. Проскуркіна, І. Сладких, Т. Шмоніна та ін.). Серед останніх праць варто відзначити навчально-методичний посібник «Дидактика довузівської підготовки студентів-іноземців» [2], у якому ґрунтовно схарактеризовано особливості пропедевтичної підготовки іноземних громадян у сучасних умовах і методику формування предметних знань під час вивчення інокомунікантами профільних дисциплін, зокрема фізики та хімії. Узагалі можна зауважити, що переважна кількість досліджень проблеми проведена

на матеріалі природничих і точних наук (хімії, фізики, біології, математики), що цілком зрозуміло: частка іноземних студентів цього профілю найбільша. Праць про навчання наукового стилю мовлення інокомунікантів гуманітарних спеціальностей виразно бракує.

Досягненню мети сформувати навички наукового мовлення на рівні, достатньому для навчання у закладах вищої освіти, підпорядковані як спеціальні предмети за профілем майбутньої спеціальності іноземців (для гуманітаріїв, наприклад, це «Українська і зарубіжна література», «Історія України»), так і курс наукового стилю мовлення (у різних закладах вищої освіти формулювання його назви відрізняється: «Загальнонаукова термінологія», «Вступний курс до наукового стилю мовлення» тощо). Предмет такого спрямування, хоча він не був передбачений навчальними планами і програмами для іноземних студентів підготовчих відділень (затверджених Міністерством освіти в 2003 р.), останнім часом запроваджено у багатьох закладах вищої освіти. Так, у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка на підготовчому відділенні для навчання іноземних громадян уведено дисципліну «Коментоване читання наукових текстів». Цей предмет є певною мірою вступним, а потім супроводжувальним до занять із спеціальних дисциплін і закладає основи у формуванні навичок наукового мовлення. Подібний курс із наукового стилю мовлення зазвичай вводять на 5-8 тижнях вивчення мови, коли студенти мають ще вкрай обмежений лексичний запас, а їхні уявлення про граматику української мови вибіркові і поки не становлять цілісної системи. За таких умов очевидно, що навчальний текст потрібно моделювати з урахуванням названих особливостей аудиторії, а традиційна система завдань до нього має бути певною мірою модифікована – саме в обґрунтуванні названих положень полягає **мета** пропонованої статті. Реалізувати її передбачаємо через розв'язання таких **завдань**: визначити специфіку навчального наукового тексту іноземною мовою, окреслити провідні принципи його моделювання, схарактеризувати особливості системи завдань за текстом для інокомунікантів, які лише розпочинають ознайомлення з науковим стилем мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** Навчальний науковий текст покликаний зрозуміло й об'єктивно висвітлити певну наукову тему, тому до нього висувають низку методичних вимог: мінімальна

достатність інформації, предметна об'єктивність, мовна канонічність, економність мовних засобів, доступність. Якщо при навчанні рідною мовою доступність розуміють головним чином як відповідність наукової інформації та стилю її викладу віковим особливостям і рівню підготовки учнів, то в навчанні іноземної мови акцентується вимога відповідності лексико-граматичної тканини тексту рівню володіння мовою. Головне завдання наукового тексту на початковому етапі навчання – не стільки введення нової наукової інформації, скільки ознайомлення інофонів із типовими конструкціями наукового стилю української мови та найважливішими термінами певної науки. Це означає, що обов'язковою вимогою до моделювання таких текстів є координація з практичним курсом української мови (щодо лексико-граматичного наповнення) та логікою викладу наукових тем у профільних предметах (щодо послідовності введення термінології). Крім того, важливо, щоб тексти для початкового етапу були насичені зразками використання певних конструкцій наукового стилю мовлення. Така риса не відповідає вимозі мінімальної достатності інформації наукових навчальних текстів рідною мовою, однак, як ми відзначали в іншому дослідженні, умотивована необхідністю забезпечити демонстраційну функцію навчального тексту для інокомунікантів: він слугує ілюстрацією уживання певних лексико-граматичних конструкцій і сприяє запам'ятовуванню семантико-синтаксичних ознак вивчених структур [3].

Проілюструємо дотримання принципів доступності, міжпредметної координації, мовної канонічності та мовленнєвої насиченості в тексті для початкового етапу вивчення української мови як іноземної.

### ***Писемність***

*Писемність – це засіб передачі людської мови за допомогою знаків.*

*Спочатку люди не володіли писемністю. Тому було важко передавати інформацію на великі відстані. Люди намагалися передавати інформацію за допомогою різних предметів. Звичайно, предметне письмо не було зручним засобом передачі інформації. Потім люди почали передавати інформацію за допомогою малюнків.*

*Зараз люди використовують алфавітне та ієрогліфічне письмо. Алфавітне письмо – це письмо за допомогою букв, або*

*літер. Отже, букви – це засіб алфавітного письма. Ієрогліфічне письмо – це письмо за допомогою ієрогліфів. Отже, ієрогліфи – це засіб ієрогліфічного письма.*

*Знаки алфавіту називають буквами. Букви, або літери, позначають звуки. Наприклад, у слові Київ 5 звуків і 4 букви. Буква к позначає звук [к], буква и позначає звук [и], буква ї позначає два звуки – [й], [і], буква в позначає звук [в].*

*Ієрогліфи – це знаки ієрогліфічного письма. Ієрогліфи позначають слово або склад. Наприклад, слово «скільки» в китайській мові пишуть так: 多少. Перший ієрогліф 多 – «багато», а другий ієрогліф 少 – «мало».*

Текст змодельований для студентів-гуманітаріїв підготовчого факультету, які вивчають українську мову два місяці. Тому в ньому використано прості речення і найлегший для іноземця тип складних – безсполучникові. Лексику складають одиниці, а) відомі студентам із практичного курсу української мови (люди, алфавіт, буква, звук, слово, предмет, називати, писати, використовувати, перший, другий, зручний, багато, мало, спочатку, потім, зараз та ін.), б) уведені в попередніх навчальних наукових текстах (знак, склад), в) нові (письмо, писемність, передача, відстань, ієрогліф, алфавітний, ієрогліфічний, позначати). Повторюване використання лексем останньої групи в однотипних конструкціях сприяє кращому запам'ятовуванню певної лексико-граматичної моделі. Також у тексті продемонстровано можливості типових структур наукового стилю: *що – це що / що є чим; що – це засіб чого / що є засобом чого; що – це що за допомогою чого / що є засобом чого; що позначає що*. Граматичний матеріал орієнтований переважно на активізацію і вдосконалення навичок правильного використання форм іменників і прикметників у знахідному, орудному та родовому відмінках.

Ще один принцип моделювання текстів для інокомунікантів (цікавості навчальних матеріалів) при створенні наукового тексту, зрозуміло, не є обов'язковим, але, якщо є можливість, особливо на початковому етапі навчання, його необхідно враховувати. Так, у запропонованому тексті наведено приклад про ієрогліф «скільки» в китайській мові, який зазвичай викликає приємні емоції в китайських студентів і зацікавленість у представників інших національностей.

У методиці іноземних мов усталася система завдань до

навчального наукового тексту, у якій обов'язково виокремлюють дотекстовий етап роботи (спрямований на зняття труднощів лексико-граматичного характеру) і післятекстовий (орієнтований на формування навичок розуміння тексту, усвідомлення його структури, правильного вживання наукової термінології і типових лексико-граматичних структур, переробки інформації (складання плану, тез, конспекту), продукування власного висловлювання тощо). Як ми зазначали вище, специфіка початкового етапу вивчення мови накладає свій відбиток на цю систему, про що і йтиметься далі.

Основна мета дотекстових завдань – підготувати студента до читання тексту. Для недосвідченого читача-інофона це особливо важливо, адже його лексичні та граматичні навички ще не сформовані на достатньому рівні. Не можна допустити, щоб процес читання перетворився на послівний переклад, складний процес «дешифрування» значень і граматичних зв'язків, – тому на дотекстовому етапі необхідно максимально мінімізувати труднощі, насамперед лексичні. Як відомо, семантизувати іншомовні одиниці можна з допомогою низки перекладних та безперекладних способів. Переважно багатонаціональний характер груп іноземців унеможливорює використання викладачем мови-посередника, тобто єдиний варіант звернення до перекладної семантизації – це самостійний пошук студентами перекладу нових лексем у словнику. Безперечно, така робота необхідна, але більшою мірою для тих одиниць, значення яких неможливо з'ясувати інакше (велика частина абстрактної лексики, зокрема терміни). В інших випадках варто звертатися до безперекладних способів, однак потрібно мати на увазі, що не всі вони ефективно спрацьовують на початковому етапі навчання. З огляду на абстрактний характер мислення в науковому стилі мовлення практично неможливо вдатися до наочної семантизації, а такі популярні способи, як тлумачення значення, пояснення через синоніми й антоніми, доводиться використовувати обмежено, зважаючи на невеликий лексичний запас студентів. Це означає, що особливої ваги на початковому етапі набуває пояснення значення з допомогою контексту і з опорою на словотвірну будову слова.

Наприклад, семантизувати лексему *мовець* можна з допомогою низки словотвірних пар: *мова – мовець, Україна – українець, Іран – іранець, Японія – японець* і т. д. (студенти усвідомлюють значення

суфікса *-ець* – назва особи). Значення віддієслівних іменників, частка яких у наукових текстах досить велика, також найлегше з'ясувати, повернувши увагу до дієслівного кореня (*навчатися* – *навчання*, *знати* – *знання*, *пізнати* – *пізнання*, *читати* – *читання*, *вирішити* – *вирішення*, *передавати* – *передача* і т. п.). Часто способи семантизації працюють комплексно: так, у лаконічній схемі *мислити* = *думати*, *мислити* – *мислення* з допомогою твірного дієслова і його синоніма пояснено значення іменника.

Семантизація за контекстом має безперечні переваги, оскільки розвиває мовну здогадку і демонструє вживання певної лексеми у реченні, – на відміну від ізольованої презентації лексичних одиниць такий спосіб сприяє формуванню цілісного уявлення про лексичну сполучуваність слова і його граматичні зв'язки. Ознайомлення з новою лексикою і її опрацювання у вигляді коротких речень-моделей чи словосполучень полегшує подальший процес читання нового тексту, а потім і створення власного усного монологічного висловлення: якщо студенти кілька разів прочитали і повторили вголос однотипну структуру, склали низку подібних до неї, то впізнавання в тексті і самостійне продукування таких фрагментів не становитиме великих труднощів. Наприклад, введення лексем *абстрактний* і *конкретний* організовуємо в такий спосіб:

*Абстрактний* ≠ *конкретний*: *Ручка* – це конкретний предмет. *Любов* – це абстрактне поняття. *Дошка* – це ..... предмет. *Дружба* – це ..... поняття. *Краса* – це ..... Підручник – це ..... (в останніх чотирьох реченнях відсутні спочатку прикметники, а потім словосполучення з ними – студенти повинні самостійно вставити їх і проговорити речення).

Як бачимо, багаторазове повторення вголос однотипних структур, що містять нові лексичні одиниці, спрямоване на вирішення одразу трьох важливих завдань дотекстового етапу: семантизація нових лексем, удосконалення вмінь фонетично правильного читання й коректної вимови, ознайомлення з типовими лексико-граматичними конструкціями і вироблення навичок упізнавання і вживання готових структур.

Важливою є форма самих завдань: на початковому етапі вивчення мови вони мають бути максимально зрозумілими за зразками виконання. Ось як виглядають окремі дотекстові завдання до наведеного вище тексту «Писемність».

1. **Що робити – що:** писати – письмо – писемність, допомагати – допомога, передавати – передача.

2. **Відстань.** Яка відстань від гуртожитку до геологічного факультету? – 300 м. Яка відстань від Пекіна до Києва? – .....

3. **Літера** = буква (а, я, ш, щ). **Звук** ([а], [йа], [ш], [шч]). **Ієрогліф** (多).

4. **Що – який:** предмет – предметний, алфавіт – алфавітний, ієрогліф – ієрогліфічний.

5. **Засіб.** Букви – це засіб письма. Писемність – це ..... передачі інформації. Ієрогліфи – .....китайського письма. Букви – .....

6. **За допомогою.** Українці пишуть за допомогою букв. Китайці пишуть за допомогою ієрогліфів. Англійці ..... Туркмени ..... Японці .....

7. **Що – це що = що називають чим:** Букви – це знаки алфавіту. Знаки алфавіту називають буквами. Ієрогліфи – це знаки китайського письма. Знаки китайського письма .....

8. **Що позначає що:** Букви позначають звуки. Ієрогліфи позначають слово або склад. Крапка позначає кінець речення. Знак оклику (!) ..... кінець окличного речення. Знак питання (?) ..... кінець питального речення.

Післятекстові завдання розпочинаються перевіркою розуміння тексту. Якщо на пізніших етапах навчання запитання до тексту з'ясовують усвідомлення його змісту в цілому та розуміння основних моментів (актуально для переглядового та ознайомлювального читання), то спочатку потрібна систематична робота над запитаннями до кожного речення тексту, обов'язково з увагою до вміння студентів не лише відповідати на них, а і формулювати самостійно.

Друга важлива група завдань – це відпрацювання нових лексико-граматичних конструкцій наукового стилю. На дотекстовому етапі їх читання, повторення вголос, уживання мають переважно імітаційний характер, у той час як метою післятекстової роботи є домогтися усвідомленого розуміння, правильного конструювання і коректного використання відповідних форм і структур у власному мовленні. Для цього спочатку необхідно повторити інформацію про утворення певної граматичної форми (при вивченні конструкції

за допомогою чого, наприклад, це родовий відмінок іменників в однині і множині). Потім – виконання диференційних, підстановчих, трансформаційних вправ, причому має бути поступове підвищення рівня їх складності, як відзначає С. Варава, характеризуючи систему вправ для формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності в іноземних студентів на початковому етапі навчання [1: 27–31]. Завдання на трансформацію особливо потрібні для засвоєння синонімічних конструкцій наукового стилю мовлення. Наприклад, презентовані в тексті «Писемність» моделі *що – це засіб чого, що є засобом чого, за допомогою чого* відпрацьовуємо в комплексі, формуючи уявлення про можливість граматично варіативного вираження однієї і тієї ж думки. Подаємо зразок трансформації (*Букви – це засіб алфавітного письма. – Букви є засобом алфавітного письма. – Люди пишуть за допомогою букв.*) і низку речень, які потрібно змінити подібним чином (*Мова – це засіб спілкування. Ієрогліфи – це засіб ієрогліфічного письма. Предмети – це перший засіб передачі інформації. Книги – засіб передачі знань. Підручник – засіб навчання студентів. Інтернет – зручний засіб передачі інформації. Мобільний телефон – зручний засіб зв'язку.*). Виконання таких завдань сприяє усвідомленому вживанню відповідних конструкцій, створює умови для їх багаторазового повторення і запам'ятовування. Наголосимо також на важливості умовно-мовленнєвих вправ: дати відповіді на запитання, самостійно сформулювати запитання. У таких завданнях, як і в трансформаційних, необхідно не обмежуватися лексикою тексту, а залучати матеріал попередніх тем із наукового стилю мовлення та різних сфер життя (як в останньому прикладі).

При створенні системи завдань до навчального наукового тексту необхідно звернути увагу на зорову наочність: використання ілюстративних схем, які відбивають логічні зв'язки тексту, граматичних таблиць, мультимедійних презентацій з ілюстрованим текстом, питаннями і відповідями до нього – усе це, безперечно, підвищує ефективність оволодіння науковим стилем мовлення на початковому етапі вивчення української мови як іноземної.

Проведене дослідження дає підстави зробити такі **висновки**.  
1. Визначальною рисою навчального наукового тексту для інокомунікантів є відповідність їхньому рівню володіння мовою.

2. При моделюванні навчального наукового тексту для іноземців, які вивчають українську мову на початковому етапі, необхідно враховувати принципи доступності, міжпредметної координації, мовної канонічності, економії мовних засобів, мовленнєвої насиченості та цікавості навчальних матеріалів. Традиційна система завдань до такого тексту потребує модифікації. 3. На дотекстовому етапі особливої ваги набувають завдання на семантизацію лексем, зокрема за контекстом та з опорою на словотвірну будову слова. Продуктивним є багаторазове повторення вголос однотипних структур із новими лексичними одиницями, яке в комплексі знімає труднощі лексичного, фонетичного та граматичного характеру. 4. Серед післятекстових завдань найбільш актуальними на цьому етапі навчання є ті, які спрямовані на перевірку розуміння тексту та відпрацювання нових лексико-граматичних конструкцій наукового стилю. Важливим є розвиток уміння самостійного формулювання запитань, поступове підвищення рівня складності завдань, різноманіття лексичного матеріалу для відпрацювання типових структур. 5. Недостатній рівень володіння мовою інокомунікантів визначає необхідність простої форми завдань до тексту (вони повинні бути максимально зрозумілими за зразками виконання) та потребу використання засобів зорової наочності (схем, таблиць, мультимедійних презентацій).

**Перспектива подальших досліджень** полягає у створенні системи навчальних наукових текстів і завдань до них із курсу «Коментоване читання наукових текстів» для іноземних студентів-гуманітаріїв підготовчих відділень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Варава С.В. Використання системи вправ для формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності в іноземних студентів на початковому етапі навчання. *Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*: зб. наук. праць. Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2016. Вип. 28. С. 23–32.
2. Булгакова Н.Б., Довгодько Т.І., Диченко Т.В., Чайченко Н.Н. Дидактика довузівської підготовки студентів-іноземців: навч.-метод. посібник. Суми: Сумський державний університет, 2017. 286 с.

3. Швець Г.Д. Моделювання навчального тексту: термінологічний та методичний аспекти. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 58. С. 170–178.

#### REFERENCES

- Bulhakova, N.B., Dovhodko, T.I., Dychenko, T.V. and Chaichenko, N.N. (2017). *Dydaktyka dovuzivskoi pidhotovky studentiv-inozemtsiv [Didactics of foreign students' pre-university training]*. Sumy: Sumskyi derzhavnyi universytet [in Ukrainian].
- Shvets, H.D. (2017). Modeliuvannia navchalnoho tekstu: terminolohichni ta metodychni aspekty. [Modeling of the educational text: terminological and methodical aspects]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy [Scientific journal of the National Pedagogical Drahomanov University. Pedagogical sciences: realities and perspectives]*. Kyiv: National Pedagogical Drahomanov University, 58, pp. 170–178 [in Ukrainian].
- Varava, S.V. (2016). Vykorystannia systemy vprav dlia formuvannia profesiino oriientovanoi linhvistychnoi kompetentnosti v inozemnykh studentiv na pochatkovomu etapi navchannia [Usage of the system of exercises for forming foreign students' professionally-oriented linguistic competence at the initial stage of training]. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Present-day Teaching Languages at Higher Educational Institutions. Intersubjects Connections]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 28, pp. 23–32 [in Ukrainian].

УДК 37.013.2

<http://orcid.org/0000-0003-2371-4623>

**НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ  
ТВОРЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ  
СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

*Шукюрова Фарида Шахлар гызы  
(Баку, Азербайджан)*

В статье исследуется проблема обучения студентов, изучающих английский язык в профессиональных целях, навыкам творческой деятельности на изучаемом языке. Раскрываются условия, способствующие формированию умений творческой речевой деятельности у данного контингента студентов. Анализируются особенности формирования умений творческой деятельности на разных этапах обучения английскому языку. Рассматривается разработанная авторами методическая модель развития творческих умений студентов на изучаемом языке и система заданий, направленная на последовательное обучение студентов творческой речевой деятельности.

**Ключевые слова:** интерактивный, коммуникативные цели, ориентированный на интересы и потребности обучаемых, система, творческий.

**Шукюрова Фаріда Шахлар гизи.** Деякі питання навчання творчої мовної діяльності на іноземній мові студентів мовного ЗВО. У статті досліджується проблема навчання студентів, які опановують англійську мову в професійних цілях, навичок творчої діяльності мовою, що вивчається. Розкриваються умови, які сприяють формуванню вмінь творчої мовленнєвої діяльності в означеного контингенту студентів. Аналізуються особливості формування вмінь творчої діяльності на різних етапах навчання англійської мови. Розглядається розроблена авторами методична модель розвитку творчих умінь студентів мовою, що вивчається, і система завдань, спрямована на послідовне навчання студентів творчої мовленнєвої діяльності.

**Ключові слова:** інтерактивний, комунікативні цілі, орієнтований на інтереси і потреби учнів, система, творчий.

**Shukurova Farida. Some problems of teaching creative skills in the target language to the students of the language university.** Today the problem of teaching creative skills in the target language to students learning English for professional purposes is very important. The target goal of teaching and learning English is to develop the ability to use the language creatively and adequately in the process of

communication. The system of teaching language university students adequate skills in productive communicative English should be based on principles underlying a communicative approach. It should also take into account the cultural context in which the teaching/learning process takes place. The author has analyzed theoretical material on the subject and the students' comprehension in the context of oral speech. As a result we have developed a model and system of exercises for improving students' creative speaking skills in the target language. The development of the system of exercises and didactic model for increasing, the quantity and quality of students' creative skills have been highlighted.

One of the factors that significantly contributes the optimization of the process of developing the skills and abilities of a creative speech activity among the students of a language university is taken from the authoritarian model of teaching the language to the model oriented towards the interests and needs of the trainees. It requires the introduction of radical changes in the learning system. In order to achieve the goals, it is necessary to intensify the communicative activity of students, involving them in the process of verbal communication in the target language, promoting the creative use of accumulated linguistic and speech potential in the process of real communication. Language university graduates should master the ability of using the foreign language in creative and effective ways in the process of communication at the international and intercultural levels, as close to the level of a linguistically educated native speaker as possible. In modern conditions the introduction of innovative ideas in the practice of teaching English is necessary to improve the efficiency of the process of training qualified specialists in teaching foreign languages.

**Key words:** communication, communicative goals, creative, interactive, learner-based, system.

**Актуальность работы.** Данная статья посвящена исследованию проблемы обучения творческой речевой деятельности на изучаемом иностранном языке студентов, изучающих английский язык в профессиональных целях. Актуальность проблемы определяется тем, что в условиях современности одной из задач является подготовка высококвалифицированных, компетентных в коммуникативном отношении преподавателей английского языка. Одной из необходимых предпосылок повышения уровня преподавания иностранных языков в условиях заведений высшего образования и средней школы является внедрение инновационных идей в практику преподавания, создание условий, способствующих реализации творческих возможностей обучаемых, вовлечению их в процесс изучения языка в качестве активных участников данного

процесса. Одним из факторов, в значительной мере содействующих оптимизации развития навыков и умений творческой речевой деятельности у студентов языкового вуза, является переориентация с авторитарной модели обучения языку на модель, ориентированную на интересы и потребности обучаемых, что требует внедрения радикальных изменений в систему обучения. Уровень сформированности умений творческой речевой деятельности на изучаемом языке у студентов языкового вуза не соответствует требованиям современного образования, что свидетельствует об **актуальности** данной проблемы.

**Анализ актуальных исследований.** Как известно, в условиях современности основная задача обучения заключается не в передаче знаний от преподавателя к обучаемым, а в оптимизации обучения иностранному языку, в активизации обучаемых путем вовлечения их в образовательный процесс в качестве его заинтересованных и инициативных участников [2: 5]. Внедрение инновационных идей в практику преподавания прежде всего предполагает переход от традиционной системы обучения к системе обучения, ориентированной на потребности и интересы обучаемых [13: 131]. Следует отметить, что переход от традиционной системы обучения, где центральной фигурой является преподаватель, к системе, ориентированной на изучающих язык студентов, неминуемо сопровождается трудностями и проблемами, связанными с перераспределением ролей в процессе обучения, с перестановкой акцентов со студента как объекта обучения на студента как субъекта данного процесса. Подобный подход требует определенной подготовленности как преподавателей, так и студентов. Предполагается, что студенты должны научиться самостоятельно правильно формулировать цели, искать и находить оптимальные пути их достижения.

В условиях глобализации основной целью обучения английскому языку как специальности является не усвоение системы языка, не приобретение лингвистических знаний, а овладение языком как средством коммуникации [1: 7]. Необходимо создание условий, в максимальной степени содействующих формированию у студентов языкового вуза навыков коммуникации на изучаемом иностранном языке. Именно в подобной обстановке происходит усвоение родного

языка его носителями. При этом считаем необходимым отметить, что, несмотря на то, что вопросы усвоения родного и иностранного языков неоднократно становились предметом рассмотрения в методической литературе, было бы неправильно отождествлять эти два, в значительной мере отличные друг от друга процесса [9: 108].

В контексте подготовки учителей иностранного языка, соответствующей требованиям современности, следует отметить, что выпускники языковых факультетов должны быть коммуникативно компетентными, что предполагает сформированность у них умений адекватно общаться на изучаемом языке как с его носителями, так и с людьми, не являющимися его носителями [1: 29–30]. Для реализации поставленных целей необходимо строить учебный процесс с учетом того, как на данном языке говорят его носители. Однако при этом важно помнить о том, что в ситуации с английским языком положение не является столь однозначным, поскольку данный язык используется как родной в Англии, США, Северной и Южной Ирландии, Шотландии, Новой Зеландии, Австралии, Уэльсе и в ряде других стран. Мы присоединяемся к мнению исследователей, полагающих, что в условиях отсутствия естественной языковой среды учитель английского языка должен стать эталоном поведения на вербальном и невербальном уровне [2: 56].

Одним из необходимых условий формирования у студентов языкового вуза умения творчески использовать усвоенный языковой и речевой материал является коммуникативная направленность процесса обучения иностранному языку как специальности. Вне зависимости от контекста, в котором происходит обучение английскому языку и его усвоение, основной целью должно стать формирование у обучаемых умения использовать язык для достижения коммуникативных целей. При этом следует отметить, что одним из основных принципов, на котором базируется коммуникативное обучение языку, является совместная деятельность участников учебного процесса. Принцип коммуникативности, являющийся основополагающим принципом коммуникативного обучения языку, предполагает сотрудничество студентов и преподавателя в определении целей обучения языку в том или ином контексте, выборе оптимальных путей достижения поставленных целей, отборе учебных материалов, а также информационно-коммуникативных технологий,

используемых в процессе обучения языку как специальности [8: 318]. Другими, не менее важными принципами коммуникативного обучения языку являются принцип интерактивности и принцип ориентации на интересы и потребности обучаемых. Эти принципы предполагают сотрудничество и совместную деятельность студентов и преподавателей в качестве необходимого условия для формирования творческих умений на изучаемом языке.

Как было отмечено выше, одним из отличительных признаков, характеризующих коммуникативный подход к обучению языкам, является ориентированность процесса обучения на формирование у студентов умения правильно и творчески использовать накопленный лингвистический потенциал и речевые возможности для достижения коммуникативных целей [11: 19]. Соответственно, в контексте коммуникативного обучения языку основная задача заключается в формировании у студентов, изучающих иностранный язык как специальность, способности правильно, творчески и адекватно использовать усвоенные лингвистические и речевые модели для реализации своих коммуникативных намерений.

Для достижения поставленных целей следует активизировать коммуникативную деятельность студентов, вовлекая их в процесс речевого общения на изучаемом языке, содействуя творческому использованию накопленного лингвистического и речевого потенциала в процессе реальной коммуникации. Выпускники языкового вуза должны овладеть умением креативно и эффективно использовать изучаемый иностранный язык в процессе речевого общения на международном и межкультурном уровне, что предполагает владение языком на уровне, в максимально возможной степени приближенном к уровню лингвистически образованного носителя языка [1: 121]. В условиях современности внедрение инновационных идей в практику преподавания английского языка как специальности необходимо для повышения эффективности процесса подготовки квалифицированных специалистов в области преподавания иностранных языков. Степень эффективности внедрения инноваций в систему обучения в значительной мере зависит от того, насколько рациональным является распределение ролей между участниками процесса – студентами и преподавателями. Сотрудничество, взаимное уважение, осознание собственной ответственности как за

процесс обучения языку и его усвоения, так и за его результаты являются факторами, в наибольшей степени содействующими повышению эффективности процесса обучения английскому языку как специальности. Подавляющее большинство специалистов в области преподавания иностранных языков считает, что сегодня следует говорить не об обучении языку, а о его усвоении [5: 37]. Особенно актуально данное утверждение для ситуации, где одной из приоритетных задач является формирование у студентов способности выступать в качестве сознательных, активных, инициативных участников процесса обучения языку, обладающих способностью творчески использовать усвоенный материал в процессе речевого общения.

**Цель работы:** разработка методики формирования и развития навыков и умений творческой речевой деятельности на английском языке у студентов языковых факультетов.

**Изложение основного материала.** Для формирования у студентов творческих умений на английском языке следует создать благоприятные условия для стимулирования их творческой деятельности. Студенты должны иметь возможность высказывать свои мысли и суждения, свое отношение к тем или иным проблемам, должны быть подготовлены для творческого использования лингвистических и речевых возможностей в процессе дискуссий. Не менее важным является формирование у них способности с уважением относиться к мнениям и идеям других участников коммуникации, отличным от их собственных [8: 168]. Для того, чтобы стала возможной реализация поставленных целей, преподаватель должен соответствовать требованиям, предъявляемым к специалистам в области преподавания английского языка в условиях современности. Преподаватель должен постоянно работать над повышением профессионального уровня, должен быть информирован о новейших достижениях в сфере использования современных технологий. Следует также отметить особую роль учебных материалов, используемых в процессе обучения английскому языку как специальности. Учебные материалы должны соответствовать определенным методическим критериям. Так, используемые в языковом вузе текстовые материалы должны быть аутентичными, интересными для студентов, соответствовать

их возрасту, образовательному и интеллектуальному уровню. Предъявляемые студентам текстовые материалы должны содержать модели речевого поведения носителей языка в условиях реальной действительности, что является значительным мотивирующим фактором, способствующим повышению уровня владения иностранным языком студентами языкового вуза. Студенты должны быть вовлечены в виды деятельности, в процессе выполнения которых формируется умение творчески использовать усвоенный лингвистический и речевой материал для достижения коммуникативных целей.

Работа в этом направлении должна проводиться на всех этапах обучения языку как специальности. При этом на разных этапах обучения образовательный процесс должен строиться с учетом специфики каждого этапа. Так, на младших курсах основная цель заключается в формировании у студентов навыков творческой деятельности на элементарном уровне. На последующих этапах предполагается развитие и совершенствование ранее сформированных навыков творческой деятельности на более высоком, как в количественном, так и в качественном отношении, уровне.

Одним из значимых условий для формирования и развития у студентов, изучающих английский язык в профессиональных целях, умений творческой речевой деятельности на изучаемом языке является наличие благоприятного социо-эмоционального климата [1: 87–88]. Создание социо-эмоционального климата, в наибольшей степени благоприятствующего формированию у студентов творческих умений на изучаемом языке, является одной из задач, которые предстоит решать преподавателю с учетом конкретных условий, в которых происходит обучение студентов языку и его изучение [2: 64].

**Выводы.** Как было отмечено выше, работа в направлении формирования и развития умений творческой деятельности на иностранном языке должна вестись на всех этапах обучения английскому языку как специальности. Однако особую значимость формирование творческих умений на иностранном языке приобретает на старших курсах, что непосредственным образом связано с целевыми установками обучения языку как специальности

на данном этапе. Как известно, основная цель обучения иностранному языку на продвинутом этапе языкового вуза заключается в совершенствовании ранее приобретенных навыков и умений, а также в развитии творческих возможностей обучаемых. Именно поэтому нами разработана методическая система развития творческих умений данного контингента на данном этапе обучения. Предлагаемая методическая система и разработанный на ее основе комплекс заданий и упражнений предполагает развитие и совершенствование ранее сформированных навыков на более высоком уровне. Система заданий и упражнений строится на принципах коммуникативности, интерактивности и ориентации учебного процесса на интересы и потребности студентов, лежащие в основе коммуникативного обучения иностранному языку. Реализация предлагаемой модели обучения предполагает раскрытие творческих способностей студентов, учащихся на старших курсах языковых факультетов, и создание максимальных возможностей для совершенствования творческой речевой деятельности.

Суть разработанной нами системы заключается в построении методики, основанной на предлагаемых принципах обучения, индивидуальном подходе к студентам, развитии у них мотивации, способствующей более успешному обучению языку как специальности, использовании разработанного комплекса упражнений, направленного на последовательное обучение творческой речевой деятельности на английском языке у студентов языкового вуза.

Предлагаемая нами методическая система обучения студентов языкового вуза творческой речевой деятельности на английском языке была апробирована в течение ряда лет в Азербайджанском Университете Языков. Результаты свидетельствуют об эффективности разработанной нами системы.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Агазаде Н.Г. К вопросу сопоставительного изучения языков. *Иностранные языки в школе*. Москва, 1960. № 6. С. 107–110.
2. Гусейнзаде Г.Д. Обучение речевой коммуникации на иностранном языке. Баку: Мутарджим, 2001. 316 с.
3. Bohlke D. Fluency Oriented Second Language Teaching / eds. M. Celce Murcia, D.M. Brinton, M.A. Snow. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. National Geographic Learning, 2014. P. 121–135.

4. Brumfit C. Applied Linguistics and Communicative Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*. 1988. Vol. 8. P. 3–13.
5. Bygate M. Effects of task repetition on the structure and control of language / eds. M. Bygate, P. Skehan, M. Swain. *Task based learning: Language Teaching, Learning and Assessment*. London: Longman. 2001. P. 23–48.
6. Cook G.Y. Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2003. 134 p.
7. Ellis G. How culturally appropriate is the Communicative Approach? *ELT Journal*. Oxford: Oxford University Press, 1996. № 50/3. P. 213–218.
8. Gee J.P. Pleasure, learning, video games and life: The projective stance / eds. M. Knobel, C. Lankshvar. *A New Literacy Studies Sampler*. New York: Peter Lang, 2007. P. 95–114.
9. Lynch T. Learning from the transcripts of an oral communication task. *ELT Journal*. Oxford: Oxford University Press, 2007. № 61/4. P. 311–320.
10. Palmer E. Well Spoken: Teaching speaking to all students. Stenhouse publishers, 2011. 128 p.
11. Perakylia A. Conversation analysis / eds. J.Y. Gianpietro Gobo, C. Seale, D. Sieveman. *Qualitative Research Practice*. London: Sage. 2004. P. 165–79.
12. Richards J.C., Rodgers S.T. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 410 p.
13. Widdowson H. Knowledge of Language and Ability for Use. *Applied linguistics*. 1989. № 10/2. P. 128–37.
14. Hüseynzadə G.C. Xarici dillərin tədrisində islahatların tətbiqi: müəllimyönlü tədrisdən tələbə-yönlü tədrisə keçid. “Elm” ilin əhəsr olunmuş “Xarici dillərin tədrisinin aktual problemləri” Respublika elmi konfransının materialları. Bakı: ADU, 2009. S. 220–226.

#### REFERENCE

- Aqazadə, N.Q. (1960). K voprosu sopostavitelnoqo izucheniya yazikov [About comparative language learning]. *Inostrannie yaziki v shkole [Foreign Languages at School]*. Moscow, 6, pp. 107–110 [in Russian].
- Bohlke, D. (2014). Fluency Oriented Second Language Teaching. M. Celce Murcia, D.M. Brinton and M.A. Snow (Eds.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. National Geographic Learning, pp. 121–135. [in English].
- Brumfit, C. (1988). Applied Linguistics and Communicative Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*. 8, pp. 3–13 [in English].
- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of language. M. Bygate, P. Skehan and M. Swain (Eds.). *Task based learning:*

- Language Teaching, Learning and Assessment*. London: Longman, pp. 23–48 [in English].
- Cook, J.L. (2003). *Applied Linguistics* Oxford: Oxford University Press [in English].
- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the Communicative Approach? *ELT Journal*. Oxford: Oxford University Press, 50/3, pp. 213–218 [in English].
- Gee, J.P. (2007). Pleasure, learning, video games and life: The projective stance. M. Knobel and C. Lankshvar (Eds.). *A New Literacy Studies Sampler*. New York: Peter Lang, pp. 95–114 [in English].
- Huseynzade, G.J. (2001). *Obuchenie rechevoy kommunikacii na inostrannom yazike [Teaching oral communication in foreign language]*. Baku: Mutardjim [in Russian].
- Huseynzade, G.J. (2009). Xarici dillrin tdrisind islahatlarn ttbiqi: mllimynml tdrisdn tlb-ynml tdris keid. [Applying reforms in Foreign Language Teaching: transition from teacher-centred teaching to learner-centred one]. “Elm” ilin hsr olunmu “Xarici dillrin tdrisinin aktual problemlri” Respublika elmi konfransnn materiallar. [“Actual Problems of FLT” Republican Scientific Conference dedicated to “Science Year”]. Baku: Azerbaijan University of Languages, pp. 220–226 [in Azerbaijani].
- Lynch, T. (2007). Learning from the transcripts of an oral communication task. *ELT Journal*. Oxford: Oxford University Press, 61/4, pp. 311–320 [in English].
- Palmer, E. (2011). *Well Spoken: Teaching speaking to all students*. Stenhouse publishers [in English].
- Perakylia, A. (2004). Conversation analysis. J.Y. Gianpietro Gobo, C. Seale and D. Sieveman (Eds.). *Qualitative Research Practice*. London: Sage, pp. 165–79 [in English].
- Richards, J.C. and Rodgers, S.T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
- Widdowson, H. (1989). Knowledge of Language and Ability for Use. *Applied linguistics*. 1989, 10/2, pp. 128–37 [in English].

УДК 811.11: 378.147.091.33 – 027.22

<http://orcid.org/0000-0002-2717-3855>

**STORYTELLING AS A WAY  
OF DEVELOPING STUDENTS'  
COMMUNICATIVE SKILLS**

*Shcherbina V.V., PhD in Philology (Kharkiv)*

The article is devoted to the analysis of storytelling as specific teaching technique and the way of using it in the combination with the other English language teaching methods at all the stages of an English lesson. Storytelling activities are taken into consideration as alternative to the traditional way of increasing communicative proficiency. They are described as the form of work designed for motivating students, encouraging their active participation, use of imagination, creativity and cooperation between a teacher and learners. It is shown that storytelling activities are a good way of recycling and memorizing linguistic units as repetition is typical for narration. Such exercises may help students improve their general knowledge and to be able to communicate on various subjects. Storytelling is viewed both as a kind of time-filler as well as introductory or illustrative exercise and the activity playing the central role in communicative situation created for developing learner's communicative skills. Storytelling exercises may be viewed as integral parts of other activities: warming-up exercises, guessing or discussion games, ranking and problem-solving activities. They seem to be helpful for passing new lexical items from the short-term to more reliable long-term memory.

It is pointed out that storytelling activities usually require some preparation. Storytelling games make use of variety of techniques. They may be enacted around the certain topic, may be based on the use of active vocabulary or learners' own experience.

The set of storytelling activities efficient for the development of students' communicative competence has been offered. It is proved that storytelling exercises give learners the opportunity to sense the work of language as living communication. They can cover a wide spectrum of individual preferences in ways of learning. It is shown that storytelling is suitable for all levels of proficiency. Narration can help students to become more language curious and more confident in their everyday speech and writing. It is shown that storytelling may be based on team work in order to maximize ways of making every learner experience success. It is pointed out that some storytelling activities may have quite a complicated structure consisting of a number of stages. Some of them can be

used as warming-up exercises some activities can help students to integrate new knowledge into existing knowledge. The storytelling exercises offered in the article are easily adaptable to different teacher's aims and different learners' needs. Such activities may be challenging but they get students motivated and help to create learning environment which leads students to success and joy of learning. They promote a feeling of well being and relaxation.

**Key words:** communicative competence, creativity, motivation, storytelling activities, teaching method.

**Щербина В.В. Складання усних історій як засіб навчання студентів комунікативних умінь.** Стаття присвячена аналізу методики навчання складання усних історій у її поєднанні з іншими методиками навчання англійської мови на різних етапах вивчення іноземної мови. Складання історій розглядається як альтернатива традиційним методам навчання іноземних мов. Доведено, що творчі вправи розповідного характеру, спрямовані на розвиток комунікативної компетенції, можуть мати складну структуру. Більшість завдань на розвиток усного мовлення потребують додаткової підготовки. Показано, що вправи на складання історій часто використовуються для подання, повторення та закріплення нового матеріалу. Подібні методи навчання створюють сприятливе середовище на занятті та підвищують мотивацію студентів. Вправи на складання історій можуть бути складником інших методик, спрямованих на розвиток комунікативних умінь. Творчі вправи допомагають студентам підвищувати рівень знань, полегшують процес спілкування іноземною мовою.

Запропоновано низку вправ, найбільш ефективних у процесі розвитку комунікативної компетенції студентів.

**Ключові слова:** комунікативна компетенція, мотивація, навчальний метод, складання історій, творчість.

**Щербина В.В. Составление устных рассказов как способ обучения студентов коммуникативным умениям.** Стаття посвящена анализу методики обучения составлению устных рассказов в сочетании с другими методиками обучения английскому языку на разных этапах изучения иностранного языка. Составление рассказов рассматривается как альтернатива традиционным методам обучения иностранным языкам. Доказано, что творческие задания повествовательного характера, направленные на развитие коммуникативной компетенции, могут иметь сложную структуру. Большинство из заданий на развитие устной речи требуют дополнительной подготовки. Показано, что упражнения на составление рассказов часто используются для предъявления повторения и закрепления нового материала. Подобные методы обучения создают благоприятную обстановку на занятии и повышают мотивацию

студентов. Упражнения на составление устных рассказов могут быть включены в другие методики, направленные на развитие коммуникативных умений. Творческие задания помогают студентам повышать уровень знаний, облегчают процесс общения на иностранном языке.

Предложен ряд упражнений, которые являются наиболее эффективными в процессе развития коммуникативной компетенции студентов.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, мотивация, обучающий метод, повествование, творчество.

**The topicality of the research.** The degree of learners' activity depends on type of material they are working on and methods a teacher may use. Storytelling may become an alternative to the potentially tedious procedure of a teacher's telling something in front of the class. Storytelling is concerned with students' themselves and as a result may stimulate their activity as well as enhance their motivation. Based on creative thinking as well as imagination an exciting story may be essential for effective learning and functioning in a modern world.

The method of storytelling may reveal the untapped potential of every student. It is important for a teacher to maximize the chance of every student to take part in this sort of activity. The teacher is to challenge students and show his or her care about the content of their contribution more than the language forms.

The genres of art based upon the stories go very deep in our beings as humans. Everyone loves stories. Stories are a huge potential for language use in a foreign language class. Storytelling is a deeply creative part of being human. We learn about ourselves from the stories we are told and the stories we tell. Such activities both entertaining and engaging as well as challenging help the students to experience the language rather than merely study it. Stories may help the teacher to create contexts in which the language is useful and meaningful.

Storytelling activities offer a reason for speaking, they can give the learners a confirmation and confidence resulting from successful use of the language. The stories may be educative or entertaining, deductive or humorous. Such activities may change our rigid way of thinking and make us learn to think creatively. They can be used at the beginning of the lesson as a warming-up activity and become a powerful positive start of the daily work. A good story, created by students may be suitable for light relief between periods of hard work. Such exercises are good for getting

students into the right mood before starting on some new project or task. Involving all the students into creating a funny story is a wonderful way to achieve classroom goals and improve language skills. Storytelling activities may function as introductions, reinforcements or homework assignments.

**The degree of scientific research of the issue.** Storytelling as a method of foreign language teaching has been the object of research in the studies of many both native and foreign methodists. The works by D. Heathfield, who combines teaching English in Exeter with being international storyteller and teacher trainer, are devoted “to practical ways of putting creativity at the heart of language learning” [3]. He tells stories with adults, children in a variety of settings: festivals, museums, forests and all kinds of educational establishments. His book “Spontaneous Speaking” is aimed at motivating learners in order to form and develop communicative skills [3]. His book “Storytelling with Our Students” revolves around celebrating cultural diversity and tells how he learns stories by listening to people all over the world [4].

A. Gersie works out original storytelling activities which require the active involvement of learners. Personal and creative storytelling offered by A. Gersie “encourage students not only to pay close attention to each other, but to build on each other’s responses. Such exercises are aimed at getting students listen attentively to each other in a foreign language classroom. “Becoming English language storyteller leads to improved memory, language development, fluency and confidence in public speaking” [8: 45]. The teaching techniques, offered by A. Gersie, encourage a free flow of ideas and value every student’s contribution to the storytelling activity.

S. Pinker examines the psychological aspect of storytelling. The scientist points out that stories stimulate listener’s imagination. Storytelling activity is not one-way process: listener’s brain reflects storyteller’s brain activity. The scholar proves that the listener “tells and anticipates the story along with the storyteller” [9].

J. Umstatter, selected Teacher of the Year several times, designed storytelling activities “focusing at students themselves” [10]. The researcher considers “personal inventory exercises” to be enjoyable, worthwhile and motivating ones. Through such activities students may absorb more information and may enjoy themselves at the same time. In his book “English Brainstormers” [10] a number of personal decision-

making stories and exercises based upon evaluation are offered. Such activities help teachers “to look at what students think of themselves and others as well as they can make students think more maturely and insightfully as they assess the world around them” [10].

F. Klippel considers storytelling exercises to be the technique that may help students to develop their “feeling of the language”, which seems to be necessary for formation and development of their communicative skills [5]. In his works the linguist views storytelling activities as an integrative part of role-play exercises and simulations which he considers to be at the heart of learning communicative skills.

A. Wright takes into consideration the function of storytelling activities as the important element in modern foreign language teaching for specific purposes [11]. The activities proposed in his books are based upon the area of foreign language application. The ways storytelling exercises develop students’ imagination and make them “word wise” and motivated are shown in his book “Games for Language Learning” [11].

**The aim** of this article is to define the ways storytelling activities may function at different stages of the English lesson and to offer a set of storytelling exercises which can be used for forming and developing students’ communicative fluency.

There are many ways of forming and teaching communicative skills. Storytelling exercises may function in various forms in a foreign language class. As introductory forms of activities such exercises can be aimed at helping students learn, memorize and recycle enough language material to be able to communicate on various subjects. A. Wright points out that “telling stories includes a heightened use of language in describing ideas, feelings and emotions” [11: 24]. The easiest way of telling stories may be based upon the repetition of given structures and modes. A. Wright offers the set of activities aimed at practicing storytelling. One of them called **Seeing in the imagination**. This exercise develops human ability to see pictures in the imagination and create short stories describing those images. The work with students’ imagination is one of the ways of altering the usual learning format and adding variety in everyday classroom routine.

Storytelling activities can be used as warming-up exercises. In this case they are easy and fast to organise. Let’s have a closer look at some storytelling activities that can be used at the beginning of the foreign language class.

**Adding to a story** is one of the most popular storytelling activities. In this exercise you will need one picture or object for each student.

*Step 1:* Give a picture or an object to each student.

*Step 2:* Explain students that they are to create a story together.

*Step 3:* Ask one student to start a story.

*Step 4:* The next student is to continue the story where the previous person left off. Every student is to refer to the picture or object at some point in their portion of the story.

The exercise **Stories with ten pictures** can be used both as warming-up activity and as the way of recycling grammar material. In this activity students are asked to make up stories using the necessary grammar structures. The exercise can be done both in pairs and in groups.

*Step 1:* Prepare ten pictures from different magazines and number them. Any pictures will do but they should show a variety of places, objects and people.

*Step 2:* Ask students to invent a story, making use of the pictures in whatever order appeals to them.

*Step 3:* Ask each pair or group of students to tell the story they've prepared and compare different versions.

*Step 4:* Stories produced can be published in a class book or put on the web.

Storytelling activity may require four to eight students involved; in these cases group work is essential. If there is to be competition between groups, they should be of mixed ability. If there is to be no such challenge, the teacher might choose groups according to ability: this is very much a personal choice.

The exercise **Chain story** can be organized for two big groups or for the whole class. The aim of this activity is to get all the students to produce longer connected texts. For this students will need skill in the foreign language as well as imagination.

*Step 1:* The teacher prepares small slips of paper with one noun, verb, adjective on each of them, as many pieces of paper as there are students.

*Step 2:* Each student receives a word slip.

*Step 3:* The teacher starts the story by giving the first sentence. The student sitting nearest to the teacher continues the story. The student may say up to three sentences and must include the word on his slip of paper. The next student goes on.

*Step 4:* One can direct the contents of the story to a certain degree by the choice of words.

F. Klippel points out that “story-telling activates more than a limited number of patterns and structures and these activities are best used as general revision” [5: 130]. The exercise **Keep talking** provides opportunities for intensive speaking practice and can be used for revising topics which have been dealt with in class.

*Step 1:* The teacher prepares slips of paper with both a sentence and a topic written on them.

*Step 2:* A student chooses a slip of paper and has to talk for one minute about the topic, beginning with the sentence on the piece of paper.

*Step 3:* The exercise can be played as a team contest.

**To sum up**, it can be said that storytelling may be challenging but it helps the teacher to create a learning environment, which leads students to success and joy of learning. Storytelling is concerned with learners themselves. Such activities offer significant changes in classroom work create relaxed and friendly atmosphere in the group, help students cooperate better with each other. Creating stories and telling them to the group makes students feel more comfortable with each other, confident and focused on the language lesson. Storytelling helps teachers to make a very complex process of teaching and learning more absorbing and exciting. Creating and telling stories students bring to the classroom his ideas, experiences, interests, feelings and emotions. Stories can help every learner understand why things happen and how it might be possible to change things if necessary. Aimed at developing students’ creative skills, storytelling activities make work non-routine and keep learners being interested and active during the whole class.

The **further research** in this area is to be devoted to the analysis of values clarification techniques and problem-solving activities as a significant component of developing communicative fluency.

#### **LITERATURE**

1. Byrne D. Teaching Oral English. London: Longman, 1976. 146 p.
2. Gersie A. Earthtales. London: Green Print, 1992. 218 p.
3. Heathfield D. Storytelling with Our Students. Peaslake: Delta Publishing, 2014. 243 p.
4. Heathfield D. Spontaneous Speaking. Peaslake: Delta Publishing, 2006. 128 p.

5. Klippel F. *Keep Talking*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 202 p.
6. Lee W. *Language Teaching Games and Contests*. Oxford: Oxford University Press, 1980. 145 p.
7. Lynch M. *It's Your Choice*. London: Edward Arnold, 1999. 234 p.
8. Maley A. *Creativity in the English Language Classroom* / ed. N. Peachy. London: British Council, 2015. 170 p.
9. Pinker S. *How the Mind Works*. London: Penguin, 1999. 186 p.
10. Umstatter J. *English Brainstormers*. San Francisco: A Wiley Imprint, 2002. 279 p.
11. Wright A. *Games for Language Learning*. Cambridge University Press, 2006. 193 p.

#### **REFERENCES**

- Byrne, D. (1976). *Teaching Oral English*. London: Longman [in English].
- Gersie, A. (1992). *Earhtales*. London: Green Print [in English].
- Heathfield, D. (2014). *Storytelling with Our Students*. Peaslake: Delta Publishing [in English].
- Heathfield, D. (2006). *Spontenous Speaking*. Peaslake: Delta Publishing [in English].
- Klippel, F. (1984). *Keep Talking*. Cambridge: Cambridge University Press [in English]
- Lee, W. (1980). *Language Teaching Games and Contests*. Oxford: Oxford University Press [in English].
- Lynch, M. (1999). *It's Your Choice*. London: Edward Arnold [in English].
- Maley, A. (2015). *Creativity in the English Language Classroom*. Peachy, N. (Ed.). London: British Council [in English].
- Pinker, S. (1999). *How the Mind Works*. London: Penguin [in English].
- Umstatter, J. (2002). *English Brainstormers*. San Francisco: A Wiley Imprint [in English].
- Wright, A. (2006). *Games for Language Learning*. Cambridge University Press [in English].

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ

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

**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 та дублюється файлом у форматі .rtf.

**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**» набирається 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 32

Українською, англійською, російською мовами

Відповідальний за випуск  
Технічний редактор

О.О. Тітаренко  
Л.П. Зябченко

Підписано до друку 07.05.2018.  
Папір офсетний. Друк ризографічний.  
Ум. друк. арк. 7,69.  
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.